

Maestría en Evaluación

*Análisis de libros de texto de Inglés a través de las
diferentes transformaciones curriculares
(1997 – 2009)*

Autora: Gilda Noemí Pochettino

Profesora de Inglés

DNI 17.474.925

Directora: Mg. Graciela Di Franco

Co-directora: Especialista en Evaluación Aurelia García

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa – La Pampa

Noviembre, 2018

Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	7
Resumen.....	8
Definición del problema y preguntas de la investigación	9
Propósitos de este estudio.....	10
Organización de la tesis	11
Capítulo 1.	13
Marco Conceptual y estado del arte	13
Introducción	13
<i>Marco legal: leyes de educación N° 24195 y N° 26206</i>	<i>15</i>
<i>Diseños Curriculares: 1997 -2009.....</i>	<i>26</i>
<i>Teorías curriculares</i>	<i>29</i>
<i>Perspectiva ideológica del análisis de libros de texto de Inglés</i>	<i>34</i>
<i>Ideología, poder y libros de texto.</i>	<i>36</i>
<i>El libro de texto desde la perspectiva económica.</i>	<i>42</i>
<i>Cultura experiencial - Contexto socio-cultural.....</i>	<i>46</i>
<i>Diversidad.....</i>	<i>51</i>
<i>Interculturalidad.....</i>	<i>51</i>
<i>Género.....</i>	<i>53</i>
Capítulo 2	56
Metodología	56
<i>Instrumentos de búsqueda y recolección de información</i>	<i>58</i>
<i>Los docentes de las entrevistas</i>	<i>59</i>
<i>Limitación del escenario</i>	<i>60</i>

<i>Limitación de las fuentes</i>	60
<i>Procedimientos para el análisis de los textos de campo</i>	61
<i>Instrumentos de análisis</i>	61
<i>Procedimientos de valoración - triangulación</i>	63
Capítulo 3	65
Transformación Curricular 1997	65
<i>Ley Federal</i>	65
<i>Materiales Curriculares (1997)</i>	65
Fundamentación.	65
El Inglés en la EGB.	68
Objetivos Generales del Área, Expectativas de Logro y Criterios de Acreditación.	69
Criterios de Organización y Secuenciación de contenidos.....	70
Secuenciación de los contenidos.	71
Contenidos Conceptuales.....	71
Contenidos Procedimentales.....	73
Contenidos Procedimentales Específicos.	73
Contenidos Actitudinales.....	75
Orientaciones didácticas.....	75
Organización de los contenidos.....	76
Secuenciación de los contenidos.....	76
Adquisición y aprendizaje.....	76
La comprensión como disparador de procesos de adquisición.....	77
Comprensión versus producción.	77
Destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas.....	77
Fluidez y precisión gramatical.	78
aprendizaje y Formas anómalas y corrección significativa.	78
Discurso escrito y discurso oral.	78
Facilitación del proceso de aprendizaje.	78
Formas anómalas y corrección significativa.	78
<i>Libros de Texto</i>	79
<i>La elección del libro de texto por parte de los/as docentes, el análisis de los Diseños Curriculares y la propuesta editorial.</i>	79

Contenidos Conceptuales y Libros de Texto.	83
Contenidos Procedimentales Específicos y Libros de Texto.	91
Contenidos actitudinales y libros de texto.....	100
Criterios de Acreditación para Noveno Año y Libro de texto.	109
Orientaciones Didácticas y Libros de Texto.	111
Organización de los contenidos y Libros de Texto.	111
Enfoque propuesto en la serie Let's go for EGB!.....	111
Secuenciación de los contenidos y Libro de Texto.	113
<i>Voces</i>	117
Socialización de los Materiales Curriculares.	117
Comunicación simulada.	118
Contenidos en escena.	119
Acuerdos para la implementación en aula.	119
Selección inducida.	120
Homogeneidad impuesta.....	122
<i>Diversidad, género, cultura experiencial y serie 1997</i>	125
Otra/o, diversidad	128
Diversidad en el marco legislativo de la década de los años noventa.	129
El currículum editado a través de los libros de texto de la serie Let's go for EGB!.....	131
Discurso sin fisuras.	132
Tópicos.....	132
Personajes.	132
Culturas, países, naciones.	134
Vínculos, sexualidades, familias, género.	137
La historia de Malek, historia de la discriminación.	140
Pensar con otros/s.....	141
A través de las culturas.....	142
<i>Cultura experiencial</i>	144
Las voces docentes en la recuperación de la serie Let's go for EGB! respecto de la diversidad y la cultura experiencial.....	146
<i>Conclusiones de la Transformación Curricular de 1997</i>	149
A modo de cierre parcial diversidad, género y cultura experiencial y Serie Let's Go EGB!	156
Capítulo 4	158

Transformación Curricular (2009)	158
<i>Ley de Educación Nacional N° 26206</i>	158
<i>Materiales Curriculares (2009)</i>	158
Introducción.....	158
Fundamentación.....	159
Objetivos Generales para el Ciclo Básico.....	160
Ejes que estructuran el espacio curricular.....	161
Eje: Lectura y producción escrita en inglés.....	161
Eje: Comprensión auditiva y expresión oral en inglés.....	162
Eje: El Inglés y las expresiones culturales y literarias.....	162
Eje: Reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados.	163
Saberes seleccionados para el Tercer año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.....	163
Aspectos fonológicos.....	166
Orientaciones didácticas.....	167
<i>Materiales Curriculares (2009)- Libro de texto</i>	171
Saberes y Libros de Texto.....	173
Objetivos Generales 2009 – Libros de texto.....	178
Orientaciones didácticas y libro de texto.....	180
<i>Entrevistas a docentes relacionadas a los Diseños Curriculares y el libro What’s up?</i>	183
Nuevas Propuestas.....	183
Está en la escuela.....	184
Contenidos o Saberes.....	187
Lo viejo y Lo nuevo.....	191
Suficiente.....	192
<i>Diversidad, género, cultura experiencial y serie 2009</i>	194
<i>Diversidad</i>	194
Diversidad y Ley de Educación Nacional N° 26206.....	196
<i>Las/os protagonistas</i>	204
<i>Culturas, países, naciones</i>	205
<i>Vínculos, sexualidades, familias, género</i>	207
<i>A través de las culturas</i>	211
Las voces docentes en la recuperación de distintos aspectos de la serie “What’s up?”	214

<i>Conclusiones de la Transformación Curricular 2009</i>	218
A modo de síntesis respecto de la interculturalidad, cultura experiencial y la serie “What’s up?”	221
Conclusiones Finales	222
Los libros dicen.....	224
<i>Let’s go for EGB!</i>	225
<i>What’s up?</i>	226
¿Realidad o libro de cuentos? Cultura experiencial.....	227
Diversidad ficticia y ausencias fabricadas	229
<i>El inglés como lengua de comunicación internacional</i>	230
<i>Distancia entre los Materiales Curriculares de 1997 y 2009</i>	231
Anexo	234
Bibliografía	274

Agradecimientos

A Pablo, mi esposo, por su apoyo incondicional y escucha atenta, quien además, junto con Agustina e Ignacio, colaboró con su paciencia. Gracias por el apoyo afectivo.

A mi directora, María Graciela Di Franco y a mi codirectora Aurelia García quienes me aportaron su experiencia y sabiduría sobre el tema investigado, sin dejar de lado la calidez humana.

Resumen

Esta investigación analiza libros de inglés utilizados durante dos Transformaciones Curriculares diferentes: 1997 y 2009. El análisis comprende no solamente aspectos propios de la lengua: gramaticales y léxico, por ejemplo, sino también aspectos relacionados con la postura editorial respecto de la diversidad, género, interculturalidad y cultura experiencial. Una visión de género más amplia que lo estructural y lingüístico del texto (Paltridge (2013, en Spada, Ortega y Banegas, 2017).

El marco teórico incluye distintos autores para estudiar diversas perspectivas: ideológica, económica, género, entre otras, las cuales luego se ven reflejadas en el desarrollo de la tesis así como también, en la conclusión. Se analizaron, asimismo, los Diseños Curriculares propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa para cada etapa, convirtiéndose estos en la base para, posteriormente, evaluar los libros de texto.

El marco metodológico se inscribe en un enfoque cualitativo que permite la utilización de distintos instrumentos y procedimientos de recolección de datos útiles para esta investigación; entre esos se encuentran las entrevistas, razón por la cual se entrevistó a diez docentes que trabajaron durante ambas Transformaciones Curriculares y en distintos colegios de gestión pública de Santa Rosa La Pampa.

Se analizó cada Transformación Curricular por separado. En cada etapa se trabajó la Ley correspondiente –Ley Federal y Ley de Educación Nacional N° 26206– diseños curriculares, libro de texto en relación con la lengua y las voces docentes, además de la visión de diversidad, género, interculturalidad y cultura experiencial. Con el fin de abordar la postura editorial respecto de la diversidad, género, interculturalidad y cultura experiencial, se consideró fundamental el análisis de las imágenes que la compañía editorial muestra en los libros de texto. Finalmente, en la conclusión se triangulan ambas Transformaciones Curriculares, se señalan similitudes y diferencias no solamente entre ellas sino también entre los dos libros de textos de inglés utilizados en cada caso: *Let's go for EGB!* (1976) y *What's up?*(2007), respectivamente. Además, se arriba a resultados vinculados con los objetivos y la hipótesis de esta tesis.

La república Argentina ha prescripto en las últimas décadas reformas en su política educativa en las que se enmarcan la Ley Federal N° 24195 y la Ley de Educación Nacional N° 26206. A partir de ellas se definen cambios en la concepción de educación, estructura del sistema

educativo, ejercicio profesional docente, derechos y deberes de los sujetos de la educación, contenidos curriculares, entre otros. El acuerdo marco 1997 y los materiales curriculares 2009 definen significados y alcances de las acciones del Estado respecto a su política educativa a fin de garantizar la inclusión e igualdad de oportunidades a todas las personas.

En particular en inglés –disciplina de estudio de esta tesis– se define la importancia de su inclusión como lengua de comunicación internacional. Nuestra provincia y por ende Santa Rosa no escapa a los cambios propuestos para la transformación educativa.

La comisión curricular a cargo de la elaboración de los materiales curriculares para el tercer ciclo de la EGB, considera que la EGB es el ámbito adecuado para iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés “para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura, así comprenderán que la realidad no es una, y que emprenderán caminos diferentes”. (p. 4)

La escuela garantiza la enseñanza de tres niveles de Lengua Extranjera. Razón por la cual se toman en cuenta los CBC de Lengua para la EGB, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (1995).

La Ley de Educación Nacional N° 26206, prescribe en relación a la enseñanza de la lengua extranjera –para el caso de esta tesis esa lengua es el inglés– objetivos como “desarrollar competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua castellana y comprender y expresarse en una lengua extranjera”, “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación”. (Ley de Educación Nacional, anteproyecto, 2006, p. 21)

Inglés es la lengua extranjera que se decide enseñar en La Pampa dado que es la lengua de la comunicación internacional en el mundo globalizado

Definición del problema y preguntas de la investigación

En ambas transformaciones los libros de inglés han desarrollado un papel protagónico en las decisiones curriculares. Las empresas editoriales han propuesto libros de texto para cada una de ellas.

Nos preguntamos en este trabajo si los libros editados responden a las propuestas pedagógico-didácticas de 1997 y 2009. En particular si guardan coherencia con los criterios de acreditación (1997) y los objetivos generales (2009). Además, problematizar si potencian la inclusión e igualdad de oportunidades analizando la cultura experiencial de las/os estudiantes, la diversidad y la perspectiva de género.

El objeto de estudio de esta tesis se centra en el análisis de libros de texto de inglés usados masivamente en cada una de las transformaciones curriculares analizadas en esta tesis.

Durante estas transformaciones educativas en la que existen nuevos contenidos curriculares para mejorar la calidad de la educación, los docentes nos preguntamos: ¿existe una transformación real en el enfoque de la enseñanza?, ¿se ha innovado la estructura de los libros de texto?, ¿cuál es la perspectiva de género en los nuevos materiales?, ¿se está tomando en cuenta la cultura experiencial del estudiante?, ¿cuáles son las influencias de los distintos grupos de poder que impactan en la producción de textos?, ¿los contenidos curriculares favorecen la interpretación, el ejercicio del juicio y las competencias comunicativas?

Propósitos de este estudio

En concordancia con las preguntas de la investigación se han formulado como objetivos

1. Evaluar cualitativamente libros de texto de inglés, usados en el 9no año del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica¹ y el 3er año del Ciclo Básico del Nuevo Secundario.
2. Analizar, por un lado, la adecuación entre lo establecido en los Criterios de Acreditación para los alumnos del Tercer Ciclo de la EGB y el libro usado en todos los establecimientos educativos de ese nivel durante los '90 y, por otro lado, la relación entre los Objetivos Generales que plantean los Materiales Curriculares 2009 y uno de los libros de texto que se utiliza masivamente en los colegios secundarios de nuestra jurisdicción.
3. Establecer vinculaciones entre la selección de un determinado libro de texto por parte de los docentes, el análisis de los Diseños Curriculares y la propuesta editorial.

¹De aquí en más será EGB

4. Evaluar la coherencia entre la cultura experiencial del alumno y los temas propuestos en los libros.
5. Evaluar críticamente la adecuación a la diversidad y perspectiva de género que presentan los libros seleccionados.

Tanto el trabajo como la hipótesis provisional se han orientado a que los libros de texto propuestos por las compañías editoriales para cada transformación educativa presentan innovaciones pero producen escasos cambios en los enfoques de la enseñanza y su impacto en ocasiones no tiene en cuenta las necesidades, ni el contexto socio-cultural en el que se desarrollan los sujetos del aprendizaje.

Organización de la tesis

El Capítulo 1 brinda el marco teórico que se convierte en soporte para el análisis de los libros de texto, además del conocimiento necesario para abordar el análisis de los diseños curriculares correspondientes al Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15) de 1997² y los Materiales Curriculares (2009) de la provincia de La Pampa³, los cuales presentan los lineamientos curriculares para cada transformación así como también, los contenidos que las/os alumnas/os deben aprender o los saberes que deben adquirir en cada año. En ese sentido se ha trabajado con los documentos nacionales de Acuerdo Marco (A-15), Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional; y los documentos provinciales; diseños curriculares Lenguas Extranjeras (Resol. 0278/98).

El Capítulo 2 presenta la metodología de trabajo; en este caso, –se ha seleccionado una metodología cualitativa y mediante distintas fuentes de análisis se compararán las transformaciones curriculares y los libros propuestos para esos cambios. Ello se contrasta con las voces de los docentes.

En el Capítulo 3 se realiza el análisis correspondiente a 1997, es decir la primera Transformación Curricular abordada en esta tesis. Se evalúa la Ley Federal N° 24195, los Diseños Curriculares (1997), el libro de texto *Let's go for EGB!* en relación con la lengua y las voces docentes con sus experiencias y opiniones sobre esta Transformación Curricular. Se

²<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res97/ane-re66.pdf>

³<http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/sitio/Index.html>

completa la indagación con el análisis de diversidad, perspectiva de género y cultura experiencial en la serie “*Let’s go for EGB!*” y la visión docente al respecto.

En el Capítulo 4 el análisis se centra en relación con la segunda Transformación Curricular (2009). Para ello se aborda la LEN (Ley N° 26206), los Diseños Curriculares (2009), el libro *What’s up?* y las entrevistas docentes con sus valoraciones respecto de esta Transformación Curricular. Finaliza el capítulo con el análisis de la diversidad, perspectiva de género y cultura experiencial en la serie “*What’s up?*” y la opinión de las profesoras sobre estos aspectos.

El Capítulo 5 presenta las conclusiones finales. Comprende la síntesis de las etapas 1997 y 2009. En este sentido, se explicitan similitudes y diferencias halladas entre los Materiales Curriculares de cada Transformación Curricular y entre ambas series de libros; las vinculaciones entre *Let’s go for EGB!* y los Criterios de Acreditación (1997); las vinculaciones entre *What’s up?* y los Objetivos Generales (2009).

Capítulo 1.

Marco Conceptual y estado del arte

Introducción

Como reflejo de toda la teoría y práctica de la educación, el manual de enseñanza puede ser percibido como un espacio de representación de la memoria en que se ha materializado la cultura de la escuela, así como de las sensibilidades sociales de los agentes que lo producen y de los contextos en que circulan. (Escolano Benito, [1997], 2006, p. 219)

El tema de esta investigación es el análisis de libros de texto de inglés pertenecientes a una misma compañía editorial en dos períodos diferentes de publicación: en el año 1993, en el contexto de aprobación e implementación de la Ley Federal de Educación (N° 24195); y en el año 2009, acompañando a la Ley de Educación Nacional (N° 26206). La política editorial explicitada indica que los libros publicados en cada uno de esos períodos responden a la política educativa prescripta para cada una de esos períodos. Esta tesis intenta develar los cruces que se producen entre las prescripciones curriculares oficiales, los libros de texto y el accionar diario en las aulas, como producto de los procesos de reforma.

Los libros de texto tienen, a su vez, una estrecha relación tanto con las teorías curriculares como con el currículum prescripto por el Estado. De acuerdo con lo que Pruzzo (1998) expresa, el currículum puede ser considerado como “un proyecto institucional cooperativo” que representa la visión del conocimiento y de la educación y es capaz de generar responsabilidades compartidas para transformarlo en “práctica pedagógica autorregulada” (p.13). Estas visiones aparecen plasmadas en los materiales curriculares entre los que ubicamos al libro de texto.

Resulta interesante analizar la propuesta editorial porque gran parte de los/as docentes considera al libro de texto como el soporte básico para sus prácticas. Los libros de texto constituyen una expresión significativa de la propuesta curricular, es decir, “son soporte de estructuraciones, de secuencias sugeridas o explícitas de tareas y contenidos, como puede fácilmente comprobarse” (Sacristán, 1988, p. 42). La propuesta oficial queda así plasmada en la propuesta editorial.

Los textos y manuales escolares, en concordancia con Martín (2006), constituyen un artefacto cultural que contiene un ensamblaje de recursos semióticos particulares de la disciplina que represente. Estos visibilizan la visión y la interpretación ideológica de quien construye el discurso (Barletta y Mizuno, 2011; Martín, 2006; Oteiza, 2006) así como de todos quienes participan en su elaboración y edición. De esta manera, constituyen un elemento mediador de las interacciones discursivas entre los diferentes sujetos que construyen conocimiento acerca del área específica, articulando diferentes voces y horizontes sociales conceptuales (Manghi y Haas, 2015, p.8).

El currículum editado es lo que Frigerio (1991) denomina “un cerco cognitivo. En la medida en que implica una forma regular de imponer un determinado recorte de saberes, un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento” (p.23). De acuerdo con esta afirmación, los textos pueden "reproducir" la norma curricular oficial, "aprovechar" los intersticios del currículum prescripto, o adoptar una posición "transgresora" con respecto a la prescripción curricular.

La simbiosis del currículum prescripto con el currículum editorial da como resultado el currículum real –conocimiento escolar que tiene lugar en el aula– el cual se combina, además, con la cultura pedagógica de los actores participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Frigerio, 1993). Este currículum real se convierte en “portador y distribuidor de prioridades sociales designando y excluyendo a lo que otorga sentido en las aulas, en la formación de las subjetividades contemporáneas” (Di Franco, Di Franco, y Siderac, 2006, p 82). La creación de significados es lo que resignifica el currículum en el aula. (Manghi y Haas, 2015).

Durante una clase interactúan distintos agentes que otorgan significados a la disciplina que se enseña: el profesor en la interacción con sus aprendices en el aula, el currículum y los libros de textos de distribución nacional, estas investigaciones plantean que es importante analizar los significados que esos agentes crean.

Para ello se ponen en contexto las reformas educativas en Argentina y las leyes sancionadas. En el contexto histórico-político, las normas son el resultado de negociaciones concretas mediante las cuales se legitiman patrones de funcionamiento macro-institucional y micro-institucional. Para Almandoz (2000), las leyes, decretos y normativas formales no solo establecen fines sino que también limitan los agentes educativos y las instituciones.

La década comprendida entre 1990 y 2000 se destaca por la promulgación de nuevas bases legales en el campo educativo que modifican la ley 1420 (sancionada en 1884) que instaló los principios de la escolaridad en Argentina. Estas modificaciones dan cuenta de las intersecciones que se generan entre las esferas de la política y las políticas, en donde las políticas educativas se entienden en el contexto de las políticas públicas que asume el gobierno. (Bentancur, 2015).

La “política estatal”⁴ como la define Oszlak (1984, p. 565) es el “conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión”. Esa intervención inserta en un cierto contexto histórico muestra la posición del Estado, por acción u omisión, frente a otros sectores de la sociedad. No solamente el Estado sino todos los actores asumen determinada posición y estrategia en función de los recursos y adhesiones que los actores pueden movilizar. Es imposible que una transformación social pueda atribuirse a una sola y no al conjunto de políticas estatales y privadas. Las posiciones tomadas por todos los actores condicionan las decisiones y los probables cambios de los contenidos de la cuestión.

Marco legal: leyes de educación N° 24195 y N° 26206

La Reforma de la educación iniciada en la década de los 90 imprimió en Argentina – como en la mayoría de los países latinoamericanos– profundos cambios en el funcionamiento del sistema educativo. Las transformaciones se gestaron sobre la concepción de un estado mínimo fundamentado en principios neoliberales que se ofrecían como los mejores modos de intervención en décadas oscuras para estos países. En palabras de Tiramonti (1997), las políticas educativas se organizaron en coherencia con las políticas públicas, en las que el libre mercado, las economías flexibles, constituyen el contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar del Estado.

En el Documento de la CEPAL *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (1990) se anticipa un diagnóstico para la región, que bajo el argumento del agotamiento de un régimen de

⁴ Medoro (2006) en su Tesis de Maestría “Las políticas curriculares como políticas públicas. El caso de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1993-1999”, señala que es necesario analizar no solo los actores que participan de estas políticas sino también el proceso donde las mismas tiene lugar. Esto es “un asunto socialmente problematizado” para algunos autores, entre ellos (O’Donnell y Oslak, 1978).

acumulación⁵ –estado de bienestar– se producen cambios en las relaciones entre el Estado y la sociedad que implicó una fractura en los modos de pensar y hacer en economía y política y una profunda crisis de los actores sociales (Tiramonti, 1997). Durante esta década, el gobierno de Argentina implementa reformas en el sistema educativo⁶. Estas incluyen temas relacionados con calidad y equidad, modalidad de gestión y formas de financiamiento. A estas transformaciones se las categoriza como “reforma educativa”.

La adopción de políticas con centralidad plena en el mercado y la reducción del estado se prescriben a través de la *descentralización*, *privatización* y la *desregulación*⁷ (Bresser Pereira, 1991).

Desde estos desafíos se enuncia el carácter central de la educación y la producción de conocimiento. Se enuncian como criterios las políticas de equidad y desempeño; integración nacional y descentralización, la formación de recursos humanos; relación educación-producción; investigación educativa; relación investigación-conocimiento; mejoramiento de la calidad; la innovación en la enseñanza media; la acreditación de las instituciones y la evaluación permanente. Los discursos legitimadores son la principalía de la educación, el consenso y concertación, la eficacia y la calidad.

En el análisis de Nosiglia (2002) estas transformaciones se enfocan hacia dos cuestiones fundamentales: la transformación institucional y la curricular. Esto implica la descentralización de la administración y los currículos, permitiendo que las escuelas generen sus propios proyectos, y también fortalece las decisiones políticas asumidas al definir los contenidos curriculares comunes⁸. De este modo, se implementan programas para atender a los/as más

⁵ La crisis del modelo se explica a través de tres factores principales: el agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones, el endeudamiento externo y los procesos de globalización de los intercambios económicos.

⁶ Dussel (2001) sostiene que cuando las reformas que se originan desde la normativa oficial no reconocen la “gramática de la escolarización” como denominan los historiadores norteamericanos Tyack, D. y Cuban, L. (1995). Frigerio (2000) afirma que es una “relación bidireccional” porque las reformas cambian las escuelas y éstas a su vez cambian las reformas.

⁷ Estas son las políticas centrales de la reforma del Estado. Con la descentralización se promueve el traspaso de competencias de nación a provincias y municipios; la privatización transfirió los activos del sector público al sector privado. Las empresas públicas se conciben como ineficientes y no competitivas, sean estas de servicios públicos, como del sistema educativo, de salud o del sistema de seguridad social. Con la desregulación de la economía se desreglamentó la actividad económica mediante la introducción de modificaciones jurídicas institucionales, flexibilización laboral, reducción del poder gremial, convenios colectivos por fábricas, entre otros. (Nosiglia, 2002), A tal punto fue esto que para varios especialistas la Ley Federal fue en realidad una reforma laboral.

⁸ Para Dussel, (2001) el cambio del currículum fue un proceso complejo que generó tensiones en su implementación. Para ella, como para otros autores como Stenhouse (1984), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), existe una relación ambigua entre las prescripciones curriculares y sus prácticas.

desfavorecidos/as al mismo tiempo que se introduce la competencia por escasos recursos y los incentivos para instituciones y docentes, es decir, principios empresariales.

En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195, cuyos lineamientos fundamentales son: principal e indelegable responsabilidad del Estado de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, el reconocimiento de otros agentes como la familia, confesiones religiosas y organizaciones sociales, extensión de la obligatoriedad⁹ escolar a 10 años (hasta la finalización del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, nueva estructura del sistema educativo (Educación Inicial, EGB, Educación Polimodal y Educación Superior), el Consejo Federal de Cultura y Educación¹⁰ se encarga de los Contenidos Básicos Comunes¹¹ para todos los niveles, la Red Federal de Formación Docente Continua a cargo de la capacitación docente, institucionalización así como también unidad de sistemas de evaluación, descentralización y unidad del sistema educativo federal.

Las políticas neoliberales de los '90 no consideran a la educación como derecho sino como mercancía, garantizando así el éxito de las estrategias mercantilizantes. El neoliberalismo apunta a una política de descentralización autoritaria atacando de esta manera a la escuela pública. La perspectiva neoliberal y conservadora se contradice con los conceptos de igualdad y justicia social.

La participación de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el BID, los que entregan créditos a la Argentina para aplicar estas reformas, tienen excesiva injerencia en estas políticas y la inclusión esperada no demuestra los resultados deseados a fines de los noventa. Es por esta razón que las políticas educativas de esa década apuntan a la inclusión aún inmersa en un contexto de exclusión social creciente.

Autores como Braslavsky (1989) señalan que si existen situaciones de desigualdad social no se puede garantizar equidad educativa aunque se presenten las mismas oportunidades de educación. Para revertir esta situación, sería necesario un sistema educativo diferente, capaz de

⁹ Las reformas educativas europeas que apuntaban a una enseñanza “obligatoria más extendida y comprensiva” además de una política de reformas centradas en la escuela (Dussel, 2001), fueron las referencias para la reforma curricular en Argentina.

¹⁰ Posteriormente CFCyE.

¹¹ A continuación se los denominará CBC. Cabe recordar que Dussel, (2001) señaló que la redacción de los CBC se realizó en el marco de un “ministerio sin escuelas” porque el Estado Nacional había transferido a las provincias la gestión de las escuelas. Estos Contenidos fueron realizados por especialistas didácticos y de las disciplinas, además se complementaron con las opiniones de distintos sectores sociales. Finalmente, se aprobaron en el Consejo Federal de Cultura y Educación que estaba integrado por representantes de los gobiernos provinciales

ofrecer mejores oportunidades a los/as menos favorecidos/as socialmente. Por otro lado, Pérez Gómez (1998) sostiene que

En el espacio de un currículum común y de una escuela obligatoria y gratuita debe afrontarse el reto didáctico de diversificar orientaciones, los métodos y los ritmos, de modo que los alumnos que en sus procesos de socialización han desarrollado actitudes, expectativas, conceptos, estrategias y códigos más pobres y alejados de la cultura pública, intelectual, puedan incorporarse a ese proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar dicha cultura. (...) No podemos olvidar que los grupos sociales más desfavorecidos probablemente sólo en la escuela puedan encontrar el espacio para vivir y disfrutar la riqueza de la cultura intelectual. (Pérez Gómez, 1998, p. 257)

A efectos de llevar adelante la Ley Federal de Educación N° 24195, el Ministerio de Educación de la Nación regula el diseño de los CBC, implementa la Red Federal de Formación Docente Continua y desarrolla políticas asistenciales, por ejemplo el Plan Social Educativo¹² y la implementación de becas a través de un Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Uno de los recursos distribuidos por el Plan Social fueron los libros de texto que llegan a las escuelas y que acompañan a los Diseños Curriculares. En este sentido, cabe una cita de Senén González (2000)

la provisión de más capacitación, la adquisición de nuevas competencias, el manejo de tecnologías informáticas y comunicacionales. (De esta manera) el problema de dar respuestas sociales a la crisis se resolvería por un deslizamiento desde la política social “clásica” (empleo, seguridad social, vivienda) hacia el sector de la educación. Es decir, más educación de nuevo cuño, en forma masiva. (Senén González, 2000, p. 68)

La sociedad argentina de esa época se caracteriza por el avance de la economía globalizada y de las nuevas tecnologías, tanto de la comunicación como de la información. Esto plantea un desafío al sistema educativo pues exige el conocimiento de más de una lengua extranjera, lo cual contribuiría a la participación de las personas en la sociedad en la que viven y en el mundo. En una declaración de la UNESCO se señala la necesidad de aprender tres lenguas extranjeras; así una Asociación de Profesores de Lenguas en 1991 especifica que las tres lenguas son: la lengua materna, la lengua de uso corriente en la comunidad en la que vive (si no fuera esta la lengua materna) y una lengua extranjera para comunicarse con el mundo. Esto también se

¹² El Plan Social Educativo apuntaba a una mejor educación para todos mediante la inclusión educativa y la construcción de nuevas aulas. (Duschatzky y Redondo, 2001).
<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab137.pdf>

establece en el Acuerdo Federal 15, Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (EGB 3, Marco para Lenguas Extranjeras, p. 3).

A los efectos de asegurar la participación democrática y efectiva de las personas en la sociedad, es necesario que el acceso a la información no sea el privilegio de unos pocos, sino una posibilidad tangible para todos. Esta postura que se encuentra presente en la anterior Ley Federal de Educación (1.993) y en las recomendaciones de CFCyE, avalaba una oferta plurilingüe que era deseable y recomendable, convirtiéndose en una garantía de autonomía e igualdad en el plano cultural y político, ya que la enseñanza diversificada es una herramienta indispensable tanto desde el punto de vista económico, político o social. (Materiales Curriculares para Lengua Extranjera, 1997, p.3)

Al dejarse de lado el Francés y el Italiano que hasta entonces se enseñaban en la escuela secundaria, se privilegia el inglés como única Lengua Extranjera porque se la considera Lengua de Comunicación Internacional, como el encuentro mediante el cual hablantes de distintas lenguas se relacionan social, científica y técnicamente.

En una reciente entrevista, Halliday (Lam Kam-Mei y Halliday, 2002) comenta que el término “lengua internacional” puede tener varios sentidos. Además de su significado original de lengua artificial, una lengua internacional puede haber sido en origen una lengua regional que, en un momento determinado, se convierte en la más hablada o en vehículo de comunicación global. Según Halliday, en el mundo como el actual en el que la economía ha pasado de estar basada en productos y servicios a ser una economía de la información, la lengua vehículo de dicha información, el Inglés, es la que se ha convertido en la lengua internacional. (Phillipson, 2001).

La lengua extranjera carece de una comunidad real que dé lugar a una comunicación natural. Por esta razón, tiene modos de adquisición y usos comunicativos muy diferentes. El docente que la enseña sigue las prescripciones de un currículum, entendiéndolo por ello la propuesta oficial explícita que se constituye en un marco en tanto organización, información y conocimiento. En palabras de Frigerio (1993) este ‘currículum prescripto’ cumple dos funciones: de estabilización, en cuanto que socializa lo que conserva; y de innovación, en cuanto procura cambios profundos a esa cultura instituida. Este currículum prescripto implica, además, un determinado reparto de conocimientos, que se establece como forma de pensamiento e impone un recorte de saberes. Es lo que Bourdieu (1991) señala como lo pensable.

Los contenidos básicos comunes (CBC) para Lengua Extranjera Inglés establecen:

La comunicación es un concepto amplio que se entrecruza con el concepto de lengua, y no se lo debe interpretar necesariamente como “interacción interpersonal”. También hay interacción en el proceso de interpretación de textos orales y escritos, para resolver problemas y tareas comunicativas. (Materiales Curriculares, 1997, p. 4)

Esta afirmación de los CBC se señala debido a que el contexto en el que se enseña la lengua extranjera es artificial porque no es la lengua materna. Esto no permite un encuentro fluido de hablantes nativos/as y como resultado, las experiencias se empobrecen ya que no existe una necesidad real del uso de la lengua.

Las miradas críticas a las políticas neoliberales de los noventa a nivel internacional son reflejadas por Michael Apple

Además, es una pena –pero es verdad– que la mayoría de los modelos de educación ya existentes tiendan a ratificar o, por lo menos, a no atajar de una manera activa, muchas de las desigualdades que tanto caracterizan a nuestra sociedad. Gran parte de ello tiene que ver con la enseñanza y la economía, con las divisiones basadas en el sexo, la clase social y la raza en la sociedad en general, con la intrincada política de la cultura popular y con las maneras de financiar (o no) la educación (Michael Apple, 2002, pp. 20-21).

Con relación a la importante contribución de Apple (2002) y la caracterización realizada respecto de las políticas neoliberales y los entes que financian e impulsan las innovaciones, se justifica la selección del Inglés como lengua extranjera a enseñar.

A nivel local, autores como Bruno (2006) y Feldfeber (2009) señalan que la clase capitalista se une a nivel internacional no solo en torno a intereses comunes sino también a un idioma (inglés) y, por otro lado, fragmenta la clase trabajadora como consecuencia de distintos niveles de calificación, de salarios y de inserción en el mercado del trabajo.

Surge así el principio del mérito mediante el cual cada individuo recibe una retribución acorde a su eficiencia. Esto es una clara evidencia de desigualdad aunque se presente como norma de igualdad. Transcurrida una década desde la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se puede observar que aquellas desigualdades que se pretenden compensar siguen presentes, evidenciándose no solamente en el plano educativo sino también en el plano laboral. Los autores antes mencionados plantean la situación de los menos favorecidos, lo cual tiene

estrecha relación con la cultura experiencial de los educandos ya que a partir de ella pueden o no tener mayores posibilidades de alcanzar los saberes del currículum prescripto.

Las nuevas miradas ideológicas que siguen a esa década y los cambios políticos que acontecen en Argentina conducen a una revisión de las medidas tomadas en política educativa durante los '90.

En la década del noventa, las decisiones expresan más a una política de emergencia que a una política de reforma; según afirma Juan Carlos Torre –político–; es decir, sus objetivos están influenciados más por los problemas apremiantes del momento histórico que por el diseño escogido de un nuevo rol del Estado (Torre, 1999). Este autor afirma que la crisis fiscal que vive la Argentina “tuvo un impacto devastador desde un punto de vista intelectual pues premió las ideas simples y los métodos drásticos” que guían “a una retirada desordenada del Estado”. De igual importancia “los efectos distributivos de ese proceso van marcadamente desiguales porque las autoridades usan su poder de decisión en la marcha hacia el mercado para ganarse apoyos y proteger clientelas” (p.2).

Aunque no se avanza en la reversión de las reformas estructurales de los noventa, la situación política se modifica sustancialmente. Después del conflicto social, la movilización cesa y crece la fragmentación de los movimientos sociales. (Felder, 2007, p. 57)

El Gobierno instalado desde mayo de 2003, luego de superar la desconfianza inicial de la ciudadanía, gana consenso. Se caracteriza por el reconocimiento de la dimensión de las políticas públicas, demostrado en la recreación de la capacidad de intervención estatal así como también en el restablecimiento de las condiciones de gobernabilidad. La impronta técnica como garantía de eficacia y la despolitización como garante de la eficiencia, que sustentan las políticas anteriores, son desplazadas. Asimismo, es importante destacar que las políticas no se plantean como las únicas posibles.

Las micro-políticas adquieren relevancia como articuladoras de expresiones de conflictos y en vinculación con las configuraciones institucionales post-crisis (Duschatzky, 2007; Banegas, 2017). El Estado está ahora atravesado por niveles inauditos de exclusión y pobreza, además de generaciones enteras que viven de programas asistenciales. El mercado ya no es quien asigna eficientemente recursos sino que está sospechado por fomentar corrupción y mantener las asimetrías sociales con el fin de incrementar sus beneficios, la propuesta de ley es el “resultado de compromisos y negociaciones en varias etapas de gestación” (Ball, 1997, en Senen González, 2008). Esos mismos

contextos de pobreza, de exclusión y de violencia que dan como resultado nuevas estrategias con el fin de potenciar recursos y ampliar los márgenes de gobernabilidad dentro de las instituciones, son los que atraviesan las escuelas, los/as alumnos/as y los/as docentes. (Duschatzky, 2007).

Los gobiernos posteriores implementan una política económica cuyo centro es el empleo y la recuperación del mercado interno. El centro de esta estrategia es la política cambiaria, que mantiene un tipo de cambio real alto, lo cual protege a la industria nacional de la competencia externa e impulsar las exportaciones. Esta política genera crecimiento económico e impulsa las exportaciones. Se notan impactos significativos en cuanto a la reducción de la pobreza, disminuye el desempleo, y se recuperan las convenciones colectivas de trabajo como instrumento de negociación salarial también, se recomponen los ingresos de los jubilados (Hintze, 2007).

En el campo educativo, las políticas hacia los sectores más vulnerables expresan cambios. Uno de ellos es mayor preocupación por la inclusión, la “igualdad” en reemplazo de la preocupación por la equidad. Además, con el fin de que la población no escolarizada reingrese al sistema, se establecen becas estudiantiles junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar (PINE)¹³ y sus distintos componentes: “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”, entre otros.

A fines del 2009, se establece por decreto la Asignación universal por hijo –una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a los/as empleados/as precarios similar a la que reciben los/as hijos/as de los/as trabajadores formales–. Esta política tiene como fin luchar contra la pobreza; al mismo tiempo, que presenta requisitos sanitarios y educativos: los/as beneficiarios/as deben presentar los certificados requeridos de vacunación y asistencia escolar de sus hijos/as.

¹³El PNIE se organiza en cuatro Líneas de Acción, a fin de desarrollar variadas estrategias de inclusión para garantizar la vuelta y permanencia en la escuela atendiendo a la diversidad de los destinatarios: • Volver a la Escuela, para niños y niñas de todo el país que no hayan cursado el año anterior a la inscripción al Programa. • Todos a Estudiar, orientado especialmente hacia los jóvenes que no hayan cursado el año anterior a la inscripción al Programa. • PNIE Rural, para los alumnos que estén finalizando su educación primaria en escuelas rurales aisladas y presenten una situación de sobre-edad muy avanzada, y para los alumnos que hayan finalizado la escuela primaria en escuelas rurales aisladas y que no hayan continuado sus estudios. • PNIE Judicializados, para niños, niñas y jóvenes de 6 a 18 años, que por causas sociales o penales estén bajo tutela judicial. Los niños, niñas y adolescentes que hoy se encuentran fuera de la escuela, ya sea por razones familiares, sociales, económicas, culturales o institucionales, no cuentan con el amparo y la esperanza que otorga la condición de alumno. Este Programa se propone reparar esa injusticia. En:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95082/EL002551.pdf?sequence=1>

En materia educativa, ese mismo año señala un punto de inflexión significativo en las políticas del sector que están centradas en transformaciones legislativas. Las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación persiguen la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la normativa, la escuela secundaria obligatoria y el desarrollo de un programa de inclusión digital a través del programa “Conectar-Igualdad”¹⁴.

Desde el discurso oficial se resalta la necesidad de construir una escuela secundaria que motive, incluya y retenga a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonan la escuela. Con este fin se propone una revisión integral que abarca desde los contenidos hasta el gobierno escolar. Es así que en el año 2006 se sanciona una nueva normativa, la Ley de Educación Nacional N° 26206 define principios, derechos, garantías y fines de la política educativa nacional. Considera a la educación como bien público, un derecho social y personal, cuyo principal proveedor es el Estado, encargado además de su financiamiento. Entre otros aspectos se incluyen la gratuidad, igualdad y no discriminación, el ingreso, permanencia y egreso.

Dentro de sus ejes primordiales contempla, entre otros, la extensión de la obligatoriedad al ciclo secundario completo considerándola un derecho tal como lo establece la Constitución Nacional en su artículo 14. El texto de la Ley de Educación Nacional, en su artículo 29 cita: “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (www.me.gov.ar).

A partir de la aprobación de los Lineamientos Curriculares en el año 2008, se crea en el ámbito del Ministerio de Educación el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)¹⁵.

¹⁴Este programa tiende a la inclusión digital a través de la entrega de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de Institutos de Formación Docente; junto con el desarrollo de contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas. Esta medida es visualizada como un medio para democratizar el acceso al conocimiento.

¹⁵ ESI es el espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización. Responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y de los alumnos. Se incluye en el proyecto educativo de la escuela. Promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y las familias http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=esi&mny=llamamos&carpeta=esi

En mayo del 2009 se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria¹⁶. En la búsqueda por mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los/as estudiantes, un año después se lanza el Plan de Mejora Institucional¹⁷ para la Educación Secundaria. Este Plan consiste en la entrega de dinero a las escuelas para reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares. Luego, la Propuesta de Apoyo Socioeducativo¹⁸ para alumnos/as, escuelas y jurisdicciones se propone promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación.

De acuerdo con esta ley, el sistema educativo nacional debe tener una estructura unificada en todo el país, lo cual permitirá la articulación de niveles y modalidades. Este ordenamiento otorgará validez nacional a los títulos que se expidan. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación tienen a su cargo acordar el proceso de unificación respetando las distintas condiciones de cada jurisdicción. Cada jurisdicción opta por una de las 2 opciones de estructura que se establecieron¹⁹.

¹⁶El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 79, en mayo del 2009, ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales. En cuanto a la Educación Secundaria, debe preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudio http://www.me.gov.ar/curriform/edmedia_acerca.html

¹⁷ Plan de Mejora Institucional. Serán incluidos en los Planes de Mejora Institucional todas las escuelas secundarias públicas de gestión estatal y aquellos establecimientos de gestión privada que la autoridad jurisdiccional solicite, en tanto y en cuanto: emitan títulos oficiales, tengan la máxima subvención estatal, su servicio educativo sea gratuito, de contribución voluntaria o de bajo arancel y estén localizados en una zona donde no hay oferta equivalente del sector estatal. Si bien se trata de una estrategia de alcance universal, se avanzará progresivamente priorizando en una primera etapa la incorporación de aquellas escuelas con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/86-09-anexo01.pdf>

¹⁸ Propuesta de Apoyo Socio-educativo. Apoyo a los alumnos en la Asignación de Becas: de retención, de inclusión y específicas. La beca es nominal, intransferible e incompatible con otra beca estudiantil de carácter similar independientemente de la entidad otorgante. Aporte para movilidad: este aporte tiene el objetivo de facilitar el traslado hasta la escuela.

Apoyo a las escuelas: Fondo Escolar: aportes financieros para el desarrollo de proyectos escolares centrados en el ingreso y acompañamiento de los alumnos, a través de la realización de actividades complementarias, con el fin de promover la inclusión de los jóvenes y la finalización de la escolaridad obligatoria. Libros: libros y material didáctico específico relacionado con los contenidos curriculares, así como materiales de difusión y de capacitación docente. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96562/tripticodnpc.pdf?sequence=1>

¹⁹Se trata, en este caso, de 6 años para la educación primaria y 6 años para la educación secundaria; o bien 7 años para la educación primaria y 5 para la secundaria. La provincia de La Pampa decide por la primera de estas 2 alternativas.

Independientemente de la opción adoptada por cada provincia, la educación secundaria comprende 2 ciclos:

- Ciclo Básico de 3 años común a todas las orientaciones.
- Ciclo Orientado de 3 años diversificado “según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”.

En lo que respecta a este estudio, en los objetivos de la ley se enuncia:

“Desarrollar competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua castellana y comprender y expresarse en una lengua extranjera. Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y comunicación” (Ley de Educación Nacional, anteproyecto, 2006, p. 21).

El inglés es la lengua extranjera que La Pampa elige teniendo en cuenta que esta es la lengua de la comunicación internacional. En el mundo globalizado, la comunicación científica, económica, tecnológica y técnica se produce mediante el inglés. La incorporación de una lengua extranjera permite la formación integral de los/as estudiantes ya que contribuye a: reflexionar sobre el funcionamiento de su propia lengua, conocer otras culturas y ampliar su propia visión del mundo.

Específicamente, en cuanto a las lenguas extranjeras en el artículo 30 inciso d) se establece: “Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera”. (Ley de Educación Nacional N° 26206, art 30, inciso d)

La escuela debe garantizar, entonces, la enseñanza y el aprendizaje que les dé a los alumnos la posibilidad de interactuar efectivamente en el mundo actual globalizado en el cual la comunicación científica, técnica, tecnológica y económica se lleva a cabo mediante el Inglés: lengua de comunicación internacional. Los avances científicos así como también las artes, la tecnología y la educación implican la cooperación y los intercambios culturales, para lograrlo es indispensable participar en un mundo plurilingüe. (Materiales Curriculares, 2009)

La enseñanza de la lengua extranjera, por lo tanto, debe orientarse a la interculturalidad, el conocimiento y la aceptación de otras culturas. Para Armendáriz y Montani (2005), el encuentro cultural realiza una síntesis que se refleja en distintos tipos de producciones: literarias, musicales, artísticas y en celebraciones populares. Esto permite reconocer la existencia de otras

culturas distintas a la propia que pueden o no parecerse o tener similitudes. Es un fenómeno de mayor sensibilidad que el intercultural porque establece una relación con el otro, le da sentido a su cultura y la acepta (Banegas, 2016). Es un fenómeno de mayor sensibilidad que el intercultural porque establece una relación con el otro, le da sentido a su cultura y la acepta. Esta noción de interculturalidad que permite que las/os alumnas/os reflexionen sobre el funcionamiento de su propia lengua no está presente en los diseños curriculares correspondientes a la Ley 14195. Estos diseños señalan que el aprendizaje de lenguas facilita una cosmovisión más amplia del mundo, por ende un pensamiento más flexible, abierto a otras culturas.

la promoción de una perspectiva política, social y educativa intercultural supone reconocer que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que parta de concebirlos como inscriptos en identificaciones de género, etnia, clase social y otras posibles, que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándose del afán de homogenizar, al tiempo que supone la intención de incluir a todos en un común que no suponga dejar de lado las propias marcas de origen o elección. (Thisted, Diez, Martínez, Villa, 2007, p. 3)

Entendida la interculturalidad de esta manera, conduce al debate e intercambio de ideas sobre los diferentes universos culturales o grupos sociales, lo que indefectiblemente lleva al conocimiento de esas culturas y a tomar conciencia de la propia. Se reconoce así “que las sociedades contemporáneas son heterogéneas, compuestas por diferentes grupos humanos, intereses contrapuestos, clases e identidades culturales en conflicto” (Thisted et al., p.14). Es importante promover el diálogo para entender otras realidades distintas de la propia y para poder integrar conocimientos diferentes que otras personas han construido a partir de su experiencia.

Diseños Curriculares: 1997 -2009

La ley Federal de Educación 24195 sancionada en abril de 1993, sugiere la producción de CBC. “Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional” (Art. 56, Inc. a). Así, los CBC se transforman en una herramienta estratégica para organizar el Sistema Educativo descentralizado pero con diversas realidades. Los lineamientos de la política educativa, los objetivos y los CBC forman la base curricular en la que se distinguen distintos niveles: nacional, jurisdiccional e institucional. Los CBC forman parte del primer nivel y fueron consensuados en un marco federal.

El currículo debe contar con tres niveles de especificación por ser Argentina un país federal. Ellos son:

- Nivel Nacional: se forma según las necesidades, experiencias y aportes de las distintas jurisdicciones que forman el país, respetando la diversidad de cada región. Se debe preservar y fortalecer la unidad regional para consolidar la democracia en el territorio. También se encarga de promover la equidad y justicia social permitiendo de ese modo el crecimiento como persona de toda su población. Fomenta la cultura del trabajo y la producción como valor social. Este nivel, además, debe permitir la libre circulación de toda la población.
- Nivel Jurisdiccional: cada jurisdicción tiene que articular sus aportes con el nivel anterior. Las Orientaciones Generales y Específicas sirven de base para que cada jurisdicción formule sus lineamientos curriculares. Los contenidos regionales se integran en los CBC y el currículo de cada establecimiento responde tanto a su pertenencia nacional y regional como a su identidad institucional.
- Nivel Institucional: requiere que la institución elabore un proyecto curricular institucional que no solo garantice sino que también enriquezca lo establecido en los dos niveles anteriores. Debe apuntar a la revisión y evaluación permanente.

La provincia de La Pampa no es ajena a estos cambios propuestos por la ley Federal de Educación; por esta razón, adopta como lengua extranjera el Inglés aunque también en algún momento se piensa que se incluiría la enseñanza del Portugués en las escuelas. Este pensamiento se origina en el Tratado de Asunción que es la unión aduanera del Mercosur (Mercado Común del Sur) que el gobierno de turno firma en marzo de 1991 con Brasil, Paraguay y Uruguay.

Visto el inglés como lengua de comunicación internacional, es esencial no solamente para poder conectar a los niños y niñas a otras realidades culturales, realidades ya conocidas a través de los distintos medios de comunicación, sino también para poder ver el mundo desde otra perspectiva, que no fuera solo la de su cotidianidad. El inglés es importante para ampliar, diversificar, facilitar la comunicación y la relación interpersonal. También permite viabilizar la comprensión y operativización de textos para el uso de máquinas, aparatos e instrumentos en todas las áreas ya sea música, computación, la comunicación en Internet y el correo electrónico, que utilizan el Inglés como lengua vehicular. Esta constituye la visión instrumental de la enseñanza de la lengua extranjera. Dicho en otras palabras, el aprendizaje del Inglés además de

desarrollar estrategias de pensamiento que favorecen la adquisición de competencias comunicativas, sirve para sentar las bases de una futura y eficaz inserción en el campo laboral que solo se lograría con conocimientos y prácticas graduales del Inglés por los niños y las niñas, quienes son siempre permeables a nuevos aprendizajes.

Las opciones explicitadas en el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15) señalan un mínimo de dos niveles de enseñanza de lengua extranjera; mientras que los Materiales Curriculares que redactó La Pampa para dicha transformación:

La escuela garantiza la enseñanza de tres niveles de Lengua Extranjera. De ese hecho toman cuenta, en principio, los CBC de Lengua para la E.G.B.; aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) y los CBC de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal aprobados el 25-02-97. (Materiales Curriculares, 1997, p. 3)

Durante esta etapa, la provincia garantiza la enseñanza del Inglés en dos niveles EGB y Polimodal. Se considera nivel a

“una unidad de aprendizaje que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüísticas y comunicativas de la interlengua (competencia lingüística y comunicativa de transición) que respeta el desarrollo social de los alumnos en cada ciclo. Cada nivel implica el inmediato inferior, ya que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y como uso”. (Materiales Curriculares, 1998, p. 3)

Dentro de los CBC se favorece el Enfoque Comunicativo desde una perspectiva instrumental, es decir, mediante su uso, para la comunicación. Para lograr la comunicación son necesarias las diferentes habilidades de la lengua y la aceptación de que esta implica prueba y error (Richards and Rodgers, 2001, p.172). Esto modificaría el enfoque gramatical privilegiado en la enseñanza e inadecuado para la segunda lengua.

El enfoque tradicional gramatical descriptivo-prescriptivo debe ser cambiado por otro que permita el uso en genuinos contextos comunicativos. Los Materiales Curriculares (2009), basándose en Jane Willis (1996), señalan que es necesaria “[l]a enseñanza contextualizada del idioma en el marco de un enfoque comunicativo y en base a la resolución de problemas” (p. 2). De acuerdo con esta propuesta curricular, se debe estimular un aprendizaje sostenido en situaciones comunicativas en cada ciclo para que las/os alumnas/os puedan utilizar estrategias que les permitan desarrollar la lectura, la comprensión auditiva, la escritura en proceso y la oralidad.

Para todos estos cambios curriculares que, paulatinamente, sufre el sistema educativo, las editoriales ofrecen al mercado distintos libros de texto. En este trabajo de investigación se analizan los libros de texto que una misma compañía editorial presenta a las/os docentes para la incorporación del Tercer Ciclo de la EGB y que, posteriormente, introduce para la Nueva Educación Secundaria Básica (ESB).

Teorías curriculares

Dentro del vasto campo del currículum, en este estudio se entiende como tal aquel que oficia como proyecto político (de Alba, 1993), que se organiza en una doble relación entre sociedad y escolaridad y entre teorías y prácticas (Kemmis, 1988).

En la primera relación permite hacer una mirada política en cuanto a que en la cultura escolar se recrean los saberes valorados socialmente en un tiempo y espacio determinados. La cultura escolar es analizada impregnada por un currículo oculto que debería ser desocultado para generar un espacio de autonomía, de poder en los sujetos involucrados en las prácticas de educar. En este sentido, cuando se habla de currículum no se hace referencia a un concepto abstracto, por el contrario, es una construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas, las que presuponen un concepto de hombre y del mundo (Freire, 1972).

Se pregunta Grundy (1991), al respecto: ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a formular determinadas prácticas educativas, a determinados currículos? La autora toma la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jurgen Habermas, que proporcionan un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de construir el conocimiento, entendiendo que el saber no existe afuera de las personas, sino que es construido por ellas y que implica el saber y la acción. Bernstein (1979, p. 192) explica que “estos intereses u orientaciones son constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan lo que se consideran objetos y tipos de conocimiento”. Habermas (1979) señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y críticos.

Según Grundy,

la adopción de acciones informadas por un interés técnico, práctico o emancipador no es sólo cuestión de «aplicar la teoría». Los teoremas críticos de Habermas ofrecen un conjunto de posibles

interpretaciones de la acción, proporcionando una base para comprender cómo se construye el conocimiento que subyace a la acción (1991, p. 41).

Para los objetivos de este estudio, la teoría del interés cognitivo vinculada con la cuestión del currículum resulta pertinente para analizar el currículum prescripto, editado y la cultura pedagógica de las/os docentes, lo que constituye el currículum real (Frigerio, 1998).

En relación con los libros de texto, en este estudio se los analiza a la luz de las teorías curriculares así como con el currículum prescripto. De acuerdo con lo que Pruzzo (1998) expresa, el currículum puede ser considerado como “un proyecto institucional cooperativo” que representa la visión del conocimiento y de la educación y es capaz de generar responsabilidades compartidas para transformarlo en “práctica pedagógica autorregulada” (p.13). Estas visiones aparecen plasmadas en los materiales curriculares entre los que se encuentra el libro de texto.

La perspectiva curricular técnica, racionalidad técnica, se ubica en el origen del campo curricular en Estados Unidos, cuya piedra angular fue la publicación de la obra de Franklin Bobbit *El currículum*, en 1918. Esta perspectiva ha incluido distintas corrientes como la Pedagogía por Objetivos (Gimeno Sacristán, 1982), enfoque tecnológico (Angulo Rasco, 1994), movimiento tradicionalista (Pinar, 1985), enfoque empírico analítico (Popkewitz, 1988), racionalidad técnica o tecnocrática (Giroux, 2004), tradición positivista (Carr y Kemmis, 1988), modelos de planificación racional (Bolivar Boitía, 2008).

Bobbit (1918) traslada los principios de la administración científica formulada por Taylor a la organización escolar; la organización del trabajo industrial ofrecía modos de control sobre el trabajo docente (Davini, 1999). Desde esta perspectiva²⁰, se fundamentan las teorías sobre la enseñanza, el currículo, el aprendizaje, la evaluación. Grundy (1991) manifiesta que el interés técnico implica determinar relaciones de poder que separan el contexto de producción curricular del contexto de desarrollo curricular. Los diseñadores curriculares externos a la institución, a la práctica educativa, al aula, son quienes ejercen el poder de selección de los contenidos y materiales curriculares. De allí la prioridad del currículum prescripto, de una teoría que es anterior y determina a la práctica, habilitando la *tekné* (habilidad) al currículum como producto que promueve la destreza. En vinculación con los libros de texto se podría decir que asumen esa

²⁰ De acuerdo con Contreras Domingo (1994), esta perspectiva enfatiza la “racionalización de los procedimientos” en vez de evaluar qué y cómo enseñar. Tiene como característica el desarrollo de tecnología para desarrollar programas.

mirada neutra que ofrece esta perspectiva y no se alcanzan a percibir los condicionantes económicos e ideológicos que impactan en su elección.

Esta postura acepta las tradiciones educativas sin discutir las, convierte al alumno/a en objeto maleable para conseguir el producto esperado y centra la problemática educativa en conseguir mejores técnicas, recursos y medios. Enfatiza la idea en que la calidad educativa puede aumentar si se dispone de más dinero, mejores edificios y nuevas tecnologías. Se asemeja al ideal del Plan Social Educativo de la década del '90 que supone que, del mismo modo que el modelo anterior, se superarían las desigualdades.

Michael Apple también hace mención al currículum impuesto a las/os docentes: “El material especifica todos los objetivos. Incluye todo lo que el profesor “necesita” enseñar, contiene los pasos pedagógicos que el profesor ha de seguir para alcanzar los objetivos preestablecidos, así como los mecanismos de evaluación” (Apple, 1980, p. 16).

El currículum informado por esta perspectiva técnica supone la división del trabajo entre los/as diseñadores/as y los/as ejecutores/as del currículum. Por ello, en muchos casos, la existencia de paquetes curriculares ha inhabilitado el trabajo de los/as profesores/as²¹, reduciendo su tarea al control no solo del desarrollo del currículum, sino también de los/as estudiantes para que lleguen donde los/as diseñadores/as del currículum han planeado. El saber es entendido como verdad incuestionable; mercancía; medio para un fin, expresado en lenguaje técnico y neutro, impersonal, atomizado.

La evaluación se la identifica al final del proceso de enseñanza cuando se efectúa una valoración de medida, de resultados en relación con el objetivo inicial, y se valora el producto. La elaboración de juicios se presenta como algo objetivo, independiente de valores.

La perspectiva curricular práctica, en cambio, determina la búsqueda de fines esencialmente morales. Pone énfasis en las situaciones prácticas concretas que tienen lugar en las interacciones humanas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en estas situaciones contextuales en las que la/el docente se ve obligada/o a tomar decisiones prudentes, según lo

²¹ Feeney (2007) sostiene que gran parte de las teorías y tecnologías del currículum han desarrollado técnicas de diseño y evaluación curriculares que dan cuenta de la tarea docente como esencialmente técnica, como consecuencia de determinados resultados que se buscan para satisfacer las políticas. En reconocimiento de que el currículum tiene una arista inevitablemente práctica –que se lleva a cabo en las escuelas–, en diferentes contextos se han desarrollado experiencias pedagógicas locales.

expresado por Pruzzo (1998)²². Estas propuestas de corte práctico y deliberativo son formuladas por autores como Joseph Schwab (1969), Laurence Stenhouse (1984), John Elliot (1993), Donald Schon (1992), Philip W. Jackson (1992).

Con este enfoque, la importancia se centra en la interacción (docente-alumna/o, alumna/o-alumna/o) intentando la comprensión de la situación, interesa la comprensión del proceso de aprendizaje y la forma en que se construyen los significados. La práctica no se deja reducir al control técnico desde el exterior del aula, sino que está permanentemente influenciada por situaciones contextuales en las que el/la profesor/a debe tomar decisiones que reflejan su responsabilidad moral. Frente a un campo curricular moribundo, Schwab (1969) muestra la ineptitud de la teoría para dar respuestas a los problemas curriculares dado que esos problemas son prácticos (no teóricos); y se resuelven por deliberación.

Grundy (1991) hace referencia a que el interés práctico no acepta la división entre quienes producen el currículum y quienes lo ponen en práctica. Muy por el contrario, la participación del/la profesor en las decisiones curriculares no solamente es deseable sino inevitable. La cuestión del currículo se contempla una vez más como un tema perteneciente, principalmente, a la incumbencia de los/as maestros/as. Este enfoque muestra claramente que el/la docente cuenta con la libertad de elección en su tarea lo que incluye no solo la elección del libro de texto a utilizar con sus alumnos/as, sino incluso su producción, como fruto de la interacción. Tal como sostiene Grundy (1991), relacionar el currículum con la práctica es vincularlo con la interacción entre profesor/a y alumno/a. Y todos los actores en el acontecimiento curricular deben ser considerados sujetos y no objetos. Esto conduce a problemas con respecto a los derechos y categorías de los/as participantes en ese acontecimiento, lo que determina, a su vez, participación en las decisiones sobre los objetivos, el contenido y la dirección del currículum. Como los prácticos entienden la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, es decir, que compromete su propio juicio, ven a los/as estudiantes como sujetos del aprendizaje y su objetivo primordial no será la enseñanza sino el aprendizaje. Por eso pueden rechazar aquellos contenidos educativos legítimos que no apunten a la construcción de significado por parte del alumno/a.

²² Contreras Domingo comparte con Schwab la idea de que “al tratar los problemas del currículum, y de resolverlos, no es mediante el uso de las teorías, sino mediante la práctica(...)Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen de las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias” (Schwab, 1978 a, p.322, en Contreras Domingo, 1994, p. 197).

El interés cognitivo práctico presupone la noción del “bien”, y cuando debe interpretarlo y traducirlo a la acción depende del juicio del práctico. Es necesario aclarar que el juicio y la acción se interrelacionan a través de un proceso de reflexión es decir, que mediante el juicio personal, el práctico se involucra en la selección, convirtiendo así esta acción en praxis. Las prácticas curriculares dependen del ejercicio del juicio, que se desarrolla a través de procesos de reflexión. Para esta epistemología de la práctica, Schon propone el aprendizaje del “arte profesional” a partir de la reflexión en la acción (Schon, 1992, p.33).

El contenido estará determinado por consideraciones sobre el bien. No carece de contenidos, sino que no se da por supuesto un contenido de antemano. Por ello, el currículum es un texto más que se trabaja desde la potencialidad de la interpretación holística, con contenidos socialmente significativos. La evaluación es parte de la enseñanza y deben hacerla los participantes del proceso que son los jueces de sus propias acciones.

Al igual que la mirada práctica, la perspectiva crítica ve la necesidad de que el/la docente ejerza una reflexión autocrítica que le permita revisar sus valores y objetivos educacionales e incluya deliberación teórica. Atiende a la creación de significados pero potenciando la emancipación de los seres humanos, capacitándolos para que dirijan sus vidas responsablemente. Es importante señalar que los teóricos críticos tratan, en simultáneo, de renovar la teoría curricular y criticar al sistema escolar analizado desde las esferas económicas, culturales y políticas de la sociedad (Araujo, 2013).

La perspectiva curricular crítica concibe el currículum como praxis social, porque se deduce que la praxis curricular necesita la construcción de un ambiente de aprendizaje no solamente físico sino también social, donde la enseñanza y el aprendizaje serán considerados como relación dialógica entre profesor/a y alumno/a. La praxis supone un proceso de construcción del significado que reconoce al saber cómo construcción social, siendo necesaria la orientación crítica. Esto implica que el proceso del currículum sea inevitablemente político ya que al dar sentido a las cosas se incluyen significados conflictivos. Entonces, el proceso de construcción del currículum, en cuanto operación de otorgar significado, se convierte en un acto político, los/as profesores/as y estudiantes afirman el derecho a determinar el significado.

Cuando Grundy (1991) establece la responsabilidad y división del trabajo en la perspectiva crítica, menciona a Freire en referencia a que los papeles de diseñador/a e implementador del currículum se mezclan y la relación profesor/a-alumno/a se democratiza.

Según Freire (1997), tanto el/la profesor/a como el/la alumno/a tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Esto es lo que otros autores llaman el currículum negociado, señalando que se trata de un intento de compartir el poder para determinar con los/as estudiantes no solo los contenidos del currículum sino también los procesos de aprendizaje. Así dejan de depender de la capacidad del profesor/a para elegir las experiencias adecuadas para el aprendizaje. Si los/as estudiantes son incluidos en la comunidad crítica y, el/la docente cuenta con este apoyo, se contribuirá a crear un ambiente en el que será posible desocultar ideologías y, de esta manera, las/os docentes adquieren autonomía para realizar sus elecciones, entre ellas la de los libros de texto que ellos /as crean apropiados.

En este sentido la teoría crítica es liberadora “porque emancipa de las visiones acríticas, de los presupuestos, hábitos, tradiciones y costumbres incuestionadas y de las formas de coerción y de dominación que tales prácticas suponen y que muchas veces sostenemos nosotros mismos auto-engañándonos” (Contreras Domingo, 1997, p. 123).

Los autores recuperan conceptualizaciones marxistas para analizar la reproducción: teorías de la reproducción social y de la problemática de la ideología y el poder (Althusser, 2003); teoría de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1968); teorías de la violencia simbólica y la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1977); la escuela dual (Boudelot y Establet, 1975). Los teóricos de la resistencia como Giroux (1985) y McLaren (1994) comienzan a plantear a la escuela como espacio de producción cultural en trabajos.

Las políticas curriculares de los últimos años han originado una relación diferente entre los/as profesores/as y el currículum, si bien es más activa, complejiza las prescripciones de lo que se debe enseñar. Todas las perspectivas descritas siguen activas por ello es fundamental que el análisis de las políticas y prácticas curriculares dado en ellas se construye el encuadre del trabajo docente.

Perspectiva ideológica del análisis de libros de texto de Inglés

El libro de texto asegura la conservación y, a la vez, difusión de la información relevante de la cultura a mayor número de personas, más rápidamente y con menor costo económico. Según Jurjo Torres Santomé (1992), surge como recurso didáctico, como una consecuencia del desarrollo de la imprenta, ya que hasta ese entonces la enseñanza se basaba en transmisiones orales y en la reproducción memorística de los saberes. De esta manera, su aparición coincidió, además, con la necesidad de la Iglesia de difundir los catecismos. Desde el siglo XVI, las iglesias

católicas y protestantes promovían la educación como instrumento para la evangelización y la cristianización y con ese fin editaron catecismos y cartillas. De este modo, al tiempo que divulgaban la doctrina cristiana, capacitaban a la gente para que siguiera leyendo la Biblia de manera autónoma. Pero el diseño de libro con sentido didáctico fue fruto de Juan Amós Comenio y su obra *Orbis Sensalium pictus*, que fue escrita en 1658 y traducida en cuatro idiomas: latín, alemán, francés e italiano. Este texto facilitaba la lectura y pretendía mostrar de manera sintética todo lo que en ese momento histórico se conocía sobre la realidad material del ser humano y de Dios. Esta obra es considerada el primer libro de texto que incluyó ilustraciones como parte de las lecciones y como estrategia para facilitar a los lectores la comprensión de la información escrita. Trataba, además, de no mostrar realidades fragmentadas, por el contrario, apuntaba a que se pudiera captar la globalidad de la experiencia y realidad humana. En ella el autor intentó también plasmar algunas de sus recomendaciones didácticas.

Posteriormente, el movimiento enciclopedista con su preocupación por ordenar y sistematizar el conocimiento, el cual se construía más aceleradamente que antes, va a dejar su huella en la forma y contenidos de los libros de texto. Resultaba mucho más económico poder contar con todo el material de estudio en un solo libro.

El posterior desarrollo de la industria editorial provocó un explosivo aumento en la producción y difusión de libros de texto. Esto se reflejó en la profusión de libros de lectura que se usaban en los primeros grados de escuela primaria y en los “manuales de grado” que contaban con material para todas las áreas correspondientes a ese grado determinado. A la vez, en el nivel medio proliferaban los libros de texto que correspondían a las asignaturas de los planes de estudio vigentes.

Más tarde, los libros de texto pasaron a condicionar las tareas que se llevaban a cabo en las instituciones escolares. Estaban pensados para ser usados en las aulas y centros de enseñanza y contaban con la información necesaria para que los alumnos pudieran aprobar y continuaran en las instituciones académicas.

Las dos características mencionadas en el párrafo anterior eran las tradicionales sobre los libros de texto. Luego aparece una tercera: están dirigidos, a los profesores, puesto que los docentes son los que deciden qué texto usar. Sin embargo, su elección tiene en cuenta que ese libro contribuya a hacer realidad las funciones que tienen que desempeñar durante la

escolarización, según el grupo concreto de alumnos con quienes deben trabajar y el período de tiempo con el que cuentan.

Las campañas publicitarias tienden a convencer al profesor acerca de que los temas abordados en sus publicaciones son los que recogen el programa oficial y que se adecuan perfectamente a la realidad social de los alumnos.

Ideología, poder y libros de texto.

En este apartado el análisis se focaliza en el sentido de los libros de texto con relación a la circulación de poder, instalación de ideologías hegemónicas en la construcción de las subjetividades escolares. Al respecto, Souto (2011) sostiene que

El conocimiento aparece “textualizado”, puesto en textos que recortan, seleccionan, organizan, transforman de manera más o menos justificadas según criterios pedagógicos, epistemológicos, etc., el conjunto de los contenidos establecidos en el currículo. El libro de texto toma un valor de verdad única, apoyado en la despersonalización (conocimiento ajeno a sus autores) y en la descontextualización (ajeno al marco socio-histórico e ideológica en el que fue producido) que otorga un carácter de neutralidad al conocimiento, sin serlo. (en Campagno, 2003)

En nuestro país, mediante Resolución Ministerial se aprueban las Bases para la selección de los Textos Escolares. Luego, la Comisión Asesora Nacional y las Comisiones Asesoras Provinciales (CAP) participan en el proceso de selección de textos escolares, lo que implica la convocatoria a las editoriales para formular observaciones y producir recomendaciones de cada uno de los títulos analizados. Posteriormente, el listado de libros recomendados, juntamente con las muestras correspondientes se envía a las Comisiones Asesoras Provinciales. Finalmente, se eleva un informe final con el listado de los títulos recomendados por la Comisión Asesora Nacional junto con un ejemplar de cada libro, las recomendaciones realizadas por cada Jurisdicción, el listado de textos y cantidades posibles de ser adquiridos según matrícula.

En otras palabras, todos los recursos didácticos y entre ellos el libro de texto son “productos políticos” como lo sostienen distintos autores (Torres, J., 1991; Apple, 1989). Los libros representan la ‘visión oficial’, la ‘interpretación autorizada’ de los hechos. Apple hace referencia a contenido legítimo, el cual está vinculado con las relaciones de dominación existente y con las luchas por modificar esas relaciones. Algunas de ellas son los intentos de: a) reestructurar el trabajo de los/as maestros/as a fin de vincularlo más directamente con los

resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y b) controlar los materiales curriculares para que concuerden con las “necesidades” industriales, militares o ideológicas de un pequeño segmento pero poderoso. Las escuelas, las/os docentes y sus prácticas curriculares están sujetas a la presión de adaptación de las mismas a las necesidades económicas definidas por el sector dominante.

Lo Vuolo (1994) señala que para el pensamiento neoliberal las instituciones del Estado de Bienestar serían las causantes de las áreas problemáticas, cuando en realidad es a la inversa. Según este autor, se advierte un contexto de deterioro general a raíz de las diferencias en las políticas sociales y políticas que defienden la regulación del libre mercado así como también una disminución en las cargas sociales. Se genera una alta concentración del capital y una fuerte competitividad. Como consecuencia, las personas negocian individualmente, lo que provoca una “permanente renunciación y depreciación del “capital humano” del que son propietarios” (p. 292). De este modo

La realidad es que en los países subdesarrollados el ingreso es muy inestable, con lo cual el consumo de bienes prioritarios es también volátil. En este contexto, el deterioro del nivel de vida por una pérdida coyuntural de acceso al sistema de salud o al educativo, puede ser un hecho irreparable en el proceso normal de desarrollo del individuo. (Lo Vuolo, 1994, pp. 301-302)

En este escenario, Pérez Gómez (1998) entiende la escuela “como un cruce de culturas” que dan valor a las transacciones simbólicas por medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo. Se refiere a la cultura

como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (Pérez Gómez, 1998, p. 16)

Cinco son las culturas que se entrecruzan en el análisis teórico de Pérez Gómez (1998): ‘Cultura crítica’ (representada por las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, se transforma y evoluciona a través del tiempo); ‘Cultura social’ (representada por los significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social; actualmente es el contexto internacional de intercambios); ‘Cultura institucional’ (formada por el conjunto de significados y comportamientos que tienen lugar en la escuela como institución social); ‘Cultura experiencial’

(adquirida por los/as alumnos/as a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, refleja la cultura local y es la plataforma afectiva, cognitiva y comportamental sobre la que debería asentarse la cultura académica); y la 'Cultura académica (selección de contenidos para ser trabajados en la escuela con la intención de provocar el aprendizaje de los/as estudiantes, que se concreta en el currículum prescripto).

Es la cultura social la que instituye significados en relación con valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que están presentes en las relaciones humanas de una sociedad democrática regida por las leyes del libre mercado. Es la ideología que corresponde a la postmodernidad, tanto en sus condiciones políticas y económicas como sociales. La seducción, la persuasión y la imposición son las encargadas de socializar los contenidos de esta cultura. Tres notas particulares para esta condición postmoderna. Primero, el imperio de las leyes del libre mercado que regulan los intercambios de producción, distribución y consumo. Luego, su organización política como democracia formal, como estado de derecho regido por una constitución y finalmente, la avasalladora presencia de los medios de comunicación con tecnología electrónica altamente desarrollada (Pérez Gómez, 1998).

La mayoría de los países se organizan económicamente por las leyes del libre mercado en la versión postfordista y globalizadora del mundo actual. La competitividad se basa en la producción de conocimiento e información. Así, la cultura como información se transforma en mercancía. Del mismo modo, los libros de texto pasan a ser objeto de comercialización con el principal propósito por parte de las empresas editoriales de obtener un importante rédito económico por ellos.

Las leyes del libre mercado conducen a la globalización de la economía y, por ende, arrasan con las formas de interacción cultural que no se adaptan a las exigencias del nuevo mercado mundial. Los grupos de poder son los que deciden el modelo a seguir y el resto de los/as ciudadanos/as no están organizados para poder tener una participación reflexiva y reaccionar, en vez de sufrir las consecuencias. Son los mercados los que tienen sentido de Estado, así la globalización limita la autonomía para la toma de decisiones a nivel local, regional y nacional.

Para Pérez Gómez, no es lo mismo mundialización que universalidad, no tienen los mismos objetivos. Mientras que la universalidad apunta a regular principios y normas de convivencia que respeten los derechos humanos en las relaciones de intercambio entre

individuos, sociedades y culturas, la mundialización persigue el beneficio económico que, generalmente, conduce a condiciones sociales cada vez más deficitarias. Este tipo de políticas tiene graves impactos pues amenaza el estado de bienestar social, principalmente de las clases medias y bajas, y se convierte en constante amenaza a los derechos laborales y sociales.

La escuela no está ajena a esto, pues es el reflejo de la cultura social en que viven sus agentes. En la cultura de la escuela también tiene éxito el individualismo y la competitividad. La cultura concebida como pura mercancía se convierte en puro valor de cambio perdiendo así la satisfacción de necesidades.

Sostiene, además, que al ampliarse el número de transacciones comerciales y la movilidad de los/as ciudadanos/as en el terreno del libre mercado también se han ampliado los espacios y los tiempos destinados a facilitar esas transacciones. Con respecto al consumo, la información se vuelve placentera y la publicidad, seductora, persiguiendo su único objetivo: persuadir a cualquier precio. Todo se vuelve consumo. Todo es coherente para la lógica comercial. Así es como se venden objetos, ideas, experiencias, esperanzas, dolores y alegrías. Se utiliza la televisión por su poder seductor y por la facilidad comunicativa, porque además tiene acceso generalizado y la realidad que ella transmite se convierte en la única realidad. Su comunicación es unidireccional: de arriba hacia abajo. Esto impide el diálogo y facilita la manipulación del pensamiento y conducta del receptor. Los estereotipos presentes en la televisión representan la hegemonía de las apariencias y de los condicionamientos culturales.

Estos cambios de hábitos perceptivos que sufren las nuevas generaciones y en los cuales se resalta el valor de la televisión provocan en los individuos una visión fragmentada, discontinua y desorganizada de la realidad. Más grave aún es el hecho de que la importancia de la imagen deja de lado a otros medios de comunicación especialmente a los que requieren una decodificación lecto-escritora. De esta manera se pierde el valor de la reflexión que nos da el libro ya que nos permite enfrentarnos a un mundo abstracto de conceptos e ideas exigiéndonos una actitud paciente y reposada. Esto es todavía más preocupante en las capas sociales de menor nivel cultural.

La tendencia económica a la globalización así como la imposición de modelos de vida y de pensamientos se muestran como inevitables. Esta imposición se da a través de los medios de comunicación de masa, primordialmente, de la televisión. Esta también refleja la economía liberal que derriba todo tipo de obstáculo que se le cruce en el camino para la obtención del

beneficio. La televisión se sustenta sobre el principio del todo vale si conduce al objetivo de la rentabilidad personal, grupal o nacional. El fin justifica los medios y todos son aceptables si logran los objetivos propuestos. Así es como pasa a ser más importante la eficacia que la calidad de los resultados, y la rentabilidad sobre la productividad.

En educación es necesario insistir que, como en cualquier otro aspecto de la vida, los fines no justifican los medios. Habría que brindar la información necesaria para que los individuos pudieran distinguir racional y críticamente los contenidos de los mensajes que están ocultos tras formas atractivas, de tal modo que logran reconocer que la cultura de la imagen transmite componentes ideológicos camuflando los verdaderos intereses y valores que se transmiten en los intercambios.

La escuela es también el lugar donde se desarrolla la cultura académica, definida como una selección de contenidos de la cultura pública para ser trabajados en la escuela (Pérez Gómez, 1998). Esta selección se lleva a cabo a través del currículum, entendido este no solamente como la transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusivamente por los libros de texto, sino también como construcción *ad hoc* y elaboración compartida por docentes y alumnos/as durante el trabajo escolar.

La escuela es una entidad artificial destinada a provocar el aprendizaje abstracto que no siempre incluye los intercambios de la vida diaria, por esta razón el aprendizaje relevante pasa a ser un problema. Es imposible lograr un aprendizaje relevante si el significado de los conceptos de la cultura crítica de la comunidad social no es significativo para sobrevivir en la cultura de la escuela. En otras palabras, la cultura de la escuela debería ser construida con base en dos premisas: su función social y su significado como institución inserta en la comunidad social. Para lograrlo es necesario que las/os estudiantes se involucren en forma activa en los campos del saber. Cuando la escuela ofrezca un contexto significativo y relevante, entonces el aprendizaje (visto como proceso de enculturación) permitirá ‘la adquisición de las herramientas conceptuales’ para entender la realidad y poder tomar decisiones.

Pérez Gómez (1998) detalla tres funciones complementarias que la escuela debe cumplir dentro del escenario de socialización postmoderno. La primera de ellas es la ‘socializadora’: la escuela es el lugar donde conviven grupos de individuos de diferentes entornos sociales. Tanto dentro como fuera de ella se producen intercambios que conducen al aprendizaje de valores,

ideas, actitudes y conductas. Esto forma la primera mediación social en el desarrollo del individuo y en la construcción de significados. La escuela además tiene una función 'instructiva', esta se lleva a cabo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que prepara el capital humano de la comunidad social. Esta función de la cultura académica dentro de las sociedades democráticas presenta funciones específicas: el perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización para que de esta manera se pueda garantizar la formación del capital humano que se necesita en el mercado laboral. Una persona tendrá mayores posibilidades de adaptarse a las exigencias de la economía actual, que cambia constantemente, si el nivel de conocimiento y destrezas que posee es amplio. El servicio público y gratuito que ofrece la escuela es compensar, o tratar de compensar, las desigualdades que las economías de mercado han generado en los distintos niveles sociales. La escuela debe ofrecer esta posibilidad para compensar la discriminación que sufren los grupos más marginados, y que estos solo en la escuela encuentran un lugar para disfrutar de la riqueza de la cultura intelectual. La función de la escuela no es solamente permitir los procesos de socialización sino también preparar a las/os estudiantes para elaborar alternativas y tomar decisiones autónomas. La escuela debe brindar a sus alumnas/os la posibilidad de conocer experiencias distantes y otras culturas lejanas en el tiempo y en el espacio, además del bagaje de conocimiento crítico que constituyen las ciencias, artes y los saberes populares. Si cada individuo es capaz de formar conscientemente su pensamiento y su forma de actuar por medio de la reflexión crítica basada en su experiencia y en la comunicación; entonces, podemos decir que la actividad de la escuela es educativa. Si en cambio, la escuela solo conduce al aprendizaje académico que se aprende para aprobar exámenes, su función es instructiva o socializadora. La función educativa de la escuela exige la potenciación del sujeto mediante el logro de su autonomía e independencia intelectual sin dejar de lado su análisis crítico. Esto implica una comunidad de vida, un centro educativo flexible y abierto donde los/as participantes colaboran para recrear la cultura; donde aprenden porque participan y construyen entre todos/as alternativas para los problemas sociales y donde son capaces de integrar diferentes propuestas y también de tolerar las ideas diferentes.

La escuela así considerada se convierte en una comunidad democrática de vida y aprendizaje, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas, técnicas y códigos de la cultura de la humanidad como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamiento con los compañeros y con los adultos. (Pérez Gómez, 1998, p. 258)

La escuela es el lugar donde se logra la transición del individuo en sujeto, no solo por medio del aprendizaje académico sino también por la vivencia consciente de la cultura. Este proceso se lleva a cabo mediante la reproducción y recreación de la cultura con distintos materiales para que el sujeto sea capaz de interpretarlos y transformarlos, convirtiéndose, de ese modo, en un sujeto crítico de sus conductas y de sus actos. Así, el aula es concebida como un foro abierto en el que se permite el debate y el intercambio de vivencias compartidas y contrastes intelectuales. De este modo, es posible lograr la finalidad educativa de la escuela que se propone: provocar el aprendizaje relevante y la reconstrucción de la cultura experiencial de cada alumno.

A modo de cierre, la escuela no está aislada del resto de la sociedad; muy por el contrario, está inserta en ella y, por ende, está influenciada por el poder de turno. De la misma manera, lo están los libros de texto –libros, convirtiéndose así en “recursos políticos”, para usar palabras de Torres Santomé (1992) – que en ella se utilizan.

El libro de texto desde la perspectiva económica.

Las políticas monetaristas de las tendencias conservadoras y neoliberales han reemplazado las políticas de redistribución en las tendencias socialdemócratas porque el libre juego del mercado capitalista necesita nuevos mercados y nuevas estrategias para seguir logrando su beneficio. La mundialización de la economía del libre mercado trae consigo la flexibilidad y la desregulación en la organización no solo de la producción, sino también de la distribución y del consumo. Esto, a su vez, afecta la organización de la vida de las personas y modifica las exigencias del mercado laboral y las demandas en la formación profesional.

La desregulación del mercado es la consecuencia inevitable de esta diversificación ilimitada del consumo así como también de la flexibilidad del mercado productivo. El libre mercado solamente se rige por el beneficio en el intercambio de oferta y demanda. Al beneficiarse siempre las pocas manos que poseen los capitales, mientras que para la mayoría se deteriora el estado de bienestar, se incrementa la precariedad laboral y aumentan los reclamos, lo cual profundiza escandalosamente las diferencias sociales tanto internas como externas, y esta es la peor consecuencia de la lógica del libre mercado y su configuración mundial. Como resultado se incrementan continuamente las diferencias entre países ricos y pobres, la clase media sufre deterioros importantes en su nivel de vida y el número de personas que viven en la indigencia es cada vez mayor. Esta situación de pobreza afecta ampliamente nuestra actividad escolar por

varias razones. En primer lugar, porque generalmente las/os niñas/os que proceden de esta clase social no cuentan con una buena alimentación, condición imprescindible para lograr concentración y aprendizaje. En segundo lugar, porque no pueden comprar los libros de texto para estudiar. En tercer lugar, pero no menos importante, normalmente sus intereses no son los mismos que los de sus compañeras/os de clase media. Similar es lo que señala Apple (2002) cuando dice que los neoconservadores en Estados Unidos lamentan el “abandono del currículum tradicional” (Apple 2002, p. 67), cuyo objetivo central se limita a un grupo reducido de personas que vienen de Europa septentrional y occidental. “Las costumbres y culturas de este estrecho abanico, que se tienen como arquetipo de la “tradición” común, se enseñan como si fueran superiores a cualquier otra cultura y conjunto de costumbres” (Apple, 2002, p. 68). El mismo autor opina que aún las reformas basadas en muy buenas intenciones no están libres de efectos perjudiciales como es el caso de las reformas neoliberales y neoconservadoras que, generalmente, reproducen o acentúan las desigualdades. Apple sustenta su opinión con la siguiente afirmación: “[e]l marco de referencia que he empleado para comprender estas tendencias se basa en el método del “reposicionamiento” de la teoría cultural” (Apple, 2002, p. 239). La productividad está supeditada al saldo ganador, a la rentabilidad inmediata, que provoca insatisfacción en la población más desfavorecida así como incertidumbre en la propia economía, pues hace imprevisible el futuro.

El libre mercado se rige por la lógica del beneficio fácil y rápido. Esto conduce a la especulación financiera sobre cualquier otra actividad o propuesta dejando a la vista su potencialidad acumuladora y destructiva.

Pérez Gómez (1998) afirma que el consumo de las masas se está cambiando por el consumo diversificado conocido como la “ingeniería del valor”, es decir, la búsqueda constante de nuevas envolturas y apariencias externas distintas de productos similares para que así parezcan útiles para satisfacer nuevas necesidades. Esto es lo que se supone que sucede con algunas editoriales de libros de texto en inglés: cambian la tapa, el nombre del libro, algunas pocas imágenes y brevemente los textos. Así, el libro simula adecuarse a las nuevas transformaciones educativas.

El análisis de los libros de texto, desde una perspectiva económica, muestra a la empresa editorial como una industria que representa una gran fuente de riqueza²³. Desde esta óptica empresarial, los libros de texto son mercancías y, consecuentemente, un negocio para las/os editoras/os y comerciantes. Las firmas más comerciales apuntan a la venta rápida, a la renovación constante y con los mínimos riesgos posibles, siguen una estrategia de acumulación del capital a corto plazo y se dirigen a los intereses actuales de los lectores. Existe una creciente concentración de poder en la edición de textos aunque recientemente la competencia ha aumentado especialmente dentro de las firmas más grandes.

Así, pues, la publicación de los libros de texto no solo tiene funciones educativas sino que también son objeto de negocio para quienes se dedican a su edición y publicación. Esta es la razón por la cual ya no existe un único libro de texto para todos los saberes²³ de un mismo curso escolar: cada asignatura cuenta con su libro y algunas de ellas, como por ejemplo Inglés, necesita, además, material de audio (cassettes o cds.). En el caso de inglés, el libro de actividades está incluido en el libro de lectura que contiene ejercicios para resolver de manera escrita allí mismo. Apple (1989) expresa que la censura de los libros de texto está relacionada con su rentabilidad ya que los libros que no son rentables no son bien vistos. Grinberg (1997) señala “que si bien un libro escolar podría llegar a mantenerse más de diez años en el mercado, en la actualidad si no logra ser vendido y amortizado en el corto plazo, difícilmente logre repuntar con el tiempo, lo probable será que se lo quite del mercado rápidamente; la competencia lleva a agudizar la caducidad del texto y la constante aparición de nuevos títulos” (Reiris, 2005, p. 214).

Las necesidades del “capital financiero” de los editores mantienen una estrecha relación con control ideológico desde los aparatos del Estado. Como se mencionó anteriormente, en

²³ “A pesar de que, justificadamente, las casas editoriales procuran la facilidad de la venta y la rentabilidad entre sus principales objetivos, la estructura y los tiempos de producción que informan estos intereses y las pujas por sostener e incrementar sus cuotas de participación en el mercado suelen contraponerse con las necesarias condiciones para elaborar productos de calidad no solamente formal en cuanto a su material de diseño e impresión o a su legibilidad sino también desde orientaciones pedagógicas que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Por el contrario, la mesura y la adaptación a las demandas que se relevan, especialmente, a través de las indagaciones cualitativas y cuantitativas de *Marketing* y el escaso beneficio que generan las innovaciones, al ser pasibles de inmediata copia por la competencia, tienden a generar un temor al riesgo pues la mayor parte de los cambios en libros de texto se producen a partir de las reformas educativas y de las oscilaciones en las ventas. El circuito editorial se encuentra en tensión entre la lógica comercial y la lógica pedagógica prevaleciendo la primera en la toma de decisiones de los agentes editoriales pues la concepción de los destinatarios descansa en perfiles abstractos del alumno y del profesor “medios”, delineados, fundamentalmente, a partir de los sondeos que bucean en las necesidades del comprador para promover sus ventas” (Reiris, 2005, p. 345).

muchos países los libros de texto que se utilizan en las áreas temáticas más importantes deben ser aprobados por agencias o comités estatales.

Se ha podido constatar cómo los sistemas educativos no se comportan de manera indiferente frente a los cambios en los modelos de producción y gestión empresariales (Apple, 1986; Torres 1991), entonces, es lógico pensar que las propuestas del toyotismo también dejan una impronta en el sistema educativo.

Los nuevos modelos de producción industrial, las estrategias de competitividad y la mejora en la calidad que se dan en las empresas, demandan que las instituciones escolares se comprometan a formar personas con conocimiento, destrezas y valores acordes con esta nueva perspectiva económica.

La descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, entre otras modificaciones, tienen su correspondencia en el sistema educativo en el que comienzan a escucharse conceptos y propuestas como: “descentralización”, “autonomía de los centros”, “flexibilización de los centros escolares”, “trabajo en equipo”, “evaluación nacional de calidad de las instituciones escolares”, etc.

La libertad de los mercados del mundo económico se ve reflejada en el ámbito de la educación. Es por ello que quienes apuestan por modelos capitalistas exigen y defienden la libertad de los consumidores, también presente al momento de elegir centros docentes.

Todas las organizaciones de la década del 90 muestran nuevas formas de trabajo originadas a partir de la revolución de la calidad. Se pretende asegurar esto programando un conjunto de estándares o exigencias de calidad propuestas por colectivos de personas expertas desde la Administración Educativa.

Los “círculos de calidad” constituidos por los equipos pedagógicos de cada centro escolar tienen su accionar limitado por indicadores de lo que deben conseguir.

Los libros de texto están sujetos a vaivenes ideológicos, políticos y culturales de las/os posibles clientas/es. Por otra parte, los libros de texto no se limitan a hacer referencia a los contenidos legislados desde el Estado, los grupos empresariales propietarios de la editorial los acomodan a las modas pedagógicas del momento, los interpretan y adecuan para hacerlos compatibles con sus intereses ideológicos, políticos y económicos. De la misma manera, se atiende a las demandas del momento, por ejemplo: apuntar a estrategias de globalización e interdisciplinariedad, o hacer referencia al carácter disciplinar que requiere el mercado. En ese

caso, tanto las portadas como las primeras páginas nos harán pensar que es un manual globalizado o interdisciplinar, pero en el fondo no entra en la auténtica filosofía de la metodología.

La elección de un contenido y la forma en que este será abordado en las escuelas está vinculada a las relaciones de dominación existentes y también a las luchas por modificar esas relaciones. Apple (1989) apunta a que en la mayoría de las escuelas de los Estados Unidos el currículum se define mediante el libro de texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado. Y el noventa por ciento del tiempo que las/os estudiantes dedican a sus deberes está ocupado por libros de texto. Muy similar es nuestra situación y, específicamente, en el espacio curricular Inglés, ya que los libros utilizados marcan detalladamente todas las actividades a realizar y la mayoría de ellos han sido pensados para otras culturas, otros ‘mercados’.

Cultura experiencial - Contexto socio-cultural

Alicia de Aba (1993) toma la definición de cultura de Bonfil Batalla (1986), la cual entiende a la “cultura como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y que hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas” (Bonfil Batalla, 1986, p. 7, en de Alba, 1993, p. 69).

Interpretada la cultura de esta manera, todos los seres humanos son “productores y reproductores de cultura”. Desde su nacimiento, la/el niña/o está inmersa/o en un contexto cultural específico y dicho contexto condiciona la visión del mundo que esa/e niña/o va adquiriendo; constituyen “los hábitos “aprendidos” en la familia, condicionan y determinan los aprendizajes posteriores”. Bourdieu (1991) define al hábito como “sistema de disposiciones estables, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, simbólicas y lingüísticas, sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción”.

En esta perspectiva, los contenidos curriculares constituyen una selección de la cultura crítica para conseguir la transición progresiva del/ de la estudiante desde su cultura experiencial a la cultura académica pensada como intencional para la alfabetización y la ciudadanía.

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida

previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto (Pérez Gómez, 1998, p. 199).

Este sello personal, biográfico, irrepetible, condiciona el conocimiento válido que se origina con la asimilación de lo nuevo sobre la base de la experiencia. La cultura experiencial de cada persona está impregnada de intereses, valores y afectos²⁴ que, al igual que el contexto sociocultural en el que se encuentra, condicionan los procesos sociales que interioriza. Por esta razón, los contenidos no son independientes del contexto en que dicho sujeto se desarrolla. Y las relaciones generadas –espontáneas o forzadas; frustrantes o satisfactorias– explicitan la comprensión de qué manera cada uno interpreta la realidad.

Ese escenario vital y sus cualidades le proporcionan esquemas sobre la realidad que el sujeto luego modifica en función de su experiencia. En otros casos, la realidad hace que altere sus propios esquemas de interpretación. Es así que la persona construye su cultura experiencial a partir de los materiales que el contexto le ofrece, pero le otorga un sello propio acorde a su historia personal. Cada alumna/o no inicia la construcción de su conocimiento desde la nada, sino desde la acumulación cultural que posee. Esta, a su vez, es para todas/os diferentes porque está marcada por significados sociales que regulan los intercambios entre las personas. Para entender estos intercambios es fundamental entender los códigos necesarios del contexto.

Los sujetos tienen similitudes y diferencias entre sí que podrían detectarse si se analiza la intencionalidad y el medio vital en que viven. Las/os integrantes de ese contexto comparten criterios culturales eficaces impregnados de componentes afectivos y funcionales característicos de ese grupo.

Estos códigos simbólicos son propios de cada cultura e indispensables para la vida de las/os sujetos de esa cultura. Su aprendizaje, de vital importancia para ese contexto, puede transformarse en obstáculo para ingresar a otros contextos culturales. De allí se desprende que en los diferentes grupos sociales o culturas humanas en que cada persona se desarrolla, tiene su propia visión de tolerancia, flexibilidad, diversidad e intereses intelectuales. Este entorno cultural deja su sello en la rutina de las personas, en algunos casos para toda su vida.

²⁴ “Asumida la afectividad como el motor original de los movimientos individuales, entre los factores más importantes que intervienen en la singular construcción de significados pueden distinguirse los siguientes: la observación e imitación, la experiencia directa, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva – contraste y/o diálogo.” (Pérez Gómez, 1998, p. 213)

Así, la sintaxis se convierte en una barrera para el intercambio exterior. Para comprender la cultura experiencial de cada sujeto, es necesario comprender cómo cada uno interpreta la realidad, es decir, su estilo semántico, sus valores, sentimientos y actitudes, y de qué manera esto se fue formando en las interacciones propias del contexto cultural. Así como también es fundamental conocer el análisis pragmático de la comunicación predominante en ese escenario. No tendrá la misma influencia si creció en un contexto de función poética que si lo hizo en uno de función informativa, por ejemplo. Sin dejar de lado la función ideológica que los medios de comunicación ejercen sobre las personas, en especial la televisión, desplazando las anteriores fuentes de información que tenían las/os niñas/os: los libros y las lecciones orales de padres y maestros/as. Mediante estos mensajes que muestran deseos, se está ejerciendo control sobre la conducta de las personas. Actualmente, esta forma de control no está explícita, lo que la hace más difícil de distinguir porque únicamente existe la realidad que muestra la televisión o en el caso particular de esta tesis, los libros de textos.

lo que se oculta y no se selecciona, lo que se combina y mezcla para construir artificialmente realidad y lo que se resalta o prioriza configuran los elementos de la realidad ideológica que sin conciencia de serlo penetra en la cultura experiencial del individuo de finales del siglo XX en la mayoría de las sociedades. (Pérez Gómez, 1998, p. 219)

En las sociedades posindustriales, las personas pueden alcanzar información relevante sin necesidad de dominar la lectura. La imagen pone de manifiesto gran cantidad de información, más de la que las/os niñas/os pueden comprender y procesar. Es necesario, entonces, que la alfabetización literaria se complemente con la alfabetización de la imagen para permitir a las personas el análisis de la información recibida y su posterior toma de decisiones. Cada persona hace uso de diferentes criterios según su experiencia, contexto e intencionalidad para actuar en cada momento, para Bruner (1978) estas categorías pertenecen a tres clases: funcionales, afectivas y formales. Las categorías afectivas así como también las emocionales son las que las personas utilizan principalmente en su cultura experiencial por esta razón, sus “atributos de criterio” se asemejan a los criterios culturales que le serán de utilidad práctica en su contexto de referencia.

[E]l aprendizaje de las categorías constituye uno de los medios principales de socialización de los miembros en formación de una sociedad, ya que las categorías que se aprenden y utilizan

habitualmente reflejan las demandas de la cultura en cuyo seno se elaboran. (Bruner, 1978, p.222, en Pérez Gómez, 1999, p. 224)

Los intereses e intencionalidades que rigen sus movimientos junto con sus actitudes están relacionados con las estrategias cognitivas, es decir, las rutinas que originan no solamente la aplicación del conocimiento sino también, su transferencia. Los actos de las personas están marcados por sus conocimientos, creencias, intenciones, compromisos y deseos.

Para Bruner (1978), las estrategias son las regularidades visibles en la toma de decisiones. En otras palabras, las rutinas asumidas al incorporar, transferir y utilizar la información o el conocimiento. Para Pérez Gómez (1998) para poder analizar la cultura experiencial de las personas, se deben considerar las estrategias cognitivas en relación con los intereses, actitudes e intencionalidades que dirigen la vida.

Todo contexto presenta variables, según Tikunoff (1979), estas pueden ser situacionales cuando se relacionan con el ambiente psicosocial donde se producen los intercambios. Se incluyen las relaciones de poder entre las personas como consecuencia de conflictos o acuerdos entre lo que cada integrante del grupo espera. Esto está estrechamente vinculado con las variables experienciales, es decir, lo que cada individuo supone como natural al actuar de determinada manera y que pueden presentar dificultades para la comunicación. Finalmente, hallamos las variables comunicativas delineadas por los distintos elementos que condicionan la comunicación.

En los contextos sociales más vulnerables las interacciones de las/os más pequeña/os entre sí o con las/os adultas/os se mezclan con la frustración, desengaño y desesperanza de esos grupos marginados provocando baja autoestima. Estas actitudes personales existentes en los intercambios están influenciadas por las tendencias sociales que alimentan la cultura experiencial.

El desarrollo de la cultura experiencial de cada individuo es un compendio singular de contenidos y formas, capacidades y sentimientos, actitudes y conocimientos que se generan en la concreta y peculiar interacción evolutiva de cada sujeto con las peculiaridades, presiones y posibilidades bien diferentes de cada escenario vital. Los elementos comunes que presionan la socialización se diversifican en cada contexto y se modulan además en virtud de la peculiar interacción que por azar o por necesidad cada individuo establece con su entorno. (Pérez Gómez, 1999, p. 251)

Todo lo antes expuesto ayuda a entender la diversidad de la cultura experiencial y que aquellos valores simbólicos de una subcultura o contexto pueden no ser simbólicos en otro. Por ende, puede variar en las distintas subculturas que rodean a cada individuo. Entender esto resulta primordial para comprender las diferencias de la cultura experiencial de las distintas personas. Cada uno acumula experiencia en la cultura en la que se encuentra inmerso. Se puede señalar así que los grupos humanos y sus acciones presentan tantos aspectos diferenciados como puntos en común, los cuales se pueden identificar únicamente analizando su contexto e intencionalidad. Si esto no ocurre, solo se consigue la creación de estereotipos y es así que se termina objetivando a las personas y sus actitudes o comportamientos (Pèrez Gómez, 1999).

Los grupos subordinados, según Giroux (1998), han formado su identidad a través de narrar sus historias y memorias, historias particulares que cuentan con sus propios intereses que dentro del aula se mezclan con aquellas de los grupos dominantes. Estas experiencias que constituyen las vidas de las/os estudiantes condicionan los aprendizajes.

Las/os estudiantes interactúan e intercambian ideas y conductas que son imprevisibles por eso no se puede entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso mecánico. Por el contrario, es un proceso de comunicación humana con el fin de lograr la reconstrucción y el enriquecimiento de las formas de pensar, sentir y actuar que cada estudiante ha incorporado de su cultura experiencial. Esta siempre está determinada por las desigualdades de origen económico, social y cultural. Mientras que los/as más privilegiados usan con frecuencia las herramientas tecnológicas y del conocimiento científico, así como también la cultura crítica en los intercambios cotidianos, los/as más marginados ven esos códigos lejanos y les resultan irrelevantes. Existe una enorme e insuperable distancia entre sus intereses, expectativas y posibilidades y las de aquellos/as que pertenecen a la elite de privilegio. Para esas/os niñas/os el desarrollo espontáneo supone socialización en la indigencia ya que esto no puede evitarse ni neutralizarse. La escuela es el espacio donde el individuo aprende en igualdad de oportunidades y donde no deben darse limitaciones a raíz de las desigualdades sociales. Es tarea del/de la docente aplicar el currículum oficial a través de los libros de textos, así como también mejorar la comunicación para facilitar la reflexión crítica, la reconstrucción del pensamiento intuitivo en los/as alumnos/as y provocar el aprendizaje relevante. El/La docente es quien les abre las puertas a los/as estudiantes hacia la cultura crítica. Es decir, que la educación escolar puede brindar el

capital que no fue posible adquirir en el seno de la familia, esta es la “función remedial” de la escuela, según Bordieu (1979).

Por ello, esta tesis analiza si la cultura que se muestra en los libros de inglés recupera la cultura experiencial de las/os alumnas/os en el aula, si la analiza, cuestiona, ofrece significados respecto a lo diferente, la estereotipia institucionalizados e instalados, a las etnias, al género, sexo, colectividades, entre otras.

Diversidad

En esta tesis se evalúa la adecuación a la diversidad incluida en los libros de texto de inglés analizados. Se tiene en cuenta la interculturalidad y la visión de género como factores integrantes de la diversidad porque se comparte con Jurjo Torres Santomé (2010) la idea que existen “culturas silenciadas” –la diversidad cultural, las mujeres, entre otras–.

Interculturalidad

En el contexto latino americano, la educación intercultural (y bilingüe) surge desde (y para) los pueblos indígenas. Por ello, para Osuna Nevado, la educación intercultural en América Latina es producto del apoderamiento de los pueblos indígenas con el fin de “revalorizar y conservar sus lenguas y culturas” (2011, p.40).

En otras palabras, la interculturalidad en educación se origina como respuesta a los requerimientos de los grupos que consideran que su cultura es diferente. Así, entonces, el auge de la interculturalidad en América Latina surge a partir de la década del 90, manifestándose en las políticas públicas y en las transformaciones constitucionales y educativas. En el punto donde se encuentran el capitalismo y el concepto de raza –entendida esta como elemento de división y control– es donde se contextualiza la diversidad cultural.

“Merece la pena en este punto revisar la noción de *diversidad cultural*, que habitualmente se confunde con categorización social (Aguado, 2010, p. 168). Así, tradicionalmente se habla de las diferencias culturales en función de la etnia, lengua, nacionalidad, medio rural o urbano, o religión, aunque también se dan diferencias culturales entre los grupos de distintas edades, los distintos géneros, las diferentes clases sociales o económicas, etc. Las diferencias se enfatizan y se clasifican en grupos culturales o sociales definidos *a priori*, a los que se adscribe a las personas en función de su diferencia” (Gil-Jaurena, 2013, p.3).

Es la deshumanización de algunos, en pos de la súper humanización, de los que se creen superiores, quienes se preocupan por mantener los patrones de poder. “Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras del pensar, actuar, pensar, ser, estar, amar y vivir” (Walsh, 2009, p. 15).

La interculturalidad se asume como una alternativa que busca relacionarse, al mismo tiempo que complementarse con pensamientos diferentes, persigue el bienestar para el conjunto de la sociedad, lo que podría fomentar una nueva realidad.

Según Aguado Odina, reconocer la diversidad cultural de las/os estudiantes se convierte en uno de los desafíos de la educación actual. Para esto y para lograr objetivos importantes en cuanto a lo educativo, se debe considerar que las diferentes culturas son entes dinámicos.

García Canclini (2004) reconoce que no es fácil suponer que corrigiendo las desigualdades, comunicando a los diferentes –por género, etnia o lugar que habitan– y conectando a las sociedades se logrará un régimen más justo. Hablar de ciudadanía para este autor es “ser ciudadanos en sentido intercultural” (p. 53)

Entonces, “la multiculturalidad supone la aceptación de lo heterogéneo, interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relación de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2004, p.15).

Walsh (2009) hace alusión en sintonía con Žižek, a que el capitalismo global hace uso de la multiculturalidad para neutralizarla y finalmente vaciarla de significado. De esta manera, el reconocimiento y respeto por la diversidad lejos de ser una propuesta multicultural, se transforma en dominación. Consecuentemente, se convierte en una herramienta de control manteniendo los modelos económicos neoliberales “de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior” (Walsh, 2006, p. 4).

Las reformas de corte multicultural neoliberal buscan expandir el neoliberalismo mediante la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional. Esto se convierte en la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, la cual visibiliza la apertura a la diversidad al mismo tiempo que oculta no solo el dominio y control del poder hegemónico nacional sino también del capitalismo global (Žižek, 1998).

Se podrían superar los conflictos interculturales si se mejorara el diálogo así como también los canales que lo favorecen, entre ellos la educación (Diez, 2004, p.201). La misma

autora sostiene que en Argentina, como en el resto de América Latina, las políticas interculturales y los programas de educación intercultural no han tenido continuidad.

La interculturalidad no es un hecho acabado sino un hecho en construcción, que incorpora lo diferente en estructuras establecidas y que busca re-fundar estructuras sociales equitativas y modos culturales diferentes, partiendo de esas diferencias e incluyendo a aquellos que pretenden controlar el saber. Es una relación compleja la cual comprende intercambios culturales y negociaciones que persiguen la relación entre personas, en la que el otro pueda ser considerado sujeto con identidad y diferencia. Se trata de formar espacios de encuentro que permitan la participación y el diálogo, se pretende confrontar los racismos y desigualdades.

Se trata de un proceso por alcanzar mediante nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretos y conscientes que se puedan construir no en “abstracto” sino en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y de estar en el mundo (Walsh, 2009, p. 45).

Género

La teoría feminista considera al ‘género’ como construcción social, lo cual se deriva de la traducción de la palabra ‘gender’ en inglés, vinculada con la diferencia entre los sexos. Si bien en castellano tiene distintos significados, se lo toma refiriéndose a la categoría analítica mencionada antes y relacionándolo con la construcción social.

Entre las antropólogas feministas surgió la utilización del término género porque, a través de sus observaciones en distintos ámbitos, tomaron conciencia del peso cultural en la formación de la subjetividad de las personas y desnaturalizaron el rol de la mujer respecto de los varones, así como la supuesta e inherente inferioridad de las mujeres (Bach, 2015, p. 40).

La percepción de una actividad está con frecuencia cargada de prejuicio sexual. Por ejemplo, la enseñanza, que en los comienzos fue mayoritariamente masculina, pasó a ser casi completamente femenina. Esto es debido a las alteraciones en las relaciones patriarcales y económicas que fueron reestructurando el conjunto de la sociedad. A través de una larga lucha por obtener cierta autonomía, las mujeres han conseguido un lugar en la esfera de poder y de control. Hablar de ‘género’ implica remitirse a relaciones sociales que articulan relaciones de poder en torno a la diferencia sexual (Hernández y Reybet, 2005).

Para Campagnoli (2015) la dominación sexual surge de la efectividad para asignar funciones y roles; así, el sentido de dominación se torna imperceptible. Para esta investigadora, existen dos niveles en las relaciones de dominación: el institucional y el subjetivo. El primero de ellos refiere a la dominación ejercida por “el colectivo de varones a través de las instituciones que se han forjado socialmente de acuerdo con el canon de lo hegemónicamente masculino” (p.61). El Estado y la Familia, consideradas estas como instituciones de dominación masculina, consideran que la feminidad es vulnerable, entonces, la actitud paternalista hacia las mujeres es vista como actitud apropiada y no como sinónimo de control. El nivel subjetivo está estrechamente vinculado a “la construcción socio-histórica de las subjetividades, a la producción de los sujetos y a la trama cotidiana de los vínculos” (p. 62).

Con respecto al sexismo en los libros de lectura se puede mencionar la investigación realizada por Wainnerman y Navarro, ya desde finales de los ochenta, quienes señalan al libro de lectura es un instrumento básico de socialización formal, como el encargado de transmitir a las/os niños/as contenidos ideacionales oficiales. Estos textos les muestran que los hombres y las mujeres son seres esencialmente diferentes y como tales deben realizar actividades diferentes. Mientras las mujeres—seres débiles, dotados de ternura, de buen corazón y temerosos— reinan en la esfera de lo privado, dentro del hogar, destinadas a servir y velar por su familia, y cuya única misión es ser madres y esposas de tiempo completo. Los hombres, por otro lado, son los seres valientes, creativos, llenos de fuerza que brillan en la esfera de lo público; en actividades militares, artísticas, científicas, y pueden producir cambios históricos y sociales. Negrin (2008) rescata las investigaciones de las sociólogas Wainnerman y Heredia (1999) sobre lo masculino y lo femenino en los libros de lectura, especialmente en lo que respecta a género, familia y la inserción en los distintos contextos sociales.

La situación se ha ido modificando en la Argentina a través de los años. Quizá se deba a que actualmente las mujeres acceden a un mayor nivel educativo o en mayor número que en décadas anteriores, lo que les posibilita el desarrollarse profesionalmente e insertarse en el mercado laboral. En estos tiempos, ya no existe más una única misión de la mujer, aquella que la convertía en madre y esposa de tiempo completo, hoy la mujer apunta a otros objetivos.

Epstein y Johnson (2000) afirman que las escuelas se encuentran en la encrucijada delimitada por la familia tradicional y las diferencias sexuales. Esto sucede porque una vez más, las escuelas se encuentran a sí mismas bajo una presión feroz, atrapadas entre el tradicionalismo

moral y la hipocresía sexual de las elites políticas, y las incitaciones de la colonización a que el capital somete a la sexualidad, entre el camino recto y estrecho de “la familia” y las pruebas de la omnipresente diferencial sexual” (Epstein y Johnson, 2000, p. 34).

Similar es la postura de Hernández y Reybet (2005) quienes sostienen que los modelos que circulan en las aulas son los de hombre/mujer como si fuesen “los únicos, lo deseable, lo correcto” (p. 129).

La relación entre cultura y naturaleza supuesta por algunos modelos de “construcción” del género implica una cultura o una acción de lo social que obra sobre una naturaleza, que a su vez se supone como una superficie pasiva, exterior a lo social y que es, sin embargo, su contrapartida necesaria (Butler, 2015).

La misma autora considera que la diferencia sexual no es una cuestión física –“material”, como la denomina ella– exclusivamente, sino que se complementan con las prácticas discursivas. Estas prácticas no son ingenuas, están atravesadas por diferentes concepciones no siempre visibilizadas. Da Cunha (2015) habla de ‘violencia epistémica’ producida por ‘el silencio epistemológico’, para ella es un recurso ideológico presente en toda práctica hegemónica y en “los ‘efectos de sentido’ que opacan su carácter de violencia y exclusión instituidos e instituyentes” (Da Cunha, 2015, p. 154).

Quienes nos dedicamos a la formación docente nos encontramos a menudo con propuestas (diseños) curriculares en las que se destacan fuertemente los silencios y las ausencias que tiñen y vician imperceptiblemente a dichos diseños de un componente de violencia sexista (ética y/o de clase) que se convierte en insoslayable cuando su análisis es abordado desde categorías con potencial dilucidario (Da Cunha, 2015, p.153).

Capítulo 2

Metodología

En nuestro marco metodológico, introducimos un enfoque cualitativo, con una ontología relativista y una epistemología constructivista. Ubicamos a la indagación narrativa como Metodología de la investigación. Puntualizamos luego

El contexto de la investigación: diseños curriculares y libros de inglés para noveno año de la EGB 3 y 3er año del Ciclo Básico de la escuela secundaria.

Los partícipes en la investigación: diez docentes que están en ejercicio en ambas transformaciones curriculares.

El rol del investigador participante: recolección de datos para su análisis y posterior triangulación.

Instrumentos de recolección de textos de campo: textos escritos (material documental) y orales (entrevistas cara a cara).

Procedimientos para el análisis de los textos de campo: explicitamos su carácter enteramente narrativo de los diez relatos docentes con respeto a los diseños curriculares y libros de texto.

Procedimientos para la validación del análisis de los textos de campo: aclaran las estrategias utilizadas para asegurar la confiabilidad, autenticidad, significación, transparencia y transferibilidad del estudio.

Esta investigación se propone indagar y se lo hace desde una metodología cualitativa.

Esta entiende que los hechos nunca hablan por sí solos, y hace posible un enfoque naturalista, no manipulativo (Eisner, 1998). Vasilachis (2006) la caracteriza como una actividad localizada en un determinado lugar y tiempo que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.

Es inductiva porque no se ha partido de datos para evaluar modelos sino que se han generado interrogantes para llegar a esos datos mediante un diseño flexible. En la búsqueda de comprensión se ha tratado a las personas actuando en contexto y tomando decisiones respecto del currículum editado y prescripto en una perspectiva holística. Para lograr integrarla se ha

trabajado para que las entrevistadas se comuniquen de un modo natural por la sensibilidad que estas situaciones generan y además para poder comprender a las personas dentro de sus marcos de referencia, entender su realidad, sus significados construidos. Esto requiere poner en suspenso las propias ideas de esta investigadora, apartar creencias, perspectivas y predisposiciones para que nada sea sobreentendido y se puedan buscar las distintas perspectivas sobre el tema. Este modo de estudio permite conocer a las personas –en su mayoría colegas con la que se ha podido compartir el ejercicio profesional en distintas instituciones de la ciudad en estos períodos estudiados– y experimentar lo que ellas sienten y analizar cómo han actuado en el contexto educativo. Taylor y Bogdan (1987) argumentan que son estos los aspectos que caracterizan a la metodología cualitativa, que produce datos descriptivos, los testimonios de las personas y las conductas observables.

Denzin y Lincoln (1994) la definen como “multimetódica, naturalista e interpretativa” (p. 2). Se la considera multimetódica porque comprende la recolección y el estudio de una variedad de materiales empíricos –estudios de caso, experiencia personal, introspección, historia de vida, entrevista, textos y producciones culturales, textos observacionales, históricos, de interacción y visuales– que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos.

Naturalista (...) no supone el empleo del modelo de las ciencias naturales, con sus presupuestos ontológicos y epistemológicos como vía de acceso al conocimiento de la realidad social. A lo que ese vocablo alude es a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. (Vasilachis, 2006, p. 28)

Se utiliza también un amplio rango de prácticas interpretativas interconectadas, con el propósito de lograr un mayor entendimiento del tema en cuestión. Dado que cada práctica hace al mundo visible de una forma diferente por esta razón, se utiliza más de una práctica interpretativa en este estudio.

En la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Si desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la

explicación casual derivadas de unas hipótesis dadas, desde la cualitativa interesa la complejidad global de los fenómenos estudiados en su complejidad. (Álvarez Méndez, 1997, p. 20)

Por todo lo antes expuesto, para esta tesis se adopta una metodología cualitativa con el fin de analizar las innovaciones de los libros de texto en relación con la normativa vigente y los interrogantes que surgen en consecuencia: ¿el libro *Let's go for EGB!* –el cual la editorial Longman propone durante la Ley Federal –se adapta realmente a los Diseños Curriculares del momento? , *What's up?* –cuya compañía editorial lanza al mercado posteriormente– ¿Tiene en cuenta la adecuación a la diversidad que requiere la Ley de Educación Nacional N° 26206?

Se analizan libros de texto de Inglés destinados a un mismo año de escolaridad: 9no año de la EGB y 3er año del Ciclo Básico durante las transformaciones curriculares 1997 y 2009, respectivamente.

Instrumentos de búsqueda y recolección de información

En una investigación de carácter cualitativo, la información recogida debe provenir de distintas fuentes, o de “una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales”– (Vasilachis, 2006, pp. 24-25). Consecuentemente, la triangulación (análisis, vinculación, comparación y contrastación) se convierte en un proceso extremadamente necesario, permite no solo mayor seguridad al investigador; mayor comprensión, más claridad del escenario, más solidez de las pruebas. (Taylor y Bogdan, 1987)

El investigador conoce directamente la vida social de las personas escuchando a sus entrevistados/as y observando documentos. Los documentos escritos, entre ellos los oficiales, conforman una importante fuente de datos. Las fuentes oficiales de información para esta investigación son: la Ley Federal de Educación N°24195, la Ley Nacional de Educación Secundaria N°26206, los Materiales Curriculares 1997 y 2009, así como también documentos que pertenecen a la literatura comercial: Libros de texto de Inglés: *Let's go for EGB!* y *What's up?*.

Esta investigación documental se sostiene en los procesos de búsqueda, catalogación, selección, organización, análisis e interpretación de los documentos. Esta es una técnica de recopilación de la información utilizada comúnmente en la investigación social. Esta implica un

conjunto de estrategias y recursos que utiliza el investigador para obtener información para su trabajo, esto se lleva a cabo a partir de la consulta de diversos documentos. Según Martínez López (2004)

Esta investigación puede entenderse “como un conjunto de distintas herramientas, estrategias y recursos que le permiten a un sujeto investigador obtener/construir (siempre de manera indirecta) información y conocimiento sobre algún fenómeno de la “realidad” (u objeto de estudio) a partir de consultar diversos tipos de documentos (esto es, a partir de acercarse a diversas “interpretaciones” preservadas en el conjunto de cierta “memoria objetivada”) (Martínez López, 2004, p. 33).

En palabras de Valles (1999)

Los documentos son importantes porque han potenciado la transmisión y multiplicación del conocimiento, ya que además de que permiten la permanencia en el tiempo y la vehiculación de información a través del espacio, permiten también la difusión temporalmente indefinida de un mensaje. (p. 129)

Además de la investigación documental, en este estudio se busca interpretar fenómenos según el significado que las personas le otorgan; por ello, las entrevistas se recuperan como otro de los instrumentos de búsqueda de información.

Los docentes de las entrevistas

La investigación cualitativa “está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros” (Morse, 2005 c, p. 859, en Vasilachis, 2006, p. 31). Por esa razón, se entrevista a docentes de inglés. Esto tiene como fin dialogar con profesores con más de diecisiete años de antigüedad en la docencia, que hayan dictado clases en ambas Transformaciones Curriculares y en los mismos colegios, que inicialmente eran Terceros Ciclos de la EGB y en la actualidad son Colegios Secundarios.

La entrevista es considerada una “técnica orientada para obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación con la situación que se está estudiando” (Folgueiras Bertomeu, 2009).

Para Benney y Hughes (1970) es “la herramienta de escavar” necesaria para obtener conocimientos de la vida social. Las entrevistas son fundamentales cuando se intenta conseguir

un relato detallado sobre un acontecimiento. Su contexto depende de interacciones y relaciones, dando como resultado un producto de esa dinámica social así como también relatos y respuestas concretas (Denzin y Lincoln, 2015). En palabras de Bourdieu, “es una relación social que genera efectos sobre los resultados obtenidos” (1999, p.528).

Si bien las entrevistas a 10 docentes de inglés se realizan de manera individual, se trabaja sobre un guion común para todas las entrevistadas, lo que genera una interacción dinámica, tiene lugar durante encuentros cara a cara entre la investigadora y cada una de las profesoras, “una conversación entre iguales”, como sostienen Taylor y Bogdan (1987). En este caso, las entrevistas apuntan al aprendizaje sobre cuestiones que no es posible observar directamente por ende, cada entrevistada se convierte en un informante quien aporta datos relevantes para la investigación.

Se recaba información respecto del conocimiento de los Diseños Curriculares de cada Transformación Curricular, la elección del libro de texto en cada momento y su relación con la perspectiva de género, diversidad y cultura experiencial.

Limitación del escenario

Las muestras utilizadas corresponden a todas escuelas de gestión pública que en los ‘90 tienen Terceros Ciclos y hoy son secundarios de la ciudad de Santa Rosa. Las instituciones educativas de gestión privada no se tendrán en cuenta en este trabajo porque organizan sus clases de inglés según propuestas articuladas por niveles.

Limitación de las fuentes

En esta tesis el objetivo de estudio está delimitado por libros de texto de Inglés pertenecientes a una misma compañía editorial, destinados al 3er ciclo de la Educación General Básica y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en la capital de la provincia de La Pampa.

La selección de los libros a analizar surge de un relevamiento informal en las dos librerías de Santa Rosa que se dedican a la venta de libros escolares y de consultas realizadas a profesores de inglés así como también a directivos durante la Transformación Curricular de 1997 y a partir de entrevistas a docentes en la Transformación Curricular actual. Estos datos dan como resultado que en los comienzos de la primera Transformación Curricular analizada, se usa masivamente el libro *Let's go for EGB!*, de la empresa editorial Longman. Al iniciarse la Transformación

Curricular actual, el libro de uso masivo también pertenece a la misma compañía editora, en este caso se titula *What's up?*

Si bien se analizan los dos libros de cada serie que se usan durante el Tercer Ciclo de EBG y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, el análisis se realiza con mayor profundidad en los libros *Let's go for EGB!2* y *What's up? 1* porque son los utilizados en la culminación de 9no año de la EGB y 3er año del Ciclo Básico, respectivamente.

Procedimientos para el análisis de los textos de campo

Para organizar la investigación acerca de los libros de texto se abordaron diferentes unidades de análisis que pretenden indagar la perspectiva ideológica de los libros de texto, comparar los cambios curriculares, por un lado, y verificar la adecuación de los libros de texto a esas transformaciones, por otro.

De esta forma, se considera si:

- se ha innovado en la propuesta metodológica;
- estos responden a los diseños curriculares prescriptos;
- se ha tenido en cuenta la cultura experiencial del estudiante y
- la organización de las actividades prevé adecuación a la diversidad.

El Estado provincial considerada a la diversidad como un elemento enriquecedor y, consecuentemente, apunta a una política educativa que garantice equidad e igualdad de aprendizajes para todos los estudiantes.

Desde los Materiales Curriculares (2009), en su eje Lectura y producción escrita en inglés, se propone la lectura de textos literarios de temáticas transversales que “promuevan el respeto por las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Materiales Curriculares, 2009, p.18).

El análisis comparativo permite realizar un estudio contextualizado y un enfoque en profundidad de los libros de inglés mencionados.

Instrumentos de análisis

El análisis resulta un proceso espiralado que se inicia en el mismo momento de la recogida de datos. Implica, a su vez, una serie de subprocesos como la fragmentación del

material recogido, la categorización, la codificación, la conformación de redes categoriales, construcción de conceptos y teorías. (Pruzzo, 1998)

En esta investigación se realiza:

- Análisis Documental: Ley Federal N° 24195, Diseños Curriculares (1997), Ley de Educación Nacional N° 26206 y Diseños Curriculares (2009).
- Análisis de Contenido: libros *Let's go for EGB!* y *What's up?*
- Análisis de Imágenes: libros *Let's go for EGB!* y *What's up?*
- Análisis de Voces docentes: Entrevistas a profesores/as que hayan usado el libro *Let's go for EGB!* y que hayan usado/estén usando el libro *What's up*.

Se utilizan técnicas de análisis de contenido (de Souza Minayo, 1997) que permiten la categorización de datos y la interpretación desde una perspectiva multi-referencial (Martínez López, 2004; Bardín, 1997). Además, se trabaja con la construcción de categorías teóricas que permiten la formación de conceptos que surgen a partir de la repetición de regularidades.

Existen distintas posturas con respecto al valor de la imagen en los libros de texto. Para Martínez Bonafé (2002), las imágenes ilustran lo que el discurso escrito expresa, principalmente, “son parte del mismo discurso”, el mensaje de la imagen tiene como antecedente el texto que la acompaña.

Otros autores, como Sánchez (2009) sostienen que la imagen como herramienta didáctica tiene muchos beneficios. Sánchez (2009, p.2) señala que al usar las imágenes “[s]e alcanza cualquier objetivo general del aprendizaje: conocimiento, entendimiento y desarrollo de destrezas”. La estudiosa sigue explicando que las imágenes tienen beneficios para el aprendizaje porque ayudan a la comprensión de los textos y del vocabulario, aumentan la motivación porque son llamativas, fomentan la creatividad ya que dan al alumno la libertad de usar su imaginación y transmiten contenidos culturales que pueden ser difíciles de explicar con palabras. Además la escritora subraya que la gran ventaja del uso didáctico de las imágenes es que pueden insertarse en cualquier nivel de aprendizaje. (Sánchez, 2009, p.3)

Esta última visión, en la cual la imagen tiene una función que va más allá de la simple ilustración porque permite visualizar posturas frente a diversas temáticas, es la que se sostiene en esta investigación.

Se comparte con Gardner (1994, p.118) –fundador de la teoría de las inteligencias múltiples– la idea de imagen como herramienta didáctica especialmente para las/os alumnas/os

con inteligencia espacial-visual. Esta estrategia visual es una más dentro de las distintas que se pueden utilizar en la enseñanza para facilitar el aprendizaje de acuerdo con las distintas inteligencias de las/os estudiantes.

González Romero (2015) menciona la teoría de la composición visual de Kress y van Leeuwen (2006) que se asienta sobre la multimodalidad, la cual llega a un significado integrado a través de la utilización de distintos modos, es decir: imágenes, texto o ejercicios dentro del mismo libro. Se puede afirmar que este es el caso de los libros de inglés analizados. González Romero (2015, p. 349) señala que “[l]a teoría de la composición visual consta de tres principios: el valor de la información, la prominencia y el encuadre”²⁵.

Las imágenes en los libros analizados son esenciales para la comprensión en el proceso de aprendizaje; así como también para comprobar su perspectiva de género, diversidad y cultura; además, posibilitan descubrir las culturas silenciadas entre otros aspectos. Estas permiten visualizar que los libros de inglés utilizados muestran situaciones ‘tipo’ de acuerdo con la ideología de la editorial; en otras palabras, familias heterosexuales, gente de clase media o alta; los protagonistas, generalmente, son adolescentes pertenecientes a las culturas dominantes, entre otros ejemplos.

Desde el aspecto lingüístico, el análisis de los libros permite evaluar su vinculación con los Diseños Curriculares prescriptos, además de las vinculaciones posibles con respecto a diversidad, interculturalidad, género y cultura experiencial que se visibilizan en los textos.

Procedimientos de valoración - triangulación

A partir del análisis e interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas se triangula la información para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (N. Denzin y Lincoln, 1998).

puede ser definida como el uso de dos o más métodos de recogida de datos, en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. El uso de métodos múltiples, el multimethod approach o enfoque multimetódico, contrasta con el método de enfoque sencillo que es más vulnerable. (Pérez Serrano, 1994, p. 225)

²⁵ Al observar la página de un libro, la columna de la derecha es la que presenta la información nueva mientras que, la de la izquierda es información conocida. Las actividades o ejercitación suele estar al final de la página, donde se sitúa la información real dejando la parte superior para la ideal. El centro de la página contiene la más relevante. (González Romero, 2015).

En esta investigación se siguen distintos tipos de triangulación:

Triangulación de procedimientos: se triangula información recogida a través de diferentes procedimientos para garantizar que no se distorsione la realidad con la recolección de información. En este caso, los procedimientos que se utilizan son análisis documentales y entrevistas.

Triangulación de fuentes: intra-contexto de cada reforma y en otro momento las dos reformas entre sí. Ley Federal de Educación N° 24195, Diseños Curriculares (1997), el libro de texto de inglés *Let's go for EGB!*, correspondiente al comienzo de esta Transformación Curricular y las voces de las docentes. Ley Nacional de Educación Secundaria N°26206, Diseños Curriculares (2009), el libro utilizado actualmente por la mayoría de establecimientos educativos de gestión pública y las entrevistas a las diez profesoras. Diseños Curriculares 1997 y 2009, Libros *Let's go for EGB!* y *What's up?*.

Al enhebrar distintas fuentes y procedimientos sobre el objeto de análisis de esta investigación, es posible realizar una constante meta-reflexión que favorece una vigilancia permanente, tanto metodológica como epistemológica.

Capítulo 3

Transformación Curricular 1997

Ley Federal

En este capítulo se analiza la transformación curricular del año 1997. El primer apartado recupera la Ley Federal de Educación, los materiales curriculares, libros de texto, voces docentes, diversidad, género y cultura experiencial.

La Ley Federal de Educación N° 24195 se sanciona en 1993, tal como se ha mencionado en el marco teórico, marcada por las políticas neoliberales de ese período.

Esta Ley señala que el Estado asume principal responsabilidad –pero no única– en la educación pública, al mismo tiempo que se reconoce a la familia, confesiones religiosas y organizaciones sociales como otros agentes. Extiende la obligatoriedad escolar a 10 años, hasta el 9no año de la EGB. Esta obligatoriedad está vinculada con el discurso sobre la equidad, a la igualdad de oportunidades y no de posiciones (Cornwell, 1997). Por ende, las políticas educativas de este período pretenden alcanzar la igualdad sin modificar el contexto de exclusión social.

En ese marco, los Contenidos Básicos Comunes para todos los niveles son aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales se prescriben para las provincias que posteriormente redactan los diseños curriculares jurisdiccionales.

Materiales Curriculares (1997)

A partir de 1997 la provincia de La Pampa inicia el diseño de sus Materiales Curriculares al amparo de la Ley Federal. Estos materiales tienen un “carácter de provisoriedad”, tal como se menciona en la página inicial, hasta las consultas con todas/os las/os docentes, ya que se busca la mayor participación posible. Nunca se redactan otros Materiales Curriculares.

Fundamentación.

Ya desde el inicio de la fundamentación, se pone en contexto al sistema educativo actual en el desafío de que el conocimiento de una lengua extranjera facilitaría la “participación plena de las personas en el mundo” (p.2) caracterizado por la economía globalizada, la tecnología de la información y la masividad de los medios de comunicación. Estos argumentos plantean el sentido neoliberal que caracteriza este momento histórico. Para Pérez Gómez (1998), el conocimiento y la información son los ejes de la competitividad del momento. Los grupos de

poder establecen los modelos a seguir en la sociedad globalizada, y, como consecuencia, se pierde autonomía en las decisiones y son las leyes del libre mercado que mediante la flexibilidad y la desregulación influyen en el mercado laboral, exigiendo mayor formación profesional. Tanto la organización de la producción como la distribución y el consumo afectan el estado de bienestar; por ende, la vida de las personas de clase media y baja porque estas políticas amenazan sus derechos sociales y laborales. Tal como sucede con la interacción cultural que se la pretende adaptara las exigencias del mercado.

La fundamentación también señala que el aprendizaje de lenguas “abre el espíritu hacia otras culturas y otra gente, brinda cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad...” (p. 2). Visto de esta manera, es necesaria la inclusión de las lenguas extranjeras en la EGB para desarrollar en las/os estudiantes capacidades que les permitan interactuar.

A los efectos de asegurar una participación democrática y efectiva de las personas en la sociedad, es necesario que el acceso a la información no sea el privilegio de unos pocos, sino una posibilidad tangible para todos. Esta postura... avala una oferta plurilingüe que es deseable y recomendable, convirtiéndose en una garantía de autonomía e igualdad en el plano cultural y político, ya que la enseñanza diversificada es una herramienta indispensable tanto desde el punto de vista económico, político o social. (Materiales Curriculares, 1997, p.3)

De acuerdo con estas ideas expresadas en la fundamentación de los Materiales Curriculares, es de vital importancia que toda/os las/os alumnas/os aprendan lenguas extranjeras ya que estas les permitirían interactuar en distintos ámbitos.

En el diseño curricular de Nación, Lengua Extranjera es parte del bloque de Lengua y Literatura española, por lo que esta jurisdicción repite la organización. En el año 1997 se separa y se presenta como Lengua Extranjera.

Inicialmente los CBC de Lengua Extranjera fueron incluidos dentro del Capítulo de Lengua, en su Bloque 5. Sin embargo, existen diferencias significativas que caracterizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición de la lengua materna, en oposición a las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. A partir del reconocimiento de la complejidad de esta temática se vio la necesidad del desarrollo de un capítulo para las lenguas extranjeras, sin que esto deba interpretarse como un corte abrupto. Muy por el contrario: se propicia toda conexión e integración con la lengua materna y con el proyecto escolar global. (Materiales Curriculares, 1997, p. 3)

Es probable que al separarse no se hayan realizado todas las adaptaciones necesarias para la Lengua Extranjera, razón por la cual se detectan algunas incoherencias entre lo propuesto por los Materiales Curriculares y las diferencias específicas entre ambas lenguas. Esta podría ser, también, la única explicación para la magnitud de lo que los estudiantes debían conseguir mediante el Inglés.

La comisión curricular a cargo de la elaboración de los materiales para el Tercer Ciclo de la EGB, considera que esta etapa es el ámbito adecuado para:

iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés para ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura, así comprenderán que la realidad no es una, y emprenderán el camino de lo diferente. (Materiales Curriculares, 1997, p.4)

Estos Materiales Curriculares sostienen que “el conocimiento de más de una lengua contribuiría a la participación ‘plena’ de las personas en el mundo” (Materiales Curriculares 1997, p. 2). Además, este aprendizaje ayuda a reflexionar sobre la lengua materna y “‘abre el espíritu’ hacia otras culturas” (Materiales Curriculares, 1997, p. 2). Según estos diseños curriculares, es posible “una estructura mental más diversificada, un ‘pensamiento más flexible’” (Materiales Curriculares 1997, p. 2) mediante el manejo de otros códigos lingüísticos. Al avanzar en el análisis de los principios curriculares de la secuencia, y continuidad puede advertirse la amplitud de esta fundamentación en relación con los contenidos seleccionados.

La escuela garantiza la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras. Es por ello que se toman en cuenta los CBC de Lengua para la EGB, aprobados por el CFCyE (1995) y los CBC de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal aprobados el 25 de febrero de 1997. Estos niveles pueden coincidir o no con el ciclo. El nivel 2, por ejemplo, incluye el 1 ya que profundiza su contenido y el uso de la lengua, al mismo tiempo que desarrolla la comunicación mediante textos orales y escritos.

El primer nivel de Inglés prescribe comprensión y producción de textos simples.

En el segundo nivel de Inglés apunta a “comprensión y producción de textos orales y escritos ‘complejos’, literarios y no literarios, que impliquen la resolución de tareas comunicativas” (Materiales Curriculares, 1997, p. 3). Este argumento constituye un desafío particular dado que los mismos materiales curriculares remarcan que la recepción siempre es

mayor que la producción. En este sentido las/os alumnas/os estarían en condiciones de entender textos complejos pero no de producir textos complejos.

Para el tercer nivel se espera una producción con “razonable fluidez y exactitud” (Materiales Curriculares, 1997, p. 3), medido según el éxito o fracaso de la comunicación. Al no definirse estos términos, se abre a una interpretación ambigua y desigual. No dejan en claro que es lo que se entiende por “razonable fluidez y exactitud”.

Estos tres niveles se articulan mediante “las expectativas de logro y contenidos diferentes según la etapa de desarrollo de los alumnos y alumnas” (Materiales Curriculares 1997, p.3).

En este sentido, se habla de tres niveles de inglés pero, en los Materiales Curriculares de 1997 redactados para la provincia de La Pampa, se especifica que el Primer Nivel se da en el Tercer Ciclo y el segundo nivel estaría destinado para el Nivel Polimodal. Dichos Materiales anuncian que la escuela, de acuerdo con el diseño nacional, debe garantizar 3 niveles de Inglés. Esta es una clara exclusión de los estudiantes de la provincia de La Pampa porque aún no se cuenta con la enseñanza de inglés en la escuela primaria y solo así se entiende que dentro de los Criterios de Acreditación se resalte como logros que las/os alumnas/os deben alcanzar para posibilitarles la movilidad “dentro de la provincia” (p. 7).

El Inglés en la EGB.

Es así que se incluye en toda la provincia de La Pampa la enseñanza del Inglés en la EGB porque se la considera “el ámbito propicio” (Materiales Curriculares 1997, p. 4) para dicho aprendizaje. Se aclara, además, que la comunicación no debe limitarse a la “interacción interpersonal” ya que es posible interactuar a través de la interpretación de textos orales y escritos, y de la resolución de tareas comunicativas. Entonces, el Inglés se enseña para:

- “Poder conectar a los niños y niñas a otras realidades culturales, realidades ya conocidas a través de los distintos medios de comunicación.
- Ver el mundo desde otra perspectiva ampliando el punto de vista de su cotidianeidad.
- Desarrollar estrategias de pensamiento que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas.
- “Sentar las bases de una futura y eficaz inserción en el campo laboral que sólo se lograría con conocimientos y prácticas graduales del Inglés por los niños y niñas, quienes son siempre permeables a nuevos aprendizajes.

- Ampliar, diversificar, facilitar la comunicación y la relación interpersonal.
- Viabilizar la comprensión y operativización de la avalancha de información de textos para el uso de máquinas, aparatos e instrumentos en toda las áreas aprovechando el Inglés como lengua vehicular, lo que permitirá una futura inserción laboral, ya que es la lengua de la música, la computación y la comunicación planetaria a través de la Internet y el correo electrónico.” (p. 4)

Según los Materiales Curriculares (1997), el inglés adopta “rasgos de inteligibilidad general no asociados a dialectos o culturas de origen particular” (p.4), lo cual permite asegurarla comunicación con el mundo y salida laboral.

Objetivos Generales del Área, Expectativas de Logro y Criterios de Acreditación.

Estos Materiales Curriculares detallan Objetivos Generales de Área, Expectativas Curriculares y Criterios de Acreditación comunes a todo el Segundo Nivel de Inglés, que se corresponde al Tercer Ciclo de la EGB.

Para estos diseños curriculares, los Objetivos Generales que a continuación se detallan, significan procesos y contenidos.

- “Desarrollar procesos fundamentales de pensamiento, habilidades y estrategias de aprendizaje que les posibilite a los alumnos y alumnas la interacción lingüística en situaciones básicas de comunicación oral y escrita en otra/s lenguas extranjeras.
- Promover el enriquecimiento de las relaciones humanas a través del intercambio comunicativo en distintas lenguas extranjeras.
- Ayudar al desarrollo de su personalidad al integrar lo aprendido del idioma extranjero con sus propios pensamientos, ideas, sentimientos y conocimiento por medio de actividades estético- afectivas.
- Valorar el aprendizaje de lenguas extranjeras como un medio para la comprensión entre los pueblos y la construcción de la paz” (p.5).

Para estos diseños curriculares, las Expectativas de logro significan deseos

“Se espera que los alumnos y alumnas:

- Comprendan textos orales y escritos de desarrollo lineal de mediana complejidad con una carga lexical manejable e inferible del contexto

- Sean lectores autónomos en la lengua inglesa.
- Se inicien en la lectura de textos literarios y no literarios.
- Produzcan textos orales y escritos de estructura proporcionalmente compleja, acorde a las características de los niños y niñas.
- Desarrollen el sistema lingüístico y comunicativo a partir de insumos adecuados a la detección de errores a instancia del docente y de la negociación de los mensajes.
- Realicen una aproximación gradual al reconocimiento y producción del sistema fonológico.
- Reconozcan los patrones culturales del inglés (cultoremas) “saludos”, “bienvenidas”, etc.
- Reflexionen acerca de las estrategias más apropiadas a cada situación de aprendizaje.
- Participen en forma flexible, comprometida y respetuosa de las producciones lingüísticas y comunicativas propias y ajenas” (p. 6).

Para estos diseños curriculares, los Criterios de Acreditación significan evaluación

- “Interpretar mensajes orales y escritos en forma global, detectar las ideas principales.
- Interpretar el valor comunicativo transparente, la estructura y las manifestaciones lingüísticas que caracterizan los textos escritos y orales seleccionados.
- Resolver problemas y tareas secuenciadas enmarcadas en textos comunicativos.
- Producir textos orales y escritos en respuesta a un problema comunicativo por vez.
- Reconocer los sonidos, entonación, ritmo y acento del inglés en términos de inteligibilidad general.
- Identificar sus propios errores y corregirlos con guía del docente” (p. 7).

Posteriormente, los Criterios de Acreditación se especificaban de acuerdo con los contenidos mínimos que los estudiantes debían alcanzar al terminar el noveno año.

Criterios de Organización y Secuenciación de contenidos.

En este apartado se menciona que “[e]n el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés no es posible abordar a la vez todos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en un área determinado”.

Las secuencias estarían determinadas por “la aplicación de distintas técnicas y estrategias que se empleen en el aula y que aseguren la coherencia requerida...” (p. 8) mientras que para la

organización multidimensional de los contenidos se tendría en cuenta “las funciones del lenguaje y los actos de habla que derivan de ellas, las macro-habilidades, los contenidos de situación típicos, el léxico a enseñar y los ejes organizadores que agrupan los contenidos.”(p. 8)

Se proponen para ello dos Ejes organizadores:

- **Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo:** Mediante el aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos podrían apropiarse de sistemas conceptuales de otras culturas y tener una mirada diferente del mundo. Los contenidos de este eje favorecerían un mayor capital cognitivo y “un pensamiento más flexible” (p.8).
- **Eje 2: Inglés como instrumento de la comunicación:** Dado que se carece de una comunidad real, es necesario crear en la clase instancias de comunicación que faciliten la interacción. En estas situaciones es indispensable también, establecer todas las variantes intervinientes, es decir no solamente el contexto sino también los participantes y sus roles, de allí dependerá el registro a utilizarse en el intercambio comunicacional.

Secuenciación de los contenidos.

Contenidos Conceptuales.

Para el Noveno Año de la EGB se establecen los siguientes Contenidos Conceptuales por eje:

“Contenidos	Conceptuales
Eje 1 Inglés como medio de categorizar el mundo	Eje 2 Inglés como instrumento de comunicación
Sistema fonológico: mayor precisión en el modo y lugar de articulación. Entonación, ritmo, acento e inteligibilidad general.	Discurso Oral
Sistema morfológico: inflexiones de sustantivos Pronombres: personales, interrogativos, posesivos, demostrativos y objetivos.	Fórmulas sociales en intercambios cotidianos (saludos, pedidos, formas de tratamiento, apertura y cierre de diálogos de estructura simple

<p>Adjetivos: posesivos, demostrativos y Calificativos</p> <p>Tiempo pasado receptivo y productivo</p> <p>Adverbios</p>	
<p>Sistema sintáctico parcial:</p> <p>Presente afirmativo, negativo interrogativo</p> <p>Imperativo</p> <p>Pasado afirmativo, negativo e interrogativo</p> <p>Futuro receptivo</p>	<p>Texto oral: escritura de la interacción, mensajes, instrucciones, descripciones, narraciones, suspensión de turnos, discurso oral extendido, recursos literarios en textos literarios y no literarios</p>
<p>Sistema semántico: nociones: tiempo, habilidad, posesión, acción en proceso, existencia, acción habitual, causa, número, posibilidad, frecuencia</p>	<p>Efectos sonoros de canciones, rimas y adivinanzas, recursos literarios en textos literarios y no literarios</p>
<p>Actos de habla:</p> <p>presentarse, hablar de uno mismo, averiguar, identificar, describir, dar la hora, pedir, agradecer, ofrecer, aceptar/rechazar</p>	<p>Discurso Escrito:</p>
<p>Vocabulario acorde a las unidades temáticas seleccionadas.</p>	<p>Estructura del texto escrito: texto, párrafo, marcadores cohesivos, oración, palabra, letra. Nociones de coherencia discursiva.</p>
<p>Sistema ortográfico: convenciones del mundo escrito en inglés. Apóstrofe, signos de interrogación, admiración, punto, coma, comillas, guiones</p>	<p>Tipos de texto para la recepción: instrucciones (incluyendo la de los soft) descripciones, poesías, viñetas, leyenda, descripción, postal, carta”</p>

(Materiales Curriculares, 1997, p.12)

Contenidos Procedimentales.

“La enseñanza del Inglés para la comunicación internacional, apunta a saber hacer, es decir desempeñarse eficazmente en la comunicación” (Materiales Curriculares, 1997, p.13). Los procedimientos necesarios para ello se basan en los Contenidos Conceptuales. De esta manera, sería posible que los estudiantes comprendieran y pudieran producir textos orales y escritos.

Tanto para Lengua como para Lengua Extranjera, se señala que los estudiantes deben saber “qué hacen, cómo lo hacen y cómo podrían hacerlo mejor”. (Materiales Curriculares, 1997, p. 13)

Se detallan los Contenidos Procedimentales Específicos para Noveno Año

Contenidos Procedimentales Específicos.

Eje 1 El inglés como medio de categorizar el mundo	Eje 2 Inglés como instrumento de comunicación
Empleo de pronunciación, ritmo y acento inteligibles (rimas, canciones e intercambios)	Discurso Oral
Interpretación y producción de juegos lingüísticos basados en efectos sonoros (ritmas, canciones)	Interpretación y empleo de fórmulas sociales en intercambios cotidianos (saludos, pedidos, formas de tratamiento)
Uso de inflexiones de sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos, reconocimiento y producción de patrones sintácticos básicos y productivos, uso de tiempos verbales en forma secuenciada.	Comprensión y formulación de consignas simples (tres o cuatro pasos)
Reconocimiento y uso de algunas expresiones idiomáticas y de su valor comunicativo.	Interpretación de textos orales de estructura simple.
Reconocimiento y producción de conceptos específicos y de actos de habla transparentes.	Adecuación del uso según contexto, audiencia, propósito (interlocutores, tema principal, propósito comunicativo).
Reconocimiento y producción de	Discurso Escrito

vocabulario adecuado a los modos discursivos seleccionados y a las unidades temáticas elegidas.	
Empleo del sistema ortográfico, reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita de la puntuación. Empleo de mayúsculas y minúsculas	Reconocimiento visual del texto y de su tipografía, aproximación a la adecuación de cada texto.
	Identificación, caracterización y ejercicio de los usos sociales de la lectura.
	Recreación de la estructura informativa y de su significado, análisis de conectores y referentes.
	Desarrollo de estrategias de escritura en proceso, uso de procesador de texto.
	Uso de diccionarios monolingües ilustrados.”

Tabla presente en los Materiales Curriculares, 1997, p. 12.

Los contenidos conceptuales y procedimentales constituyen las bases en la organización de un saber, según Litwin (2008). Schwab (1973) explica que dos son las estructuras que constituyen la base epistemológica de un saber: la estructura sustancial que incluye ideas y conceptos producidos en cada campo disciplinar y la estructura sintáctica que da cuenta de las formas en las que el nuevo conocimiento es introducido en una disciplina.

La enseñanza de base epistemológica se identifica con el método propio de cada disciplina y por ende comprende su modo de pensamiento. Es necesario generar instancias para que las/os estudiantes activen operaciones características del modo de pensar cada disciplina e interactúen con el objeto de estudio de dicha disciplina. Los procesos son ‘haceres’ que se aprenden haciendo. Esta estructura sintáctica se acompaña de una estructura sustancial, es decir, conceptos, ideas y teorías. Así, el sentido de la enseñanza tiene como centro la comprensión además del uso de conceptos y de procedimientos. Entonces, si el saber es la Lengua, al/el estudiante tiene la posibilidad de interpretar y producir mensajes. En ambas estructuras se asienta

la enseñanza de base epistemológica que construye aprendizaje del modo en que el/la investigador/a construye el saber (Pruzzo, 1999).

Contenidos Actitudinales.

Los Contenidos Actitudinales apuntan al desarrollo personal, socio-comunitario, del conocimiento técnico-científico y de la comunicación y expresión de los procesos.

De esta manera, se pretende que la/el estudiante confíe en sí misma/o para emplear el inglés en la resolución de problemas comunicativos aceptando y respetando las reglas de la comunicación. Esto incluye además, su participación responsable y constructiva en los proyectos escolares.

El aspecto socio-comunitario persigue la valoración de su propia cultura en contraste con otra, y apreciar el trabajo cooperativo en pos de un mejor intercambio comunicativo superando estereotipos discriminatorios por motivos de género, etnia, social, entre otros.

En términos del desarrollo del conocimiento técnico-científico se apunta a la resolución de problemas comunicativos mediante la intuición y el conocimiento estratégico valorando el aspecto comunicativo y simbólico de su lengua materna y el inglés. También prescribe la valoración y el cuidado de libros, audio, láminas, etc. por parte de las/os estudiantes.

Finalmente, dentro del desarrollo de la comunicación y expresión se incluye la valoración de los símbolos y signos aceptados universalmente como elementos de comunicación así como de los recursos normativos que posibilitan la comunicabilidad lingüística e inter-comprensión, pese a diferencias de lugar, grupo social, edad.

Estos Contenidos Actitudinales son comunes a los tres años de la EGB. Se trabajan con el fin de ejercitarlos creando instancias de uso simultáneamente con los aprendizajes dando a las/os estudiantes oportunidades para establecer interrelaciones humanas dinámicas. Así, pueden generar relaciones de respeto recíproco.

Orientaciones didácticas.

No se refiere a un método particular sino a un “conjunto de principios lingüísticos, filosóficos, didácticos y educacionales que conforman un enfoque de enseñanza o la adquisición y aprendizaje” (p. 15). Como lengua extranjera, abarca dos aspectos esenciales: el lenguaje como conocimiento y como instrumento para la comunicación.

Estas Orientaciones didácticas mencionan que “para la elaboración de la propuesta de la enseñanza de Lenguas Extranjeras es necesario tener en cuenta” (p. 15).

Organización de los contenidos.

Se propone un enfoque analítico, partiendo de un todo y aislando elementos. Esto implica una programación espiralada y paulatina porque los aspectos más avanzados se apoyan sobre los más primarios. No se debe olvidar que el aprendizaje de una lengua es un proceso cíclico, es decir, los nuevos aprendizajes profundizan los anteriores. (Materiales Curriculares, 1997). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en ‘contenidos’ divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Secuenciación de los contenidos.

Para ello:

1. “[se considerarán] Los conocimientos previos de los alumnos”.
2. Se realizará un análisis lógico de la estructura de un sistema o ítems, y los procedimientos más habituales que involucran estos conocimientos.
3. Se tendrá en cuenta el análisis psicológico del contenido para adecuar la secuenciación a las posibilidades de aprendizajes que permite cada etapa del desarrollo.
4. Se elegirá un contenido organizador que abarque en términos generales contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con los contenidos actitudinales.
5. Se relacionará la secuencia del área elegida con los contenidos del resto de las áreas que componen la etapa.
6. Se hará un relevamiento de cantidad y calidad de los recursos materiales utilizados. Tendrá en cuenta que los materiales a utilizar deben ser apropiados al desarrollo de la secuencia prevista (p. 15)”.

Adquisición y aprendizaje.

El primer término se refiere a la manera subconsciente de incorporar material lingüístico en contextos naturales cuando el contacto con la lengua es suficiente y en condiciones adecuadas al nivel evolutivo de los estudiantes. Esto permite una producción fluida y espontánea. Mientras que el ‘aprendizaje’ es la incorporación consciente de una lengua en contextos artificiales. Así se asimilan las formas correctas. Se sugiere “promover ambas vías ya que son complementarias”.

La comprensión como disparador de procesos de adquisición.

Se considera fundamental no solo que el ‘material lingüístico’ sea apropiado para el nivel de comprensión de los estudiantes sino también que las condiciones afectivas y psicolingüísticas permitan “la entrada (input) y retención (intake)” (p. 16) de dicho material.

La inter-lengua o gramática provisoria, el aprendizaje y el orden natural de adquisición.

Se denomina inter-lengua al desarrollo de una gramática provisoria, teniendo en cuenta que existen simultáneamente formas correctas e incorrectas. “La adquisición se basa en un orden natural de adquisición prefijado para cada lengua” (p. 16), es posible que existan “formas predecibles” (p. 16) sin relación con la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.

Para que se logre el aprendizaje son necesarios diversos contactos con la lengua, ya que se apunta a un aprendizaje parcial hasta que se exponga a las próximas confrontaciones en distintos contextos.

Comprensión versus producción.

Este conocimiento lingüístico y comunicativo en crecimiento se visualiza mediante las cuatro macro-habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir. Si usamos la lengua con fines comunicativos debemos tener en cuenta que la comprensión siempre es mayor que la producción en todos los niveles del aprendizaje. La producción con fines comunicativos es la última etapa en el desarrollo de la lengua extranjera y para alcanzar su fin necesita contextos comunicativos provisionarios y pseudoauténticos adaptados a la edad de los alumnos (Materiales Curriculares, 1997).

Destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas.

Las primeras incluyen sonidos, entonación, estructuras con el único fin de ejercitarlos. Las segundas abarcan el “análisis global” y “los aspectos comunicativos del contexto” (p. 17), al tener relación con situaciones de comunicación, lo convierte en lo deseable. Además, se debe considerar otra variable, la frecuencia de las distintas exposiciones a la lengua: prácticas de comprensión, longitud de los textos, complejidad de la tarea y el propósito comunicativo. Es necesario que en el aula se creen contextos adecuados en los que las actividades de producción tengan una secuencia que se inicie en la ejercitación de aspectos puntuales de la lengua para llegar a una ‘comunicación espontánea.

Fluidez y precisión gramatical.

Generalmente, al primer término se lo asocia con velocidad es decir, comunicarse en tiempo real aún con errores propios de una gramática incompleta o inexacta.

Al considerar que ‘fluidez’, ‘corrección gramatical’ y ‘velocidad’ pueden presentar diferentes niveles de relación, los CBC recomiendan considerar: Discurso escrito y discurso oral, Facilitación del proceso de aprendizaje y Formas anómalas y corrección significativa.

Discurso escrito y discurso oral.

El acceso al discurso escrito debe promover “la formación y activación de esquemas cognitivos, realización de inferencias, jerarquización de la información e integración conceptual” (p. 17). Tanto el escritor como el lector deben conocer no solo los códigos del discurso escrito sino también las interacciones del discurso oral mediante el intercambio de turnos. También existe interacción en el mensaje escrito, el escritor dirige su mensaje al posible lector. Los textos son escritos y re-escritos hasta que se logre el fin del escritor. En la clase, los estudiantes deben saber para qué y a quién se escribe, esto se alcanza mediante tareas comunicativas acordes al nivel cognitivo y a la edad de las/os alumnas/os.

Facilitación del proceso de aprendizaje.

La reflexión metalingüística. “Promueve la conceptualización y sistematización del conocimiento lingüístico que estructura la lengua extranjera como tal, y el conocimiento comunicativo que define su uso, porque acortan el camino del aprendizaje” (Materiales Curriculares 1997, p. 18). A medida que los estudiantes pasen de un nivel de pensamiento a otro la reflexión metalingüística implicará distintos grados de análisis.

Formas anómalas y corrección significativa.

Este enfoque entiende a la “corrección como parte del proceso de aprendizaje” (Materiales Curriculares, 1997, p. 18). Consecuentemente, es fundamental que esta tenga lugar oportunamente y sea funcional y significativa. En otras palabras, inicialmente se deben corregir solamente los errores que interfieran la comunicación. Una vez finalizados los intercambios comunicacionales, se podrán corregir los errores que deriven de “una hipótesis errónea o incompleta sobre el funcionamiento del lenguaje”. (p.18)

Libros de Texto

A partir del cambio generado por la Ley Federal de Educación, las empresas editoriales proponen nuevos libros de texto para la enseñanza del inglés en los distintos niveles de la EGB, aludiendo a que este material está diseñado conforme a los CBC. En la mayoría de las escuelas secundarias de la ciudad de Santa Rosa, se adopta el libro *Let's go for EGB! 1* para 7mo año de la EGB y *Let's go for EGB! 2* para 8vo y 9no años, ambos de la editorial Longman, edición 1996. El libro relata un viaje de cuatro adolescentes (de entre 11 y 14 años) en un crucero alrededor de Gran Bretaña para pasar sus vacaciones. Esta serie se usa en casi todos los establecimientos educativos del Tercer Ciclo de la provincia. De las entrevistas realizadas a docentes de las 11 unidades educativas, una de las razones enunciadas es que la empresa editorial entrega gratuitamente ejemplares a las/os profesoras/es de Inglés con la intención de que ellas/os se los soliciten a sus alumnas/os. Esta ventaja, sumada al bajo costo del libro, lo convierte en el libro de inglés más solicitado por las/os docentes.

La elección del libro de texto por parte de los/as docentes, el análisis de los Diseños Curriculares y la propuesta editorial.

Tras varias décadas de una ley obsoleta y material bibliográfico que presentaba pocos cambios, la Transformación Curricular de 1997 sorprende a los docentes al punto de la inacción. Se sanciona la Ley Federal de Educación y la editorial Longman, inmediatamente, organiza un curso para presentarla junto con el libro que lanza al mercado y cuyo título, *Let's go for EGB!*, resulta tranquilizador para las/os docentes.

Antes de poner en práctica la reforma educativa que señala la Ley Federal, se dicta en Santa Rosa un seminario denominado 'The teaching of English in the Educación General Básica' ('La enseñanza del Inglés en la Educación General Básica') (Anexo). No por casualidad, el dictado está a cargo el profesor Omar Villarreal, una de las personas a quien la editorial Longman incluye en sus agradecimientos de la redacción de las Programaciones (Anexo) correspondientes a la serie 'Let's go for EGB!' 1 y 2, que también se entregan en ese momento. Los objetivos de dicho seminario son:

- familiarizarse con los documentos para las áreas de Lengua y Lenguas Extranjeras y la terminología utilizada en ello.

- Obtener una visión de los principios pedagógicos del proceso de Transformación Educativa del Sistema Educativo Argentino.
- Analizar la guía del Currículum Nacional (CBC) para el área de Lenguas Extranjeras y considerar ejemplos concretos de procedimientos, técnicas y actividades para la inmediata implementación en el aula.

Luego de una serie de definiciones y explicaciones de los términos ‘ciclo’, ‘área/bloque’, ‘CBC’, ‘Contenidos Conceptuales’, ‘Contenidos Procedimentales’ y ‘Contenidos Actitudinales’, aparece una carilla con la letra de la canción ‘Hero’ de Mariah Carey impresa y al final de la misma un sello de la compañía editorial Longman. Finalmente, se anexan fotocopias de los CBC, Bloque 5: Lenguas Extranjeras. Esta canción no es un dato menor, porque si uno simplemente lee la letra, inmediatamente la relaciona con la fuerza que la editorial pretende dar a los docentes ante tanta incertidumbre frente al cambio curricular. Todo esto está acompañado de una fotocopia (a color) de la tapa del libro *Let’s go for EGB! I* y en cuyo reverso (Anexo) se ve claramente una inscripción que dice ‘Nuevo para Argentina!’, y allí la editorial incluye los siguientes puntos, con el fin de captar a los ‘abrumados’ profesores:

- El curso correcto para la EGB...
- El enfoque correcto...
- Los tópicos correctos...
- La cantidad de material correcta...
- El formato correcto...

Cada uno de los aspectos antes mencionados está acompañado de una explicación que lo justifica. A continuación, se detalla qué otros componentes tiene la obra: libro del estudiante con un cuadernillo de actividades incluido en el mismo libro²⁶, libro del profesor, cassette y la Planificación detallada en castellano, disponible en Longman Argentina. Finaliza con la siguiente frase: “Contacta Longman House ahora para más información o una copia de muestra de *Let’s go for EGB!*”, dirección, teléfono y fax de la editorial.

Parece nula la competencia editorial de la época porque a Santa Rosa no llega otra propuesta. Entonces, se adapta masivamente la sugerencia de Longman. Como si esto fuera poco, a través del Plan Social, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación realiza una

²⁶ Esto era una novedad para ese momento, porque durante los años anteriores los libros de actividades (Activity Book o Work Book) debían comprarse por separado del libro de texto.

compra masiva y, de este modo, todas las Unidades Educativas –como se denominó a las escuelas del Tercer Ciclo– cuentan con ejemplares en sus bibliotecas.

Esto marca una política editorial clara, ese trata de una empresa que persigue sus riquezas y para ella los libros son mercancías. Bourdieu distingue dos caras del libro de texto: una faz simbólica y otra mercantil. La última es la que impera en las grandes corporaciones editoriales. Entonces, la compañía editorial sugiere los contenidos, dicta el curso durante el cual regala a sus asistentes (confusos ante la magnitud del cambio) un ejemplar de *Let's go for EGB! 1*. En caso de que la/el docente decida aconsejar a sus alumnas/os sobre la compra de dicho libro, la editorial le regala a esa/e docente todo el material necesario para sus clases: libro del alumno, libro del docente y los cassettes.

Después de poco más de una década, surge una nueva Transformación Curricular. Si bien durante este cambio otras editoriales ofrecen sus libros en los colegios, no son tan convincentes como Longman, que emplea una estrategia distinta pero tras el mismo fin: rédito económico. En esta oportunidad, la promotora presenta el libro y la serie en el colegio y designa a un/a profesor/a de inglés para que sea el nexo entre ella y las/s docentes que quieran adoptar esta nueva serie. Se les regala un bolso (morril) con la serie y el material que necesitará en sus clases: libro del alumno, del docente y CDs. Así, se comienza a utilizar esta serie. Además, desde el Ministerio de Cultura y Educación de Nación, se envían nuevos libros a los colegios secundarios. En el comienzo de las Transformaciones Curriculares, el docente lejos de ser un intelectual transformador (Giroux, 1998), se identifica con la perspectiva técnica y adopta acríticamente el libro propuesto por la editorial. El docente es un gestor educativo que controla el desarrollo del currículum y a los alumnos para que lleguen hasta donde los diseñadores del currículum han planeado. En esta perspectiva, los contenidos a enseñar son verdades absolutas, contenedoras de lenguaje técnico e impersonal independiente de valores.

Los intereses económicos de la empresa editora buscan rentabilidad a corto plazo, por eso apuestan por la impresión de los libros y por la rápida comercialización de estos al Ministerio de Educación. Se benefician mutuamente, la editorial mantiene los lineamientos del poder hegemónico y a cambio recibe rédito económico.

A continuación, se detallan las ideas finales sobre el objetivo que apuntan a evaluar la coherencia entre la cultura experiencial del alumno y los temas propuestos en los libros.

Ambos libros contienen 25 unidades, estas están agrupadas de a 5. En otras palabras, la organización de las 5 primeras unidades se repite a lo largo de todo el libro (tema, vocabulario, gramática), resultando así, una unidad de sentido cada 5 unidades. Todas las unidades contienen un título, el cual presenta una historia sobre los estudiantes, quienes están realizando un viaje en el crucero. La última unidad de cada grupo está destinada al repaso o transferencia de vocabulario y gramática. Finalmente, presenta un apartado sin numeración; en él se incluyen instancias de cruce de culturas “Across Cultures”.

En este trabajo se analizan los Materiales Curriculares (1997), la secuencia de los Contenidos –conceptuales, procedimentales y actitudinales– por eje, para 9no año y el libro *Let's go for EGB! 2* usado en octavo y noveno año de la EGB 3²⁷.

- **Let's go for EGB! 2:** Comienza con cuatro carillas iniciales de repaso del libro anterior, dos de ellas bajo el título “Get ready”. Estas muestran un mapa del Reino Unido de Gran Bretaña con el nombre de algunas ciudades más antiguas y dibujos de las caras de 6 personajes, que son los protagonistas de las situaciones que el libro expone. Cuatro de esas fotos incluyen algunas características sobre ellos. La carilla siguiente contiene un resumen de la historieta “Snowboy” que comienza en el libro anterior. La carilla final es un breve resumen de algunos temas que se deberían tener incorporados: verbos ‘to-be’, ‘have got’, ‘there is y ‘there are’. De allí en más comienzan las unidades del libro 2, organizadas de la siguiente manera: tres unidades seguidas de la cuarta llamada “Build your skills” (una carilla), en la que, generalmente, se trabajan 3 de las 4 macrohabilidades (leer, escuchar, hablar, escribir). Luego, sigue “Snowboy”, que se representa como una hoja de una revista de historietas, en el que los estudiantes deben escuchar el relato o diálogo y a continuación resolver un ejercicio. La unidad 5 “Learning workshop” abarca dos carillas, la primera de ellas incluye una revisión del vocabulario mediante distintas actividades, destina además dos o tres ejercicios para practicar pronunciación

²⁷ El libro 1 de la serie también ha sido utilizado por otros tesisistas, quienes han realizado sus trabajos desde otras miradas.

Siderac (2006) en su tesis “Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto”, analiza los Contenidos Procedimentales en función del libro *Let's go for EGB! 1* para el séptimo año de la EGB 3.

Una selección de textos de lectura comprensiva del mismo libro –*New let's go for EGB student's book 1*– constituyen la tesis de Basabe (2009), cuyo título es “Representaciones “econo-culturales” en la adaptación de libros de texto. El caso de Go! (1996) y sus versiones de Argentina (2000) y Chile (2003)”. En este trabajo, el autor analiza las formas en que las representaciones de Argentina, Chile y América Latina son puestas en discurso.

(algún sonido de fonética) y la segunda carilla se dedica a Grammar check (revisión de gramática). Esta secuencia se repite hasta la unidad 25, posteriormente se incluye “Across Cultures”, 8 carillas bajo distintas denominaciones. Las dos primeras “Spotlight on Famous Americans”, otras dos “Spotlight on Education in Britain”, la siguiente “Spotlight on William Shakespeare”, la otra “Spotlight on Florida” y la final “Spotlight on Celebrations in the USA”. Desde allí hasta el final del libro se encuentra lo que se llama Activity Book (libro de actividades AB), cuyas páginas de ejercitación están organizadas en unidades al igual que el libro propiamente dicho. Las unidades 4 y 5 están juntas para ejercitar Reading (lectura), Writing (escritura), en algunos casos Vocabulario y en otros Fonética y la última carilla “Test yourself” (autoevaluación). Esta diagramación se repite hasta el final.

Contenidos Conceptuales y Libros de Texto.

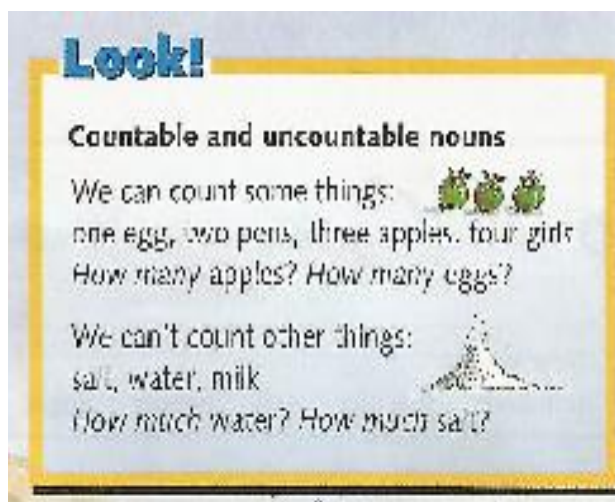
Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo.

- *Sistema fonológico: mayor precisión en el modo y lugar de articulación. Entonación, ritmo y acento: inteligibilidad general.*
 - **Libros:** Cada 4 unidades –en Let’s go for EGB! 1 y 2–, la página denominada “Learning workshop” es en la única en la que hay actividades de fonética. Estas se limitan a 2 o 3 actividades que practican algún sonido propio de la fonética, en una sola de esas páginas hay una actividad llamada “Word stress” (acentuación de palabras), la cual remarca la diferencia entre 13 – 30 (thirteen – thirty) (Let’s go for EGB!2, p. 46). Los sonidos se refuerzan en 3 páginas de integración o repaso en el libro de actividades.



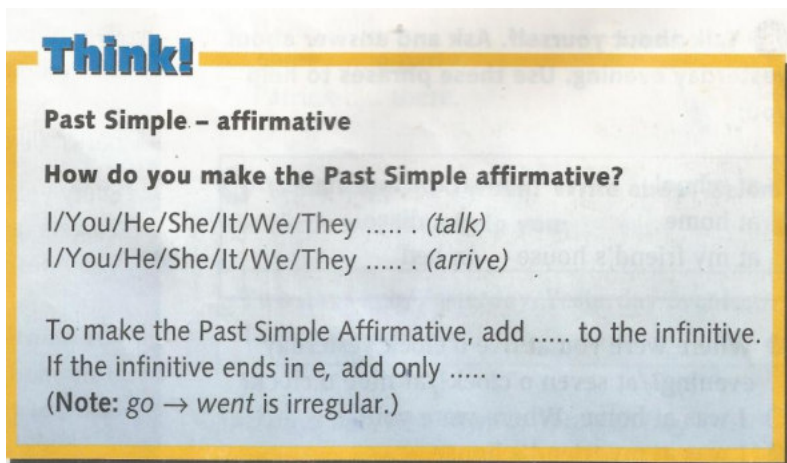
- *Sistema morfológico: inflexiones de sustantivos, pronombres (personales, interrogativos, posesivos, demostrativos, objetivos), adjetivos (posesivos, demostrativos, calificativos, tiempo pasado receptivo y productivo, adverbios).*

Libros: Presenta todos los contenidos enunciados. Parte de ellos son enseñados en el libro 1 y se continúan utilizando en el libro 2, por ejemplo, los pronombres personales. En la unidad 3 del Let's go for EGB! 2 se presenta el pronombre interrogativo 'How much?'



- *Sistema sintáctico parcial: afirmativo, negativo, interrogativo, imperativo. Presente, pasado, futuro receptivo.*

Libros: Presenta todos estos contenidos, por ejemplo Presente en las unidades 17 y 18 del libro 1, mientras que Pasado – afirmativo, negativo e interrogativo– en las unidades de 11 a 15 del libro 2.



- *Sistema semántico: nociones: tiempo, habilidad, posesión, acción en proceso, acción habitual, existencia, causa, número, posibilidad, frecuencia.*

Libros: Incluye todos los contenidos enumerados. Parte de ellos se enseñan en el libro 2, por ejemplo, acción en proceso. Otros se enseñan en el libro 1 y se siguen trabajando en el 2. Ejemplo: posesión (have got / has got) en la unidad 23 del libro 1 y en la unidad 1 del libro 2.

Look!

have got - question and negative

Have you/I/we/they got a watch?
 - Yes, I/we/you/they have.
 - No, I/we/you/they haven't.

Has she/he got a cassette recorder?
 - Yes, she/he has.
 - No, she/he hasn't.

- *Actos de habla: presentarse, hablar de uno mismo, averiguar, identificar, describir, dar la hora, pedir, agradecer, ofrecer, aceptar/rechazar.*

Libros: Incluye todos los contenidos sugeridos, los cuales se enseñan en el libro 1. En el diálogo del inicio de la unidad 1 del libro 2, por ejemplo, se detalla: averiguar, dar la hora e identificar.

1 Listen and read.

PATRICK: Have you got a watch? What's the time?
 SIMON: It's half past seven.
 PATRICK: Oh no! I'm late. Where's my T-shirt?
 SIMON: Your clothes are usually on the floor, Patrick . . .
 PATRICK: Very funny. My clean clothes are usually in my bag.
 SIMON: Well, I haven't got your bag. Is it on the shelf?
 PATRICK: No, and it isn't on the chair or behind the desk.
 SIMON: On the table under the mirror?
 PATRICK: No, it . . .
 HELEN: Hey! Patrick!
 PATRICK: Yes! What do you want?
 HELEN: Have you got a problem?
 PATRICK: Yes, I . . . Helen! Have you got my clothes?
 HELEN: No I haven't . . . not now. Have you got Mickey Mouse shorts?
 PATRICK: Why?
 HELEN: They're up there, on the radio mast!
 PATRICK: Oh, no . . .

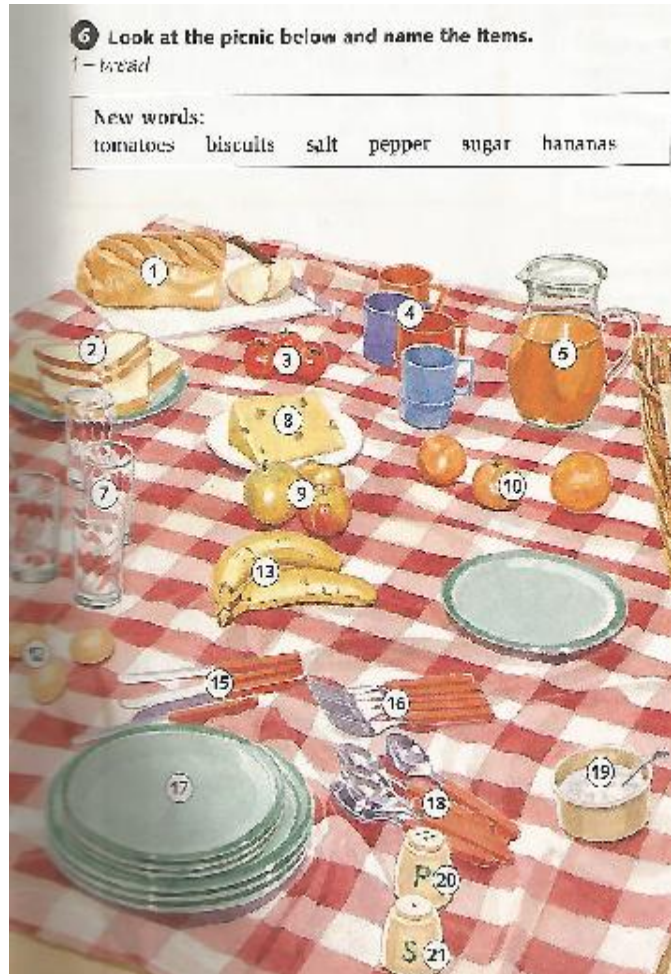
3 Match the names of the clothes with the pictures.

sweatshirt shorts
 shoes T-shirt
 jeans socks

1 - shorts

- *Vocabulario acorde a las unidades temáticas seleccionadas.*

Libros: El vocabulario de cada unidad está en concordancia con el tema propuesto, aunque presenta gran variedad de palabras nuevas para las dos páginas que tiene cada unidad. Un ejemplo es la unidad 2 del libro 1, allí se enseña el nombre de habitaciones del crucero (café, computer room, classroom, kitchen, TV room, room) y algunos objetos (umbrella, calculator, pen, apple, ruler, orange, pencil, rubber, camera) y la unidad 2 del libro 2 donde se muestran: vajilla, animales que hay en la isla Ramsey y alimentos.



- *Sistema ortográfico: convenciones del mundo escrito en inglés. Apóstrofe, signos de interrogación, admiración, punto, coma, comillas, guiones.*

Libros: Se encuentran utilizados en el libro pero no se incluyen las reglas de uso. La inicio del AB (del libro de actividades) del libro 2 se observa solamente un ejercicio específico, en la página denominada “Get ready”. Un ejercicio similar se incluye en ‘The go Magazine’ (página de integración con un diseño más atractivo y con entretenimientos) después de la unidad 3 de *Let’s go for EGB!1*.

Writing and punctuation

4 Can you understand this description? Copy it with the correct punctuation.

thisismyfriendhescale
djuliohesspanishandhel
ivesinmadridhesgotsho
rtblackhairandbrowney
esandilikehimverymuch
heisverycleverhecanuse
acomputerplaychessan
dspeakenglishbuthecan
tswim


This is my friend. He's

Eje 2: Inglés como instrumento de comunicación.

Discurso Oral

- *Fórmulas sociales en intercambios cotidianos (saludos, pedidos, formas de tratamiento, apertura y cierre de diálogos de estructura simple).*

Libros: Los diálogos del libro son de estructura simple, pero no todos podrían considerarse cotidianos para las/os alumnas/os de La Pampa porque incluyen adolescentes británicos/as y la mayoría de esos intercambios comunicacionales están ambientados en un crucero. En los diálogos de la unidad 1 del libro 1 al igual que el de la unidad 16 del libro 2 se detectan: saludos, formas de tratamiento, apertura y cierre de diálogos de estructura simple.

1  **Listen and read.**

HELEN: Hello.

DOCTOR: Good morning, Helen. Did you sleep well?

HELEN: Yes, thanks. My leg hurt a bit, but it's OK now.

DOCTOR: Yes, I expect it's sore, but it isn't broken. Can you remember your accident?

HELEN: Yes. I fell from a tree.

▷ DOCTOR: OK. Think carefully. Did you bang your head?

HELEN: No . . . no, I didn't.

DOCTOR: Good. When's your birthday?

HELEN: It's on the 12th of September.

DOCTOR: Did you have a party on your last birthday?

HELEN: Yes, I did. ◁ Seven of my friends were there and we played . . .

DOCTOR: That's OK, Helen. You're fine. You've got a sore leg, but your head's all right!

HELEN: Did Jenny telephone my parents? Can I finish the Sea Watch trip?

DOCTOR: Yes, she did – and yes, you can.

- *Texto oral: escritura de la interacción, mensajes, instrucciones, descripciones, narraciones, suspensión de turnos, discurso oral extendido, recursos literarios en textos literarios y no literarios.*

Libros: Presenta actividades en las que se requiere que las/os estudiantes completen diálogos o un texto relacionado con el tema y contenidos enseñados en esa unidad. En todos los casos están estructurados o deben seguir el modelo propuesto. Un ejemplo de ello puede observarse en el ejercicio denominado “Role-play” de la unidad 3 del libro 2. Como recursos literarios se observa, principalmente, el uso de la rima en los raps que se encuentran en las unidades 5 de cada libro. Además, hay un ejemplo de paralelismo en el rap de la unidad 5 del libro 2.

ROLEPLAY

6 A friend talks to Elizabeth. Act out the conversation.

- What's your favourite place?
- It's called Ramsey Island.
- Really? Where is it?
-
- Why do you like it?
- Because
- What can you see there?
-
- That's interesting. What can you do there?

- *Efectos sonoros de canciones, rimas, adivinanzas, recursos literarios en textos literarios y no literarios.*

Libros: El libro 1 presenta tres canciones y un rap. El libro 2 presenta únicamente una Rhythm rap en la Unidad 5 (Learning workshop), con rima y paralelismo, y un poema en la unidad 9 (Build your skills), el cual muestra repetición y rima.

Reading

1 This the start of a poem called *The Rescue*. Read verse 1 and answer the questions.

*The wind is loud,
The wind is blowing,
The waves are big,
The waves are growing.
What's that? What's that?
A dog is crying,
It's in the sea,
A dog is crying.
His or hers
Or yours or mine?
A dog is crying,
A dog is crying.*

Discurso Escrito:

- *Estructura del texto escrito: texto, párrafo, marcadores cohesivos, oración, palabra, letra. Nociones de coherencia discursiva.*

Libros: Presenta todos los anteriores. La conversación de la unidad 12 contiene seis marcadores cohesivos, de los que, posteriormente, en la misma unidad se pide que las/os estudiantes escriban una historia sobre la conversación usando esos marcadores. Y en la unidad 18 se solicita nuevamente a las/os alumnas/os que utilicen cuatro de esos marcadores cohesivos para contar la historia de Jurassic Park, con la que se inicia la unidad. En ningún caso hay explicaciones sobre el uso de estos conectores, párrafos ni textos. En el libro 1, unidad 21, se solicita que las/os alumnas/os completen oraciones en las cuales se encuentra 'because' (porque).

A.
The last dinosaur died 65 million years ago, but in 1993 a rich scientist, John Hammond, had an idea. He took the blood from frozen prehistoric mosquitoes, and made 'new' dinosaurs with it.
His idea worked and he put the dinosaurs in a zoo on a tropical Hawaiian island – but then things went wrong. One of John Hammond's scientists – Dennis Nedry – wanted to sell some dinosaur eggs to a friend. Nedry turned off the zoo security system and left the zoo. But the dinosaurs came too . . .

B
Lex and Tim Hammond were the grandchildren of scientist John Hammond. In 1993 Lex and Tim had a very strange holiday. They went to visit their grandfather, John Hammond, on his tropical Hawaiian island. In his zoo, they saw some dinosaurs!
Then their problems started. One of the dinosaurs – a Tyrannosaurus Rex – escaped from its cage and chased them. They met a dinosaur scientist, Alan Grant, and they all ran through the forest.
Alan, Lex, and Tim saw a lot of different dinosaurs in the forest. Some were very dangerous and killed one of the zoo people.

- *Tipos de texto para la recepción: instrucciones (incluyendo la de los soft), descripciones, poesías, viñetas, leyenda, descripción, postal, carta.*

Libros: Contiene una leyenda denominada "Snowboy" que comienza en el libro *Let's go for EGB! 1* y se reitera cada cuatro unidades. El resto de los

tipos de texto mencionados también se incluyen, al menos, una vez en el libro, a excepción de las instrucciones de soft.

SNOWBOY
EPISODE 1

LOOK!
WHO'S THAT?
HE'S MY FATHER.

GREAT!
ON HOLIDAY AT LAST!

...AND THIS IS YOUR FRIEND.

HI I'M NICKIE.
PLEASED TO MEET YOU.
DAD, WHERE'S THE VILLAGE?

...AND THAT'S THE VILLAGE.

WOW!
IT'S FANTASTIC!
OH!... OH MY HAT.

BE CAREFUL, PAT!
IT'S A BOY... IN THE ICE!

1 Read the story and answer true or false.
1 Nickie is on holiday. True
2 Professor Henderson is her father.
3 He is a dentist.

2 Talk about the people in the story. Who's this? What's his/her name?

Contenidos Procedimentales Específicos y Libros de Texto.

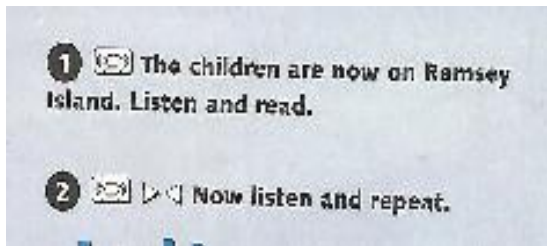
El mismo tipo de análisis que se utiliza para los Contenidos Conceptuales, se realiza con ambos libros y su relación con los Contenidos Procedimentales, propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

Eje 1: Inglés como medio de categorizar el mundo.

- “Empleo de pronunciación, ritmo y acento inteligibles (rimas, canciones, intercambios)”.

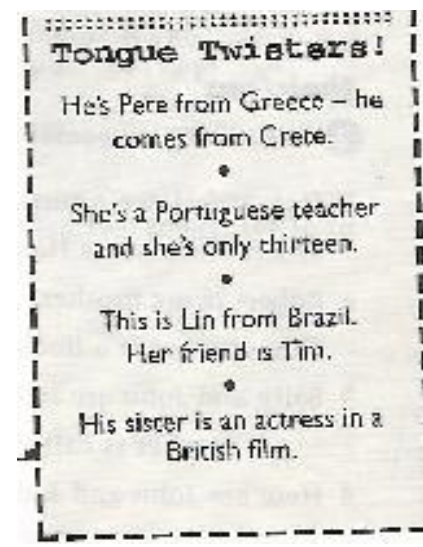
Libros: once unidades de un total de veinticinco comienzan con “Listen and read” (escuchar y leer) y nueve de ellas están seguidas de “Listen and repeat (escuchar y repetir). Cada cinco unidades, en la llamada “Learning workshop”, se incluye una actividad de pronunciación en la que se practica algún sonido de la fonética inglesa, al igual que en tres unidades de integración o repaso en el A B. Algo similar ocurre en el libro 1.

En el caso de la unidad 5, se propone también un rap para escuchar y decir.



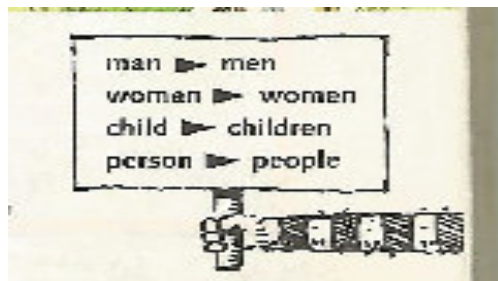
- “Interpretación y producción de juegos lingüísticos basados en efectos sonoros (rimas, canciones)”.

Libros: Presenta una actividad denominada Tongue-Twisting Poem (Trabalenguas) en el libro 1 en “The go Magazine”, después de la unidad 8. Las restantes se limitan a “Listen and read” (escuchar y leer), “Listen and repeat” (escuchar y repetir) y, en muy pocas instancias, “Listen and complete the information” (escuchar y completar la información) como, por ejemplo, en el ejercicio 5, de la unidad 3, del libro 2.



- *“Uso de inflexiones de sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos, reconocimiento y producción de patrones sintácticos básicos y productivos, uso de tiempos verbales en forma secuenciada”.*


Libros: En el libro 2, las unidades 1, 2 y 6 señalan las distintas formas de formación de sustantivos en plural. Para el caso de los pronombres, se puede citar como ejemplo la unidad 5 del libro 2, cuando señala los pronombres personales y la forma correspondiente del verbo ‘have got’ (tener) para cada uno de esos pronombres. En la unidad 7, se presenta un cuadro “*Look*” que explica la forma negativa de oraciones en Present Continuous, en sus formas abreviadas y sin abreviar. En la unidad 8 se combina el uso de Present Simple and Present Continuous. En la unidad 18, en un recuadro con el mismo título, “*Look*”, se incluyen ejemplos del pasado simple de verbos regulares e irregulares. En cuanto a los adjetivos, la unidad 15 los trabaja mediante el reconocimiento de opuestos. Los anteriores se citaron a modo de ejemplo. En el libro 1, unidad 1, se incorporan los adjetivos posesivos ‘his’ y ‘her’.




- *“Reconocimiento y uso de algunas expresiones idiomáticas y de su valor comunicativo”.*

Libros: es posible hallar solo algunos ejemplos de palabras de uso coloquial, tal como advertimos en la unidad 5: en un rap se incluye ‘Yeah!’ (Yes) y ‘cop’ (referido a policeman, policía). No se incluyen otras expresiones idiomáticas en los libros.

Rhythm rap

4  Listen to this rap. Now listen again and say the rap.



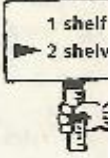
A knife, a fork, a bottle and a cork,
That's the way to see New York.
Yeah, yeah! Ah ha!
Stop and shop,
This is New York.
Find a cop,
This is New York.
Eat and talk,
This is New York.
Watch when you walk,
This is New York.
A knife, a fork, a bottle and a cork,
That's the way to see New York.
Yeah, yeah! Ah ha!

- “Reconocimiento y producción de conceptos específicos y actos de habla transparentes”.

Libros: Por ejemplo, oraciones con espacios en blanco para completar con “*Talk about your bedroom*”, vocabulario o estructuras presentadas en la unidad. En el caso de la unidad 1 del libro 2, en la actividad 5 hay preguntas para completar y contestar sobre lo que Patrick tiene en su habitación. La siguiente actividad, “*Communicate*”, es un diálogo incompleto pero las respuestas tienen opciones entre paréntesis para que la/el estudiante elija lo que corresponde a su habitación. Por ende, no deja margen a la imaginación ni a la creatividad del/la alumno/a.

5 Look at the picture of Patrick's bedroom. Talk about what he's got in his room.

- Has Patrick got a in his bedroom?
- Yes, he has./No, he hasn't.
- Has he got a in his bedroom?

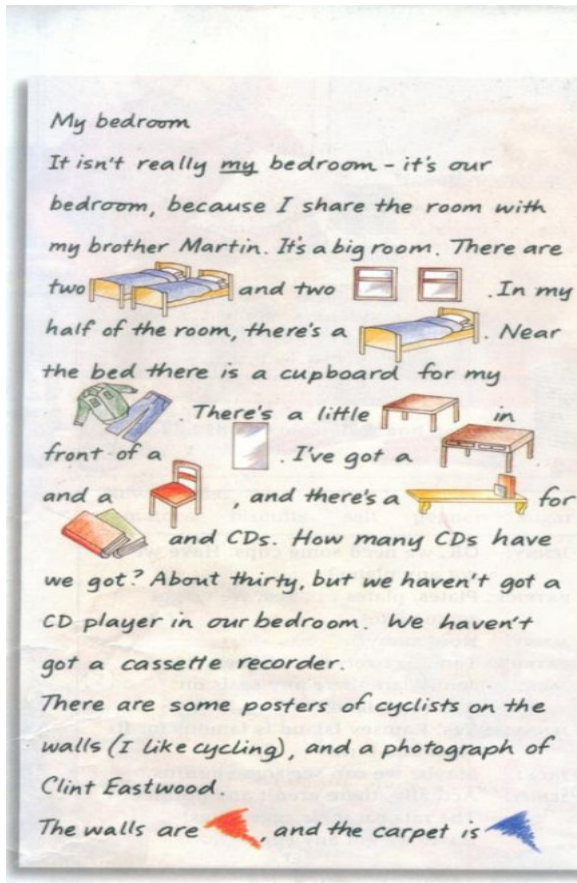


1 shelf
2 shelves

COMMUNICATE

6 Talk about your bedroom.

- Do you share a bedroom?
- Yes, I share a bedroom with / No, I don't share a bedroom.
- Is it big or small?
- It's big/quite big/quite small/small.
- What furniture is there?
- There's a (desk, chair, table) / There are some (cupboards, shelves).
- What things have you got in your room?
- I've got a / I've got some (toys, books, etc.).
- What other things can you say about your room?

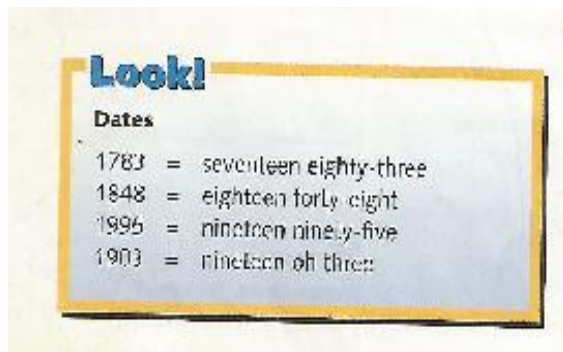


- “Reconocimiento y producción de vocabulario adecuado a los modos discursivos seleccionados y a las unidades temáticas elegidas”.

Libro: Si se refiere a reconocer y usar, se podría citar como ejemplo la unidad 1 “My bedroom”, que presenta una descripción de un dormitorio en la que las palabras que designan algunos muebles o elementos que allí se encuentran han sido reemplazadas por dibujos y se pide a las/os alumnas/os que realicen el trabajo a la inversa.

- “Empleo del sistema ortográfico, reconocimiento de las convenciones de la lengua escrita en la puntuación. Empleo de mayúscula y minúscula”.

Libros: En la unidad 13 del libro 2, un recuadro “Look!” indica la forma en que se escriben y se leen los números cuando se refieren a años: 1783 = seventeen eighty-three (es decir, como números de dos cifras). La unidad 20 incluye un listado de los meses con el fin de practicar la pronunciación (“Listen and say the months”), pero es la única instancia en la que las/os alumnas/os pueden inferir que en inglés la primera letra de cada mes debe escribirse con mayúscula. Cuando se los presenta en la unidad 16, la palabra completa está escrita con mayúscula. Desde la primera unidad del libro 1, las/os estudiantes pueden observar que los signos de interrogación y exclamación en inglés solamente se cierran, es decir, no abren.

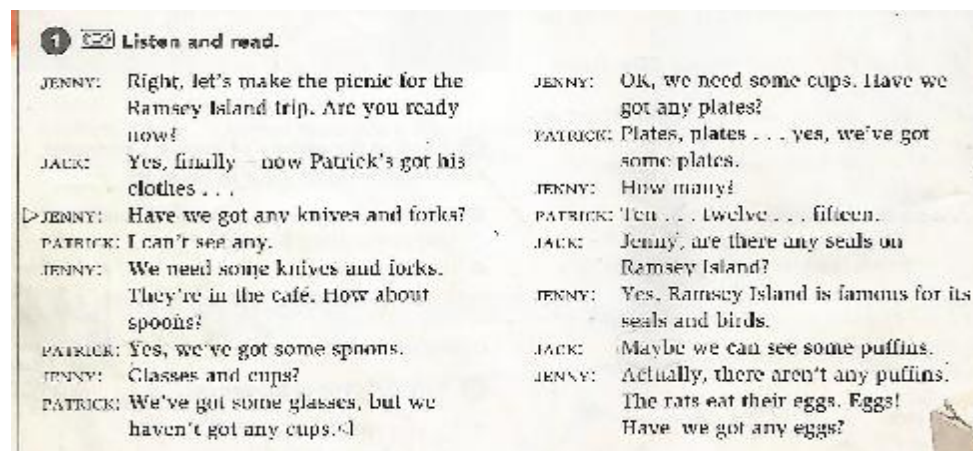


Eje 2: Inglés como instrumento de comunicación.

Discurso Oral

1. “Interpretación y empleo de fórmulas sociales en intercambios cotidianos (saludos, pedidos, formas de tratamiento)”.

Libros: Los ejemplos relacionados con este punto están aislados en la unidad 2 del libro 2, se los presenta en un diálogo en el que los personajes se encuentran organizando un pic-nic. Se incluye la pregunta “*Are you ready?*”, que podría también ser usada en cualquier otro intercambio. Todos los otros pedidos o formas de tratamiento están sujetos a la situación planteada en el libro y algunos no serían parte de cualquier situación cotidiana, como por ejemplo el diálogo de la unidad 6 del libro 1 (las/os adolescentes están en la cubierta del crucero mirando los barcos que pasan y reconociendo las banderas que indican la nacionalidad de cada embarcación).



2. “Comprensión y formulación de consignas simples (tres o cuatro pasos)”.

Libros: Todas las consignas de los libros son simples para que las/os alumnas/os las puedan comprender, no hay instancias en las que las/os estudiantes deben formular las consignas.

3. *“Interpretación de textos orales de estructura simple”*. Interpretar es captar el mensaje de una comunicación, tanto el sentido explícito como implícito, los elementos de la comunicación y la postura personal.

Libros: podría decirse que el libro no presenta actividades relacionadas a ‘interpretar’ un texto oral, en este nivel de inglés, las/os estudiantes, pueden captar el sentido explícito pero presentan dificultades para captar el sentido implícito y los elementos de la comunicación.

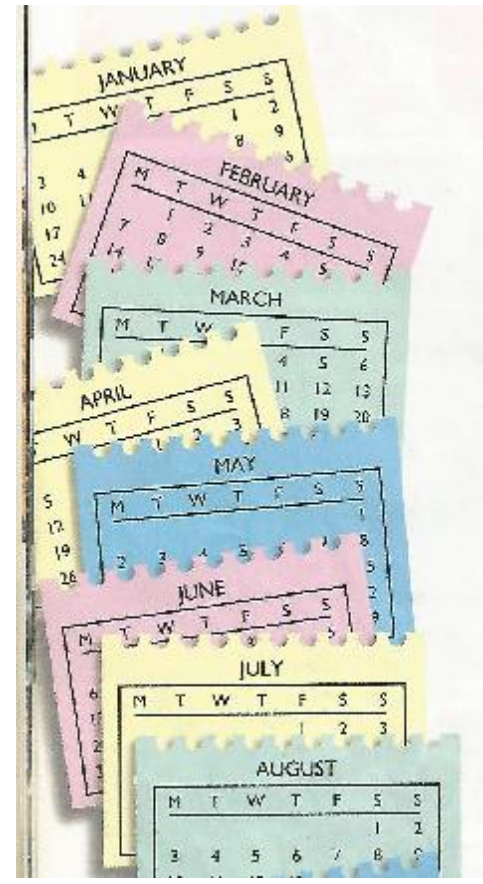
4. *“Adecuación del uso según contexto, audiencia, propósito (interlocutores, tema principal, propósito comunicativo)”*.

Libros: Si tema principal implica que los/as estudiantes tienen que detectar el tema principal de un texto, esto se puede detectar en los ejercicios de Reading Comprehension (lecto-comprensión), por ejemplo: el ejercicio 4 de la unidad 18, en el libro 2. Los otros aspectos mencionados están presentes en el libro porque todas las conversaciones se desarrollan en un ‘contexto artificial’ (un crucero donde las/os adolescentes hacen un viaje de estudios).

Discurso escrito

1. *“Reconocimiento visual del texto y su tipografía, aproximación a la adecuación de cada texto”*.

Libros: presenta distinto tipo de tipografía y figuras, en algunos casos son fotos pero, en la mayoría especialmente en lo que se refiere a los personajes centrales son dibujos. Cada 3 o 4 unidades aparece una página de una historieta “*Snowboy*” (que se inicia en el libro 1 y continua en el 2), diseñada como una página de revista de historietas. Cuando la ejercitación tiene como foco los meses del año, cada uno de ellos está representado como hojas cortadas de un calendario. En cuanto a los diálogos, si bien se incluyen las 10 unidades, solo 2 se presentan en forma de burbujas sobre las figuras; en los otros casos, el diálogo antecede o precede a la figura inicial de la unidad. Aun así, cuando se pide producción escrita del/la alumno/a, no se marcan estas diferencias.



2. “*Identificación, caracterización y ejercicio de los usos sociales de la lectura*”. Para el Marco de Referencia Europeo, el uso social de la lengua está relacionado con “el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos en que organiza su vida social” (p. 49) Así, entonces, los ámbitos son: personal, público, profesional y educativo.

Libros: Ambos libros muestran dos de esos ámbitos: personal, representado en la mayoría de los diálogos, y educativo, porque el cruce que las/os personajes realizan es un viaje de estudio alrededor de las islas Británicas. Además, de las 25 unidades del libro 2, solo dos incluyen biografías de personas que, por alguna razón, se destacaron en la historia de los Estados Unidos: Abrahm Lincoln, Sitting Bull (jefe de la tribu Sioux), Walt Disney, Thomas Edison, Martin Luther King,

Helen Keller (mujer sordo muda que aprendió a hablar con sus dedos y escribió libros) y Neil Armstrong. Una de las páginas destinadas a consolidación sobre el final del libro del libro 2, “*Across Culture*” presenta una breve información sobre americanos famosos y una breve biografía de William Shakespeare. Esta misma sección del libro 1 incluye una breve reseña sobre El Reino Unido de Gran Bretaña.



Sitting Bull

(1831-1890) was a native American. He was a Sioux chief. He wanted to defend his people's land and their way of life. He won a famous victory against General Custer and his army in 1876. It was called the Battle of the Little Big Horn.

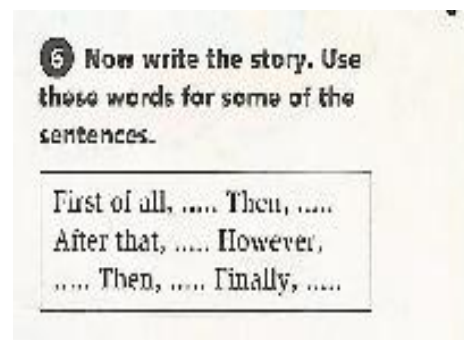
Thomas Edison

(1847-1931) was a famous American inventor. He invented electric light and the first record player.



3. *“Recreación de la estructura informativa y de su significado, análisis de conectores y referentes”.*

Libros: En el libro 2, las unidades 12 y 18 son las únicas que incluyen un ejercicio con conectores. Al igual que en el libro 1, no se detectan actividades con referentes, aunque sí se presenta una actividad para trabajar con un conector.



4. *“Desarrollo de estrategias de escritura en proceso, uso de procesador de texto”.*

Libros: Los libros no presentan indicaciones para que se utilice el procesador de texto en la escritura de un texto corto, ya que siempre la producción se incluye como actividad final de la unidad. Esta producción siempre tiene un modelo a seguir.

5. *“Uso de diccionarios monolingües ilustrados”.*

Libros: no sugiere el uso de este tipo de diccionarios. Solamente en un proyecto del libro 2 se sugiere buscar el significado de palabras en el diccionario o preguntarle a el/la profesor/a.

Contenidos actitudinales y libros de texto.

Según Arméndariz y Montani (2005), la personalidad del/la alumno/a influye sobre su desempeño en el aula, condicionando el aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, la fluidez en los intercambios comunicacionales, generalmente, es producto de la extroversión que facilita la negociación de significados en la comunicación.

El aprendizaje de una L2 o LE requiere soportar tensiones e inseguridad; requiere no evitar las oportunidades de hablar una lengua desconocida. Recordemos que en todo proceso de

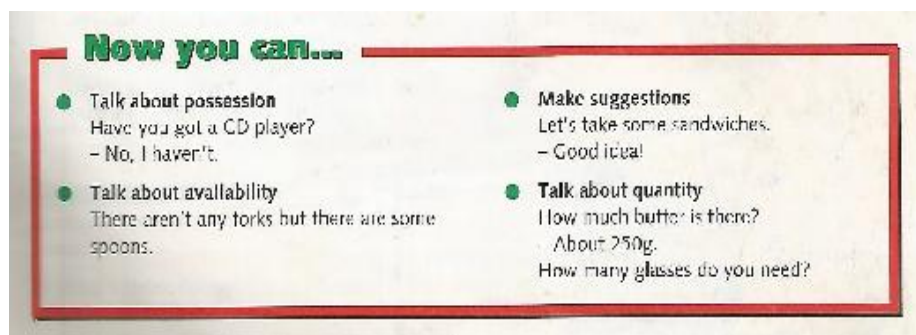
comunicación –aprender es comunicarse- se necesita empatía, interés y la disposición a arriesgar algo (Armendáriz y Montani, 2005, p. 71).

La propia actitud es fundamental para el aprendizaje y, en especial, de una lengua extranjera porque esta expone a la/el estudiante a situaciones de inseguridad porque no la domina como a su lengua materna. Por esta razón, es importante el análisis de los Contenidos Actitudinales propuestos por los Materiales Curriculares (1997), los que se detallan a continuación, y su inclusión en los libros de texto abordados, en los que se solo se realiza una mención para ejemplificar:

“Desarrollo Personal.

1. *Confianza en sí mismo de que podrá aprender y usar la lengua extranjera para resolver problemas de comunicación y de que podrá explorar la realidad desde una óptica diferente.”*

Libros: Al final de todas las unidades “Learning workshop”, que incluyen también Grammar Check (5 en total, en cada libro), hay un recuadro rojo titulado con letras verdes *Now you can...* (Ahora tu puedes...) y con viñetas verdes se enumera lo que las/os estudiantes aprendieron para resolver tareas comunicativas.



- 2- *“Respeto por las comunicaciones lingüísticas, honestidad para juzgar actuaciones y resultados.”*
- 3- *“Revisión crítica, responsable y constructiva de los proyectos escolares en los que participan”.*
- 4- *“Disposición favorable para acordar, aceptar y respetar reglas para los intercambios comunicativos”.*


Libros: Estos tres contenidos actitudinales se pueden asociar con lo planteado al final de los Proyectos, cuando se solicita a las/os estudiantes comparar con otros grupos, discutir sobre algún plan, exhibir el afiche realizado.



“Desarrollo socio comunitario.

1. Valoración de la propia identidad cultural en contraste con otras unidades culturales”

Libros: Al final de cada “*Look Britain*” siempre hay una pregunta que hacereflexionar a las/os alumnos/as sobre un tema similar en su país. Por ejemplo, en el libro 2, en la Unidad 3 se les pregunta “*Are there different languages in your country? What are they?*” (¿Hay diferentes lenguas en tu país?, ¿cuáles?). Pero, pese a que parece valorar la propia identidad, es un texto genérico –pensado para todo el mundo –, posible de utilizar en cualquier cultura.



Ramsey Island

Ramsey Island is a small island near the coast of Wales. There aren't any people on the island, but there are a lot of grey seals and birds.

Ramsey Island is called 'Ynys Dewi' in the Welsh language. 'Ynys' means 'island', and 'Dewi' means 'David's'. So 'Ynys Dewi' means 'David's Island'. Welsh is a very old language. Many people in Wales speak both Welsh and English.

Are there different languages in your country? What are they?

2. *“Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento del intercambio comunicativo”.*

Libros: Ejemplos de este objetivo se pueden observar en el libro 2, la unidad 2, en la que tres de los personajes del libro (adolescentes) se encuentran organizando un pic-nic. Además, el libro propone Proyectos colaborativos.



3. *“Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la experiencia comunitaria.”*

Libros: La única referencia explícita que se podría asociar con discriminación es *Across Cultures 2*, titulada *Different worlds* (Mundos diferentes), en la que dos estudiantes de escuelas secundarias dialogan sobre sus escuelas. El adolescente va a una de gestión privada y la adolescente a una escuela del Estado. El alumno de la escuela privada le dice a la adolescente “My parents pay. It’s expensive, but they think that a private school is better than a state school.” (“Mis padres pagan. Es caro, pero ellos piensan que la escuela privada es mejor que una escuela del estado.”) Si bien no hay otro ejemplo visible, se podría afirmar que existe discriminación de las clases más desfavorecidas porque no se muestran ni se mencionan. Lo mismo ocurre con personas que han hecho una elección sexual diferente. En cambio, sí se notan unos pocos ejemplos de mujeres con profesiones u ocupaciones distintas de las que se mostraban antiguamente en los libros. Este muestra una médica, una aviadora y una mujer en el espacio.

Before you start

Look at the picture. What do you think this text is about?



Amy Johnson

Clare Waters looks at the life of Britain's most famous female pilot

Amy Johnson was a very famous pilot. She was born on 1st July 1903. In 1930 Amy Johnson flew from London to Australia and she went alone.

She flew in a small aeroplane called Jason and the journey took 19 days. She started her journey to Australia on Monday 5th May and finished on Saturday 24th May. She stopped many times at small airfields in Europe and Asia and on islands in the Pacific Ocean.

She was a national hero when she came back to Britain and a newspaper gave her ten thousand pounds.

Amy Johnson made many more record-breaking flights. In 1931 she flew to Japan and Siberia and in 1936 she broke the record for a flight from London to Cape Town in South Africa.

She made some of the flights alone and some with another famous pilot called Jim Mollison. In August 1932 Amy married Jim and in 1933 they flew from Britain to the United States of America. She was the first woman to fly across the Atlantic Ocean from east to west. Amy died in a plane accident in January 1941.

“Desarrollo del conocimiento técnico-científico.

1. *Interés para desarrollar la intuición y el conocimiento estratégico para plantear y resolver problemas comunicativos”.*

Libros: Un ejemplo de esto es la primera actividad del Proyecto de la unidad 21, del libro 2. En ese caso, las/os alumnas/os en grupos deben descubrir lo que la gente quiere ser cuando deje la escuela. En esta oportunidad no están propuestas las preguntas que deben utilizarse, sino que serán las/os estudiantes quienes planearán y resolverán el problema comunicativo.

6 PROJECT
Find out people's ambitions.

- 1 In groups of six, find out what people want to be when they leave school.
- 2 Report your results in the class. There are six people in our group. One person wants to be a journalist. Two people want to be musicians. One person is going to be a computer programmer. Two people don't know.
- 3 Collect the results from the class and write them on the board.
- 4 Draw your results on a bar chart.
- 5 Write a report. There are thirty people in our class. Ten people are going to work in an office. Two people want to be doctors ...

Number of people in the class: 30
How many want to be doctors? 2
How many are going to study languages? 3
How many want to work with computers? 4

Category	Number of people
be a doctor	2
study languages	3
work in an office	10
work with computers	4
be a musician	3
other	8

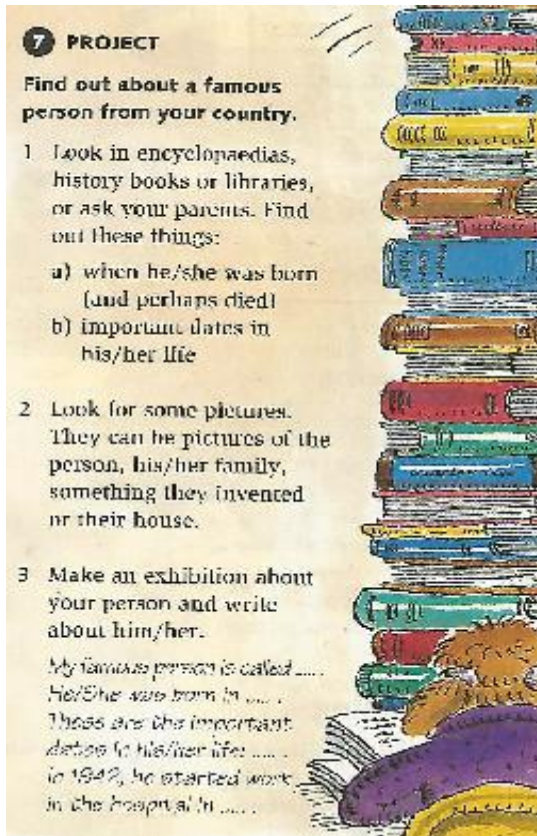
2. *“Valoración de las lenguas, materna y extranjeras, en sus aspectos comunicativo y simbólico.”*

Libros: En el libro 2, en la unidad 3, en el recuadro que se titula “A look at Britain”, se hace alusión a palabras en galés y su traducción en inglés.

Posteriormente, las/os alumnas/os deben responder si hay lenguas diferentes en su país y cuáles son. Esto se convierte en una reflexión sobre la valoración de las lenguas.

3. *“Apreciación, valoración y cuidado de los libros, láminas, cassettes, videos, centros de comunicación y redes de comunicación”.*

Libros: Para realizar uno de los proyectos (unidad 13, del libro 2), se pide a las/os alumnas/os que busquen información en enciclopedias, libros de historia y bibliotecas. En otro proyecto, en este caso en el libro 1, las/os alumnas/os deben buscar información sobre su estrella de TV favorita en una revista, en un cassette o en un CD.



7 PROJECT

Find out about a famous person from your country.

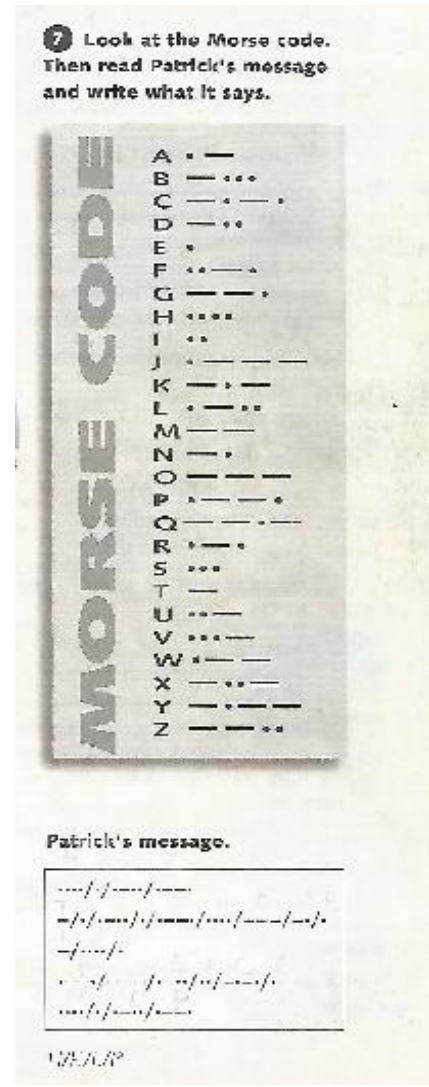
- 1 Look in encyclopaedias, history books or libraries, or ask your parents. Find out these things:
 - a) when he/she was born (and perhaps died)
 - b) important dates in his/her life
- 2 Look for some pictures. They can be pictures of the person, his/her family, something they invented or their house.
- 3 Make an exhibition about your person and write about him/her.

My famous person is called
He/She was born in
These are the important dates in his/her life
In 1942, he started work in the hospital in

“Desarrollo de la comunicación y expresión.

1. *Aprecio del significado y la importancia de los símbolos y signos como elementos de comunicación universalmente aceptados.”*

Libros: La unidad 12 del libro 2 presenta un recuadro con el código Morse. En el diálogo de esa unidad uno de los adolescentes utiliza este código para enviar un mensaje con su linterna y así pedir ayuda. No hay ejemplos en el libro 1.



2. *“Valoración de los recursos normativos que aseguran la comunicabilidad lingüística y permiten la intercomprensión pese a la diferencia de lugar, grupo social, edad y otras variables comunicativas”.*

Libros: Presentan textos con comunicabilidad lingüística, pueden comprenderse a pesar de las diferencias de edad o clase social. El escenario donde se desarrollan los diálogos es un cruce en el que los estudiantes realizan un viaje. Esto se puede cuestionar desde la cultura experiencial, no desde la comunicación.

Criterios de Acreditación para Noveno Año y Libro de texto.

Los Criterios de Acreditación son los contenidos mínimos que las/os alumnas/os deben demostrar haber alcanzado para aprobar dicho año. Los Contenidos Conceptuales están conformados por conceptos o ideas que las/os estudiantes pueden aprender y los Contenidos Procedimentales indican el ‘saber hacer’ –“lo que aprende propiamente el alumnado respecto a este procedimiento es a saber hacer algo” (Coll y otros, 1992, p. 84) –, es decir qué hacen con eso que aprenden. Los Contenidos Actitudinales se relacionan con la norma, los valores y las actitudes. Con todos ellos las/os alumnas/os deben obtener logros que les garanticen “los aprendizajes mínimos, graduados cuantitativa y cualitativamente, que contribuyan a su desarrollo socio-cultural y posibiliten la movilidad dentro de la provincia” (Materiales Curriculares, 1997, p. 7).

Se detallan a continuación los Criterios de Acreditación para Noveno Año y su vinculación con los libros de texto:

“Interpretar mensajes orales y escritos en forma global y detectar las ideas principales y secundarias”.

Libros: todas las unidades en sus páginas tituladas “Listening and Speaking” presentan mensajes orales para interpretar que incluyen ejercicios como: escuchar y completar un cuadro, marcar las preguntas que escuchas, escribir Verdadero y Falso, unir las preguntas con sus respuestas (ejemplo tomado de la unidad 1 del libro de texto 2).

En cuanto a los escritos para interpretar, se observan ejercicios de lecto-comprensión, algunos de los cuales se emplean para detectar ideas principales y secundarias, por ejemplo, en el ejercicio 4 correspondiente a la unidad 18 del libro 2 en el que se pide que las/os alumnas/os lean y respondan preguntas. Además, en los AB también hay ejercicios para Interpretar mensajes escritos y detectar ideas principales y secundarias. Así, en “The Go Magazine”, que sigue a la unidad 18 del libro 2, las/os alumnas/os deben leer textos sobre tres inventores jóvenes para luego unir el nombre del adolescente con el invento.

“Interpretar el valor comunicativo y la estructura del texto, coherencia discursiva y marcadores cohesivos”.

Libros: casi la totalidad de las unidades incluyen los diálogos utilizados para interpretar el valor comunicativo. La estructura del texto se observa en otros tipos de textos, como por ejemplo, en el libro 2: cartas en dos unidades y, específicamente, marcadores cohesivos en la unidades 12 y 18 para ser utilizados por las/os alumnas/os. En los AB se detectan algunos ejercicios relacionados con el valor comunicativo, coherencia discursiva y marcadores cohesivos, incluidos en los distintos ejercicios, no para que la/el alumna/o lo emplee.

Resolver problemas y tareas secuenciadas enmarcadas en textos comunicativos. Iniciarse en la producción de resúmenes.

Libros: No se visualizan actividades para resolver problemas, a excepción de las que se pueden incluir en los proyectos, ni posibilidad de iniciarse en la producción de resúmenes. Sí, se observan tareas secuenciadas, enmarcadas en textos comunicativos, por ejemplo la unidad 23 del libro 2.

Producir textos orales y escritos en respuesta a un problema dado.

Libros: se observa una única instancia de producción oral por unidad mientras que las de producción escrita superan la cantidad de unidades. En los AB no se detectan ejercicios de producción oral. Todas las instancias de producción son guiadas de tal manera que las/os estudiantes eligen entre opciones, completan espacios en blanco, contestan preguntas o siguen un modelo.

Reconocer sonidos, entonación, ritmo y acento el inglés en términos de inteligibilidad general.

Libros: Todas las unidades del libro incluyen ejercicios de comprensión auditiva. Solamente cinco unidades, las llamadas “Learning workshop”, contienen ejercicios específicos de fonética para reconocer sonidos; de las cuales, una incluye un ejercicio de acentuación, en el libro 2. En cuanto a la entonación y ritmo, no se observan ejercicios para las/os alumnas/os, sí un rap, en ambos libros, en los que se puede detectar el ritmo; y para el caso de la entonación, se debe detectar de los diálogos. En el AB del libro 2 únicamente se observan cinco ejercicios con sonidos y cuatro en el AB del libro 1.

Identificar sus errores y corregirlos con guía del docente y/o sus pares.

Libros: presenta ejercicios titulados “Check your answers” (controla tus respuestas) o “Check your answers with a partner” (controla tus respuestas con un/a compañero/a). En el libro 2 encontramos dos de esos ejercicios, que son para controlar errores gramaticales, mientras que tres son para corregir errores de información. En el libro 1, observamos que seis son para errores de información y uno para errores gramaticales. En los AB hay cinco instancias de Autoevaluación: las/os alumnas/os deben completar los ejercicios, luego escribir la puntuación obtenida y, finalmente, valorar el nivel de dificultad con las unidades del libro correspondiente. Las respuestas correctas deben ser brindadas por la/el docente.

Orientaciones Didácticas y Libros de Texto.

Organización de los contenidos y Libros de Texto.

Las “Orientaciones didácticas” de los Materiales Curriculares (1997) señalan que el enfoque analítico propuesto no implica la aplicación de un método en particular. Este demanda una programación espiralada que parte del todo, en la que los aspectos primarios son la base de otros más avanzados que los complementan.

Esos Materiales Curriculares proponen tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos así como también el análisis de los contenidos para adecuarlos a las posibilidades de aprendizaje propias de cada etapa del desarrollo. Allí se remarca que en una etapa inicial de adquisición se debe apuntar a la comprensión ya que esta “siempre aventaja a la producción en todos los estadios del desarrollo. Por ende, nuestro repertorio receptivo es mucho mayor que el destinado a la producción” (Materiales Curriculares, 1997, p. 16). De este modo, se prepara afectivamente al alumno/a para que la comunicación emerja paulatinamente: “La producción comunicativa es la última etapa en el desarrollo de la lengua, y requiere su inserción en contextos comunicativos provisoriamente pseudoauténticos, y auténticos de acuerdo con la edad y la experiencia de mundo de los alumnos” (Materiales Curriculares, 1997, p. 17).

Enfoque propuesto en la serie Let’s go for EGB!

En esta serie puede observarse una programación cíclica, tal como lo sugieren los Materiales Curriculares (1997, p. 15) para el Tercer Ciclo de la EGB.

Se puede citar como ejemplo la unidad 11 del libro *Let's go for EGB! 1*, en el que se enseña 'there is' y 'there are' para sustantivos en singular y en plural, respectivamente, presentando al mismo tiempo el léxico referido a lugares de un pueblo o de una ciudad.

El texto que continua la serie, *Let's go for EGB! 2* en la unidad 1 utiliza los mismos conceptos 'there is' y 'there are' con el objetivo de introducir muebles o artículos de un dormitorio.

Posteriormente, en la unidad 3 de la parte destinada a las actividades (activity book) retoma los conceptos pero, en esta instancia, es para hacer la diferencia entre sustantivos contables e incontables.

La propuesta oficial, para la secuenciación de los contenidos, establece tener en cuenta no solo los conocimientos previos (Materiales Curriculares, 1997, p.15) de las/os alumnas/as, sino también los contenidos, los cuales deben adecuarse al desarrollo psicológico del niño/a o del/la adolescente. "Una organización efectiva de los contenidos debe tener en cuenta que el aprendizaje de material lingüístico no sigue un proceso lineal sino cíclico, es decir un enfoque donde los nuevos aprendizajes integran y expanden los aprendizajes anteriores" (Materiales Curriculares, 1997, p. 15).

Con respecto al primer punto, los textos utilizados durante la Transformación Curricular de 1997, no se basan en los conocimientos previos de los estudiantes de nuestro país puesto que en la introducción de ambos libros muestra un mapa de las Islas Británicas, donde se señalan capitales y algunas ciudades importantes para la historia de ese país. A continuación, en la unidad 1 del libro 1 se muestra un puerto donde hay un grupo de adolescentes y una docente esperando para subir a un crucero. El resto del libro 1 y todo el libro 2 plantean situaciones y conversaciones a bordo de ese crucero. Esa imagen inicial, al igual que la mayoría de las imágenes que presentan los libros, no forman parte de la cultura experiencial de los adolescentes de esta provincia. Tal como puede apreciarse, la serie 'Let's go for EGB!' no se apoya sobre conocimientos previos de las/os estudiantes de la provincia de La Pampa. Tampoco este material permitiría la construcción de aprendizajes relevantes debido a que en un primer momento presenta el contenido a ser enseñado; a continuación, se lo consolida mediante ejercicios mecánicos alejados de los intereses de las/os estudiantes.

Otro punto en que los Materiales Curriculares para el Tercer Ciclo de la EGB hacen hincapié es un enfoque que reconoce que la comprensión es mayor que la producción. El libro utilizado durante esa transformación curricular responde a esta perspectiva ya que todas las unidades se inician con un diálogo o texto que presenta el contenido a enseñar, pero en esa primera instancia los alumnos deben leer y hacer alguna actividad de comprensión. Los ejercicios destinados a la producción se encuentran al final de la unidad, y consisten en una guía estructurada acerca de lo que el alumno debe escribir, inhabilitando, de ese modo, la posibilidad de una producción autónoma.

En el libro *Let's go for EGB!*, los alumnos son expuestos a actividades escritas y orales. Las primeras superan en cantidad a las segundas, las cuales se limitan a uno o dos ejercicios en cada unidad, en los que los estudiantes deben responder preguntas o actuar un diálogo totalmente pautado en el libro. El texto carece de actividades que permitan la resolución de problemas para fomentar la comunicación como sugiere el Diseño Curricular.

Secuenciación de los contenidos y Libro de Texto.

Los lineamientos curriculares, específicamente en su apartado de Organización de los contenidos, hacen mención a que “los nuevos aprendizajes profundizan los anteriores” y de acuerdo con la Secuenciación de los contenidos que se establece, es necesario considerar “los conocimientos previos de los/as alumnos/as”, así como también el desarrollo psicológico de las/os estudiantes en cada etapa (Materiales Curriculares, 1997, p. 15). Teniendo en cuenta estos aspectos, entonces, los libros deberían contener actividades que permitan a las/os estudiantes desarrollar la comprensión a partir de las ideas previas y de su cultura experiencial, para posteriormente profundizar la producción. Esto se sostiene con la postura de Pruzzo (1999), ella señala que la “prehistoria de su aprendizaje” se enfrenta al nuevo saber al vincularse el aprendizaje nuevo con el ya existente. Cuando se toman como base las ideas previas de las/os alumnas/os, ellas/os pueden establecer fácilmente esta vinculación. Esto es lo que Negrin (2008) denomina “lecturabilidad” del manual o libro de texto; sostiene, además, que existen análisis desde el campo de la lingüística y de los estudios del discurso que señalan que el grado de facilidad o dificultad del material está estrechamente vinculado con las características de los destinatarios.

Otros autores (González Rodríguez y Sánchez Manzano, 2008) hacen referencia a que “la mayoría de los lingüistas coinciden en la importancia del repertorio léxico para la comprensión y producción del discurso” (Barcroft, 2004; Nation y Newton 2000; Stoller y Grabe, 1995). Otros estudios analizan el léxico conocido y su estrecha relación con la comprensión y señalan que conocer más del 95% del vocabulario facilita ampliamente la comprensión de un texto y permite aplicar las estrategias de lectura de la lengua materna (Bonk 2000; Hu y Nation, 2000; Laufer, 2000; Waring, 2002).

Carrell (1987) hace referencia a los estudios sobre esquemas de conocimiento o mapas mentales de organización de la información, los cuales enfatizan que la existencia de una estructura previa permite asociar el vocabulario nuevo contribuyendo a su procesamiento y retención. Así, es necesario, por lo tanto, que las/os alumnas/os relacionen el nuevo vocabulario con sus conocimientos previos porque de esta manera les permite crear anclajes cognitivos que les facilitan la adquisición del léxico asociado a esos conceptos o conocimientos.

De la misma manera, Hedge (2000) resalta la importancia de presentar el nuevo vocabulario sobre la base de conocimientos previos. Al mismo tiempo, critica la presentación del léxico solamente a través de listas aisladas de un contexto apropiado. Para ello propone cuatro justificaciones: si las palabras son presentadas como elementos aislados, son olvidadas fácilmente; si las palabras son presentadas en listas por orden alfabético, las/os alumnas/os sufrirán interferencia; las palabras aisladas no representan una realidad lingüística, ni presentan una realidad psicológica porque no contienen un mensaje. Sin embargo, Nina Spada (en Spada, Ortega y Banegas, 2017) expresa que ambas formas pueden ser beneficiosas.

Para comprobar si se tienen en cuenta los conocimientos previos, tal como lo sostienen las Orientaciones didácticas de los Materiales Curriculares 1997, se analiza a continuación el modo de presentación del léxico tomando un ejemplo del libro de texto *Let's go for EGB!2*:

1  **Listen and read.**

PATRICK: Have you got a watch? What's the time?
SIMON: It's half past seven.
PATRICK: Oh no! I'm late. Where's my T-shirt?
SIMON: Your clothes are usually on the floor,
PATRICK: Very funny. My clean clothes are usually
SIMON: Well, I haven't got your bag. Is it on the table?
PATRICK: No, and it isn't on the chair or behind the door.
SIMON: On the table under the mirror?
PATRICK: No, it's . . .
HELEN: Hey! Patrick!
PATRICK: Yes! What do you want?
▶ HELEN: Have you got a problem?
PATRICK: Yes, I . . . Helen! Have you got my clothes?
HELEN: No I haven't . . . not now. Have you got your Mickey Mouse shorts?
PATRICK: Why?
HELEN: They're up there, on the radio mast!
PATRICK: Oh, no . . . ◁

En este sentido,

- Let's go for EGB 2: En la unidad 1 "Helen's revenge" se pide a las/os alumnas/os que escuchen y lean un diálogo, que presenta 2 prendas de vestir. Posteriormente, hay que unir las seis prendas de vestir escritas con el dibujo correspondiente. Del mismo modo, se hace en las unidades 6 y 7, mientras que en el resto del libro el vocabulario se presenta y ejercita de manera similar al libro del nivel anterior. Se repasa en las unidades "Learning Workshop", bajo el título "Word check".

"El vocabulario es otro componente importante en la habilidad de la lectura con la cual los estudiantes de la lengua experimentarán dificultad, pero el grado de dificultad variará con las demandas del texto, el conocimiento previo del lector, el grado de automaticidad que el alumno ha alcanzado en el conocimiento general de la palabra y cualquier conocimiento léxico especial que el estudiante pueda tener, y la lengua materna del estudiante." (Hedge, 2000, p.193)

Para la inclusión de la gramática y la lectura, Hedge (2000) expresa que "[e]s importante tener en mente que se investiga en la enseñanza de la gramática, la fuerte relación que existe entre gramática y vocabulario" (p.145). Tradicionalmente, la gramática tenía un rol más importante que el vocabulario.

En cuanto a la presentación de la gramática, la autora sugiere que esta necesita estar en un contexto apropiado a las necesidades de las/os alumnas/os para permitir, de esa manera, la transferencia a situaciones relevantes.

Se detalla, a continuación, la presentación de la gramática en el libro analizado:

En el caso del libro *Let's go for EGB!1* y 2, es presentada con los títulos *Look!* o *Think!*

1 Read about Tori and choose the correct answers.

1 Tori lives in
a) Hollywood
b) Los Angeles
c) Beverly Hills.

2 She lives with her
a) family
b) pets
c) friends.

3 She likes
a) cartoons
b) magazines
c) horror stories.

4 She likes
a) skiing
b) windsurfing
c) football.

5 In her spare time she
a) plays chess
b) draws
c) plays computer games.

Look!
Present Simple – questions
Does Tori like her job?
– Yes, she does.
Does she live in Beverly Hills?
– No, she doesn't.

4 These are a reporter's notes for an interview with Luke. Your partner is Luke. Ask the questions.

● Do you live in Hollywood?
○ No, I don't. I live in Los Angeles.
● Do you ?

COMMUNICATE
5 Ask your partner six questions.
Do you live ?/Where do you live?
Do you like ?/Which do you like?
Do you want to be a ?/What do you want ... in the future?

live in Hollywood?
live with your family?
Which sports/like?
What/do/spare time?
What/want to do in the future?

Si bien se presentan de este modo para remarcar su uso, están incluidas previamente en el diálogo o lectura inicial.

En cuanto a la lectura, "... los textos necesitan ser elegidos y las tareas diseñadas para reforzar lo que el alumno ya conoce" (Hedge, 2000, p.194). Desde este punto de vista, se considera que los libros analizados en este trabajo plantean textos que no son de gran complejidad pero no siempre están relacionados con algunos temas que las/os alumnas/os pueden conocer de antemano. Las situaciones de diálogo que presentan los textos destinados a la lectura, son típicas de adolescentes y el título, al igual que ciertas palabras en el texto, generalmente, activan algún conocimiento previo en la mente del lector: una habitación, o un pic-nic. Por ejemplo:

- *Let's go for EGB!* en la unidad 1 tiene una descripción titulada "My bedroom". Un adolescente escribe sobre su habitación la cual es sencilla y no posee muebles u objetos de los que podrían carecer alumnas/os de otro nivel socioeconómico.

Es importante aclarar que en todos los casos los textos o cartas están acompañados de fotos o imágenes. Este paratextos hace que sea más fácil la lectura, porque al mirar las figuras y leer el título, las/os estudiantes pueden inferir sobre qué tema leerán. Aunque el escenario donde transcurren la mayoría de las situaciones no es conocido o familiar para gran parte del alumnado de la provincia de La Pampa.

Si bien el vocabulario es un componente fundamental durante la lectura, el propósito de esta, el conocimiento previo con el que cuenta el lector, el grado de automaticidad que le permite reconocer palabras y su conocimiento léxico harán que esta dificultad sea más o menos notoria.

Si se apunta a la confianza y a la competencia, los/as estudiantes continuarán leyendo aún fuera del aula. Esto se condice con las expectativas de logro que proponían los CBC. En relación con la lectura proponen:

Se espera que los alumnos y alumnas comprendan textos orales y escritos de desarrollo lineal de mediana complejidad con una carga lexical manejable y que se puede inferir del contexto; que sean lectores autónomos en la lengua inglesa y se inicien en la lectura de textos literarios y no literarios. (Materiales Curriculares 1998, p.6)

Voces

Luego del análisis de los Materiales Curriculares y de los libros de texto de la serie ‘Let’s go for EGB!’, en este apartado se analizan las voces de las/os docentes en relación con los diseños y libros.

De acuerdo con Frigerio (2000), las reformas curriculares no son las que exclusivamente marcan las transformaciones reales porque son las escuelas las que ponen en práctica las macro-políticas. Es así, entonces, que tanto los actores como las instituciones son los responsables de que las reformas se apliquen en las aulas.

Los Materiales Curriculares (1997) señalan que ‘Comunicación’ es un concepto amplio y no se circunscribe únicamente a la ‘interacción interpersonal’. También se considera interacción al “proceso de interpretación de textos orales y escritos, para resolver problemas y tareas comunicativas” (Materiales Curriculares 1997, p. 4).

Socialización de los Materiales Curriculares.

Siete de las docentes entrevistadas (protocolos N° 2, 4, 5, 7, 8, 9 y 10) mencionan haber conocido los Diseños Curriculares de ese momento porque se presentaron en la escuela donde estaban trabajando. Recuerdan su lectura durante alguna Jornada Institucional a comienzo de año.

“Y sí, sí porque los trabajábamos siempre con el tema institucional y demás, para armar el Programa y seguíamos los libros” (Pr. 7)

A diferencia de las tres profesoras restantes, que expresan no conocerlos, dos de ellas (protocolos N° 1 y 6) justifican diciendo que en ese momento recién comenzaban a trabajar, por ende, todo se presenta como nuevo.

“En realidad en el 97 no, porque en el 97 fue cuando comencé a trabajar, cuando uno empieza es como que todo es nuevo y muchas cosas se le escapa, no por falta o por no querer sino por falta de experiencia y en ese momento en realidad no sabía que existía algo que se llamaba Diseños Curriculares. Bueno, después con el correr de los años cuando uno se va manejando mejor en el trabajo, aprendés, buscás, vas conociendo lo que necesitás para armar la Planificación, conocerlos y demás así que bueno, en este momento de la Ley de Educación Nacional sí y no los de la Ley Federal casi no los alcancé a conocer, bueno porque yo con la Ley Federal casi empecé a trabajar.” (Pr. 1)

Mientras que otra expresa *“No, probablemente yo tenía pocas horas, no sé qué pasaba con esas profesoras que tenían por ejemplo toda la mañana.” (Pr. 3)*

De acuerdo con estos protocolos, ninguna de las docentes entrevistadas manifiesta haber leído los Diseños Curriculares por iniciativa propia, de ello se puede inferir que el conocimiento de estos depende de la socialización que la institución escolar realice de dichos materiales. En este sentido, es que las instituciones regulan los cambios y las innovaciones según la “dinámica instituida-instituyente” (Frigerio, 2000) y de ello depende su puesta en práctica.

Comunicación simulada.

Si bien los Diseños Curriculares apuntaban a la ‘comunicación’, solamente la mitad de las docentes entrevistadas dan cuenta de que se ponía énfasis en la ‘comunicación’; dos profesoras reconocen que también se apunta a la comprensión lectora y advierten que el ‘habla’ es la macro-habilidad a la que menos tiempo dedican.

A modo de ejemplo: *“...oral no se trabajaba mucho, más la escritura, ...pero siempre más la escritura que la oralidad”.* (Pr. 5)

“... sí tiene mucho diálogo, el speaking que no hacía el speaking (Pr. 7)

“...la oralidad es difícil de trabajarla...” (Pr. 9)

Evidentemente, a estas docentes les resulta más fácil apuntar a la comunicación desde la interpretación de textos escritos para posteriormente realizar tareas comunicativas.

Una de las entrevistadas hace su propia evaluación de los Diseños Curriculares en función del libro

“Los pedí en un momento, sí, sí. Los pedí para ver, pero ya te digo para mí estaban bien porque mirando los contenidos curriculares, iba al libro y estaban”. (Pr. 5)

Contenidos en escena.

Los Materiales Curriculares establecían la Organización y Secuenciación de contenidos pero las docentes no mencionan registro de esto, como tampoco de los dos Ejes que proponen: *Inglés como medio de categorizar el mundo e Inglés como instrumento de comunicación.* Solamente hacen alguna alusión a la división de los Contenidos en: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales aunque de los Procedimentales mencionan únicamente el nombre, de acuerdo con lo que se desprende de las entrevistas. Siete de las entrevistadas manifiestan complementar el libro con otro material, a modo de ejemplo:

“...vos lo complementás con algo que te gusta a vos, con otra cosa, o poesías, o canciones o videos, ese tipo de cosas que por ahí el libro no trae.” (Pr. 10)

“Lo complementábamos porque no servía como estaba organizado.” (Pr.4)

“Alguna cosita siempre le faltaba, actividades extras para reforzar...” (Pr.6)

Una de las docentes entrevistadas resalta la cantidad de contenidos que el libro incluye

“...me parece que el libro tiene otro montón de cosas apretaditas que cuesta que los chicos enfoquen lo que uno quiere que lean.” (Pr. 7)

En cambio, otra de las profesoras expresa que ella trata de terminar la Planificación:

“Nosotros intentábamos llegar sea como sea...” (Pr.10)

Para Grundy (1987), los profesores se convierten en gestores del currículum pretendiendo que los estudiantes alcancen lo que ha sido planeado por “*el diseñador externo*” de dicho currículum. Esta docente indirectamente manifiesta su postura técnica frente al currículum.

Acuerdos para la implementación en aula.

Consultadas sobre el alcance de acuerdos entre colegas para el análisis y aplicación de los Materiales Curriculares, solo dos profesoras hablan del trabajo individual o de la dificultad de contactarse con sus pares.

“Era muy difícil trabajar en equipo en ese momento, tenías profes yendo y viniendo, como ahora, pero tampoco tenía, bueno salvo alguno con el que me llevaba bárbaro por ejemplo, pero no había un staff preparado para eso.”(Pr.3)

“No, en esa época era más individual el trabajo.” (Pr. 6)

En otros casos reconocen acuerdos pero estos consisten en decidir quién entrega cada Planificación o en aceptar lo que otros proponen,

“ ...generalmente las que tenían más estabilidad, que eran las más viejas en ese momento, eran las que presentaban y decían bueno, tenemos esto y vamos a hacer esto, y las que estábamos de paso acordábamos o no pero siempre en base a lo que las que eran del colegio decidían.”(Pr. 4)

Selección inducida.

Las empresas editoriales tienen entre sus principales metas la rentabilidad y la venta fácil. Los tiempos que esto demanda se contraponen con los tiempos que elaborar productos de calidad demanda. En este caso en particular, la editorial propuso un nombre atractivo para las/os docentes que deben poner en práctica esa Transformación Curricular. Bajo el nombre *Let's go for EGB!*, hace suponer que ese libro presenta las modificaciones necesarias para el cambio curricular propuesto y, por esa razón, los docentes lo eligen.

Los protocolos N° 3, 6, 8, 9 y 10 manifiestan que los contenidos que el libro incluye, se adaptan a los contenidos que establecen los Diseños Curriculares. Protocolos N° 1 y 9 también expresan que hay ejemplares del libro en la biblioteca del colegio.

“Estaba en la escuela y era el que en teoría se adaptaba a todos los contenidos que establecía la Ley y tenía la secuenciación que establecía la Ley entonces, y además había ejemplares en la escuela, lo que facilitaba que trabajaran y los chicos no compraban los libros.” (Pr. 9)

Los protocolos N° 1, 2, 5 y 10 señalan que la Editorial les presenta el libro en el colegio y les regala todo el material a aquellos docentes que deciden adoptarlo.

“En realidad es un libro como que se estaba usando, como que se puso de moda, es decir que las editoriales por ahí hacen reuniones, te lo muestran, te lo regalan, viste, y bueno,

viendo que los contenidos se adaptaban a los del Diseño Curricular, nos vino bien.”
(Pr.10)

A diferencia de lo expresado anteriormente, dos entrevistadas dicen:

“Era bajado, van a usar esto en la EGB, tampoco me acuerdo si cuando yo llego ya estaban trabajando con esa serie, que podía haber sido también. El tema es que yo no pude elegir, era “trabajamos con este”. (Pr. 3)

“No, era los que bajaba el Ministerio, no me acuerdo, yo empecé a dar clases y me dijeron tenés que usar este libro y se usó ese libro, no recuerdo, no fue elección. Era lo que se usaba y teóricamente cubría todos los contenidos que tenemos que usar por año, nunca lo terminabas al libro, nada, ni ahí. Yo como siempre fui bastante..., seleccionaba cosas, cosas que no hacía por supuesto, actividades o habilidades que me las pasaba por alto.” (Pr. 7)

A modo de síntesis, se afirma que es una política del mercado editorial. Ya desde el título de la serie ‘Let’s go for EGB!’ la empresa editorial capta la atención de las/os docentes, a quienes, posteriormente, regalándoles todo el material necesario (libro del alumno, libro del docente y audio) termina de convencerlos para que adopten la serie como la mejor opción.

Aun así, la mitad de las profesoras manifiestan que esta serie se adapta a los requerimientos de los Diseños Curriculares de 1997.

Ninguna de las docentes entrevistadas menciona la forma en que el libro *Let’s go for EGB!* es presentado, tampoco advierten la ‘sugerencia de compra inducida’. Ninguna de las profesoras manifiesta comparar distintas editoriales o distintos libros de la misma editorial, en cambio sí expresan mirar el libro y adoptarlo porque: les gusta, les regalan el libro (la editorial), se usa en la mayoría de las escuelas, tiene los contenidos, es lo que baja el Ministerio.

Una de las profesoras señala: *“Yo como siempre, fui bastante..., seleccionaba cosas, cosas que no hacía por supuesto, actividades o habilidades que me las pasaba por alto”.* (Pr. 7)

Solo una de las entrevistadas reconoce no tener postura reflexiva hacia el libro: *“...sinceramente, no le hacemos un análisis muy exhaustivo, vemos que cumpla, que tengan los mismos contenidos, que sean más o menos, que podamos trabajar más o menos de la misma manera”.*(Pr. 10)

No hay análisis exhaustivo sino la concordancia de los contenidos del libro con lo que marca la propuesta oficial que debe enseñarse, es decir con lo que el currículum prescripto establece en los Diseños Curriculares.

Todas dan cuenta de una perspectiva curricular técnica que alude a la mirada neutra de los textos lo que impide reconocer ideologías o condicionantes económicos. En este punto se rescata el tecnicismo por parte de las entrevistadas quienes no pueden detectar los intereses económicos de la editorial y se dejan convencer de que esta serie es ‘la receta mágica’ que deben aplicar para llevar adelante el cambio curricular propuesto desde el Ministerio de Educación de la Nación.

Homogeneidad impuesta.

Uno de los interrogantes que se hace a las profesoras entrevistadas tiene relación con los contenidos que se abordan durante el Tercer Ciclo de la EGB.

Se debe resaltar que la propuesta supone la iniciación en inglés durante el Segundo Ciclo, es decir, en la escuela primaria, hecho que no se concreta en la totalidad de las escuelas primarias de Santa Rosa. Esto indudablemente deja a las/os alumnas/os en desventaja con respecto a otras ciudades y provincias donde sí es posible la implementación del inglés en las escuelas primarias. A modo de ejemplo:

“Lo que a veces tenía era el coletazo de eso, tenía algunos que habían visto algo antes y otros que nada, si habían visto algo antes igual cuando se mezclaron con eso de la EGB, que mezclaron, era muy muy complicado, porque tenías por ejemplo, gente que venía del Normal y que había visto inglés en la primaria en el Proyecto ese que no sé cómo se llamaba y chicos que venían de la escuela Hogar que no sabían lo que era “I am”, entonces había que empezar de cero.”(Pr. 3)

“...los contenidos que se piensan que vienen para primero no tienen en cuenta que los chicos vienen sin nada, sin base, piensan que los chicos son un false beginners (nivel de inglés correspondientes a alumnos que ya se han iniciado en el idioma con anterioridad) como mínimo y en realidad es mentira, los chicos no saben nada en la mayoría...” (Pr. 4)

“Y acá no se había implementado inglés en la primaria, que yo recuerde, salvo algunas escuelas en particular que a mí no me tocaban, la población que yo tenía de alumnos no iban a esas escuelas.”(Pr. 9)

Los Contenidos Conceptuales que afirman haber enseñado son los siguientes: verbo ‘to-be’, verbo ‘can’, verbo ‘have got’, ‘there is’, ‘there are’, tiempo verbal ‘Simple Present’, y dentro del vocabulario señalan: números, colores, objetos del aula, miembros de la familia, ocupaciones. Todos estos contenidos eran los que aparecían en el libro *Let’s go for EGB!*, los que “el diseñador externo”, como lo denominó Grundy (1987), había seleccionado ejerciendo su poder. Ahora bien, esta selección de contenidos supone que todas/os las/os estudiantes de ese curso para el cual se proponen dichos contenidos, están agrupados en un nivel homogéneo de conocimiento, lo cual no es cierto porque hay distintos factores que influyen, como la cultura experiencial y las “cronologías de aprendizaje”²⁸, según las denomina Terigi (2010)

Se cita como ejemplo:

“Ellos manejaban en esa época el tema de la super población de las EGBs, entonces ellos te decían “no vamos a repetir, señora, porque no hay lugar para los que vienen atrás...” (Pr. 3)

“...empezamos a sufrir este desgaste de los recuperatorios y el recuperatorio del recuperatorio entonces, tenías que hacer Planificaciones que después agregabas correcciones constantemente porque no lograbas eso que venías planificando. Que no se lograba terminar por distintas situaciones y empezamos a tener un montón de chicos con maestras, chicos integrados, maestras recuperadoras entonces, tenías que empezar a planificar de otra forma y yo pienso que empezamos haciendo adaptaciones curriculares cada vez más...” (Pr.4)

Las profesoras entrevistadas coinciden en aspectos comunes como: contexto que el libro muestra, intereses de las/os estudiantes, contexto áulico y situaciones problemáticas a nivel áulico.

²⁸ Allí mismo diferencia “trayectoria teórica”, “trayectoria real” y “trayectorias no-encauzadas, relaciones de baja intensidad, ausentismo, sobre edad y bajos logros de aprendizajes, todas estas constituyen variables que afectan el ritmo de los aprendizajes en el aula.

El contexto que el libro presenta es muy distinto al de las/os alumnas/os de La Pampa y, además, no se corresponde con la edad de las/os estudiantes. Este aspecto tiene estrecha relación con la “waltdisneización”, en palabras de Torres Santomé. El protocolo N° 5 da cuenta de ello,

“...el Let’s go! Tenía dialoguitos muy cortos, por ahí no se adecuaban a la edad del chico, eran muy infantiles por ahí, me parece...” (Pr. 5)

En su totalidad coinciden que hacen todo lo que está a su alcance para adaptar lo que el libro ofrece a los intereses de las/os estudiantes, lo que no siempre brinda resultados positivos. El protocolo N° 7 es un ejemplo de esta situación

“Sí, uno trata de adaptar las cosas como para que no sean tan chocantes mostrar, después hay cosas que les gustan y cosas que no les gustan, uno va probando, ensayo y error.”(Pr. 7)

“Bueno, eran chicos un poco más tranquilos que ahora, ahora son como más inquietos. Otra cosa era la disciplina, no teníamos las netbooks entonces como que ellos estaban más a la par con nosotros y no tenían tanto para distraerse...” (Pr. 1)

No mencionan que el libro presente situaciones problemáticas. En cambio, ellas se enfrentan con algunas al tener que trabajar determinados tópicos, como por ejemplo las comidas. Varias profesoras hacen mención a que en sus clases hay alumnas/os que tienen esta necesidad básica insatisfecha. Se cita como ejemplo:

“Comida, mirá comida, comen cuando pueden, una vez una nena estaba con un dolor de estómago y le pregunté ¿por qué estás con dolor de estómago? Y los otros alumnos me contestaron “lo que pasa es que no come, señora”. Cuando pregunté ¿cómo que no come? Ella me respondió “no, porque no tengo edad para ir al comedor”²⁹, “van mis hermanitos, yo ya no puedo”. Hablé con la Directora y le hicimos una certificación para que pueda ir al comedor.”(Pr.7)

Estos también son determinantes para que en un aula la totalidad de alumnas/os no presente un nivel homogéneo. Las/os estudiantes presentan distintos ritmos de aprendizajes, los

²⁹Se trata del Comedor Municipal al que concurren las/os niñas/os de bajos recursos económicos.

cuales están indirectamente influenciados por los contextos socio-culturales y socio-económicos en que se desarrollan sus vidas.

Diversidad, género, cultura experiencial y serie 1997

Tal como se ha mencionado en las primeras páginas, para este trabajo, se entiende al currículum como un proyecto político, como

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político - educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (de Alba, 1998, p 59)

Al ser un proyecto político, también es una forma de poder, en tanto que permite la continuidad social así como el cambio y la transformación (Kemmis, 1990), y lo hace a partir de entrelazar dos ejes o dimensiones: las relaciones entre sociedad, estado y escolarización y las relaciones entre las teorías y las práctica que se dicen y se hacen u omiten. En palabras de Lundgren (1992), además de cómo se organiza el conocimiento para su transmisión están los fines que subyacen detrás de dicha transmisión.

Esta mirada otorga sentido a la cultura escolar, la interpela, le exige que indague qué es lo que realmente se aprende en la escuela. En este sentido, Ángel Pérez Gómez (1998) entiende que los fenómenos culturales no puedan considerarse entidades aisladas sino que hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales que es donde adquieren significado y a partir de allí analizar “en qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos” (Pérez Gómez 1998, p. 13)

En la conceptualización de Geertz (1991), la cultura es un texto inacabado, ambiguo, metafórico, que requiere constante interpretación y no explicación casual. Esta interpretación de

la cultura, el pensarla, cuestionarla o compartirla, sugiere su modificación y su identidad autoconstructiva y su dimensión creativa y poética.

García Canclini (2004) define la cultura como aquella que “abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p.34).

La/el alumna/o es capaz de entender el sentido de las normas y seguirlas, entonces, la enseñanza tiene acciones intencionales a normas morales y sociales. Esta perspectiva ética no persigue otro fin que el de los valores, así, la/el estudiante se forma con la convicción de que la consecuencia de sus actos es la resultante de su acción responsable y comprometida. Esta actitud responsable influye no solamente sobre sí mismo sino, además, en el otro, no como manipulación sino como orientación hacia el bien de los participantes para alcanzar su propia autonomía. Al respecto Pruzzo (1999) sostiene que:

En este sentido, las situaciones prácticas van más allá de la aplicación de saberes teóricos: implican, por ejemplo, la toma de decisiones y deliberaciones éticas vinculadas a las consecuencias de la acción. La deliberación se torna en el eje del razonamiento práctico y se aprende a deliberar o a actuar con responsabilidad moral, en la práctica social y nunca “desde” los libros, aunque pueda nutrirse “con” los libros. (p. 6)

Esta naturaleza compartida hace que las culturas funcionen como patrones de intercambio, porque forman una coherente red de significados compartidos que, generalmente, no se discuten, y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos.

De este modo, el propio conocimiento y la currícula deben ser vistos como productos de relaciones sociales que se legitiman institucionalmente visibilizando o invisibilizando personas, proceso, instituciones gestando un currículum oculto definido como

el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados (Santos Guerra, 2006, p. 1)

Es decir que estos saberes implícitos tienen una significación pedagógica muy profunda dado que al ser permanentes, soterrados, se convierten en logros persistentes de la educación, y pasan a ser los reales objetivos a largo plazo de la escolarización. Estos efectos tienen como resultado el moldeamiento de la personalidad del alumnado de acuerdo con un determinado modelo social, manteniendo particularmente las bases del sistema capitalista. Esto implica un reparto asimétrico de poder en el que predomina el género femenino sobre el masculino, la “raza” blanca sobre las demás, la hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas, la religión católica sobre otras religiones, el poder autoritario sobre el democrático, etc.

Las bases de ese sistema se aprenden por inmersión, seducción, persuasión o imposición, mediante violencia simbólica que no es decodificada como tal sino como un conjunto de significados compartidos, propios de un momento, tiempo, lugar, como el modo natural de hacer las cosas, casi como el único posible de funcionar y entender. Esto sucede, según Therborn (1987),

porque las ideologías someten a los sujetos en tanto les dicen: a) lo que existe y lo que no (conciencia de quiénes somos, qué es el mundo, la naturaleza, el ser hombre, ser mujer, etc.); b) lo que es bueno (correcto, justo, atractivo, agradable) y lo que no; c) lo que es posible y lo que no (consciencia de la posibilidad y sentido del cambio) lo que normaliza los deseos y las aspiraciones. (pp 15-16)

Y se podría agregar que con estas tres dimensiones se consolida el discurso de mantenimiento del orden establecido en una sociedad. Jurjo Torres Santomé (2010) argumenta que en función de ello, los intelectuales orgánicos elaboran modalidades como a) enfatizar aspectos que refuerzan los intereses dominantes o la negación de la existencia de lo injusto (no hay pobreza, ni analfabetismo, ni hambre); b) ante la dificultad de ocultar esas injusticias, se disfraza la realidad ofreciendo como razón explicativa a los sujetos particulares como responsables de esa situación (son pobres porque son vagos y no quieren trabajar), y c) en muchas ocasiones defienden la imposibilidad de actuar de otra manera (siempre hubo pobres). Esta imposibilidad reduce la capacidad de resistencia, normaliza el deseo y naturaliza la mirada. Se instala un “sentido común” que contribuye a que determinadas situaciones lleguen a ser percibidas como naturales, dadas, sin posibilidad de modificación.

Michael Apple (1997) ofrece, desde la teorización crítica en el campo de la educación y del currículo, argumentos para fracturar esa naturalización que Tomas Tadeu da Silva (1997) rescata al cuestionarse acerca de la necesaria y urgente decolonización del currículum. El autor brasileño recupera

el carácter inevitablemente político de estas esferas (educación, sociedad); las conexiones entre los procesos educativos y las relaciones de clase, género y raza; los estrechos lazos entre conocimiento y saber, por un lado, y poder y dominación, por otro; la naturaleza histórica de las relaciones y de los procesos sociales y educacionales; los vínculos entre regímenes y relaciones específicas de saber-poder y la constitución y producción de identidades sociales particulares; la caracterización del saber y del currículo como un territorio cuestionado y de lucha por hegemonía; el involucramiento de la educación y del currículo en la construcción del “otro” y de la alteridad (1997, p.75)

Este marco referencial permite explicitar los sentidos y saberes que circulan en el contexto escolar –en términos de currículum real /explícito– además cuáles lo hacen en el currículum editado, en especial, en la construcción “del otro/a” y la alteridad.

Otra/o, diversidad.

Tal como ha sido planteado en el marco teórico, al discutir las problemática de la diversidad, algunos enfoques comienzan a ganar mayor presencia, como sucede con el multiculturalismo y la interculturalidad.

El multiculturalismo o política del reconocimiento implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas negando la conflictividad de las relaciones en que la diversidad es construida. Lo que en realidad se promueve es el respeto entre los distintos colectivos culturales que se mantienen separados. (Díaz, 2004, p.194)

La interculturalidad avanza en “la denuncia sobre el carácter conflictivo de esas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural” (Walsh, 2002; Williams, 1980; Díaz, 2004).

En este capítulo la atención se centra en: a) el tratamiento de la diversidad en el contexto legislativo del periodo estudiado, b) la diversidad en la serie Let’s y c) las voces de las/os docentes respecto del tratamiento realizado. El análisis investigativo ayudará a discernir si se ha privilegiado alguno de los enfoques de multi o interculturalidad.

Diversidad en el marco legislativo de la década de los años noventa.

El marco ideológico-hegemónico en el que se instalan estos argumentos es al interior del proceso económico de la globalización con la pretendida inclusión al gran mercado mundial. La necesidad de respeto a la diversidad tiene una fundamentación más profunda en la trilogía que sostiene a la cultura social, enunciada por Pérez Gómez (1998) en donde la omnipresencia de los medios de comunicación, la economía de libre mercado y un estado mínimo generan las condiciones de ciudadanía mundial y de consumo.

La reforma de la educación llevada adelante en la década de los 90 se enmarca en el discurso justificatorio para toda América Latina. La educación tiene como ‘desafío externo’ la competitividad internacional (acceso a bienes y servicios modernos) y como ‘desafío interno’ a la nueva ciudadanía lo que implica consolidar la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación. A partir de estos desafíos, se enuncia el carácter central de la educación y la producción de conocimiento. Se exponen como criterios las políticas de equidad y desempeño; integración nacional y descentralización, la formación de recursos humanos, relación educación-producción, investigación educativa, relación investigación-conocimiento, mejoramiento de la calidad, la innovación en la enseñanza media, la acreditación de las instituciones y la evaluación permanente. Los discursos legitimadores son la principalidad de la educación, el consenso y concertación, la eficacia y la calidad (CEPAL, 1990).

La legislación regula y reglamenta la cohesión social y la equidad. Lo hace desde la prescripción de la “efectiva igualdad de oportunidades”. Es así que la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) prescribe, en el Capítulo I: De la política educativa, Artículo 5:

- f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.”
- k) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.

...

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.(p. 3)

Este capítulo sienta la bases de la política educativa que, entendida como política pública, explicita las decisiones que toma un gobierno con el fin de responder a los problemas y demandas que se suscitan. Oszlak y O'Donnell definen a las políticas públicas como aquellas cuestiones socialmente problematizadas.

El modo de intervención que se prescribe al enunciar 'Igualdad de oportunidades, rechazo de la discriminación, equidad, mejor calidad posible, pleno desarrollo para necesidades especiales, preservar pautas culturales y lengua', da cuenta de que se trata de objetivos de una política educativa marcados por una fuerte ingenuidad política, en la que no se explicitan relaciones de poder y construcción de ciudadanía material y simbólica.

La ideología neoliberal imprime sus significados en el sentido de la política educativa así como en los objetivos del sistema educativo:

Capítulo II. Del sistema educativo nacional Artículo 6.-El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

Artículo 8 El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. (1993, p.3)

A través del articulado, la ley da cuenta de que lo que el estado decide hacer, al pensar el currículum como proyecto político, es asegurar la formación integral y permanente de varones y mujeres, en escala desde lo local a lo universal en todas las dimensiones, constructores de un proyecto de vida, críticos y creadores. Hacia allí se encamina la igualdad de oportunidades.

En Repensar la Justicia social, Francois Dubet (2011) explica que la igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en

función de un principio meritocrático; no busca tanto reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales como luchar contra las discriminaciones que no permiten alcanzar posibilidades que otros tienen. Y lo ejemplifica señalando que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y de los ejecutivos.

Analiza la justicia social desde otra perspectiva, la igualdad de posiciones, a la que adhiere. Reconoce que en ambos casos se busca reducir las inequidades sociales presentes en la vida democrática que surgen de “las tradiciones de la competencia de los intereses en pugna” (Dubet, 2011, p. 53). Desde su origen, la igualdad de oportunidades participa del proyecto democrático moderno. Incluso, quizás, esté más presente que la igualdad de las posiciones. En ella, no se cuestionan las desigualdades sociales, se ofrece a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones, por desiguales que estas sean.

Si no se advierte la ingenuidad política que enmascara la igualdad de oportunidades, se mantiene la legitimación advertida por Torres Santomé:

La historia de la educación desde que se generaliza a toda la población puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria.(1992, p.33)

El currículum editado a través de los libros de texto de la serie *Let's go for EGB!*.

Se ha mencionado ya que la política educativa se encamina a la diversidad cultural como modalidad didáctica de igualdad de oportunidades. Se analiza en este apartado cómo participan de esa finalidad la serie evaluada para esta tesis.

Esta serie está integrada por dos textos: *Let's go for EGB! 1* y *Let's go for EGB! 2*. *Let's go for EGB! 1* relata la experiencia de cuatro adolescentes: Helen (12), Patrick (13), Jack (10) y Karini (11), en un viaje de crucero de aventuras en sus vacaciones para descubrir el maravilloso mundo de naturaleza que los rodea. *Let's go for EGB! 2* continúa con el relato del crucero, mantiene los mismos personajes, sus estilos de vida y prácticas, y transversaliza la acción a partir de la organización de un pic-nic en el camping de Sea Watch. Ambos están organizados en veinticinco unidades y un “Across Cultures”, que promete desde la primera página una mirada a través de las culturas.

Discurso sin fisuras.

El análisis de la serie reúne texto e imagen, los que constituyen un discurso amalgamado. Texto escrito e imagen son parte del mismo discurso, ambos sostienen y refuerzan el argumento que se desea sostener. El texto escrito enmarca la imagen, mayoritariamente dibujos, segmentan en este análisis identificando ciertos estereotipos discursivos (Corona Berkins, 2011), como el reconocimiento de lo que se dice sobre otra/o.

Los textos de esta serie están ilustrados por dibujos, hay muy pocas fotografías. Dada la importancia que la imagen tiene como sostén en el aprendizaje su análisis es fundamental para la comprensión lingüística y cultural. En general, se confirma la presencia de dibujos estereotipados buscando acercarse a las y los adolescentes, aparentes destinatarios del libro y dan clara muestra más de la ausencia que de la presencia de diversos grupos culturales.

Tópicos.

El primer análisis descriptivo de la serie lleva a identificar los tópicos que presenta cada uno.

En *Let's go for EGB! 1* los títulos son: presentaciones, familia, países del mundo, nacionalidades, un pueblo con playa, delfines, la sorpresa de Patrick, rutinas, comidas y bebidas, leyenda del Rey Arturo.

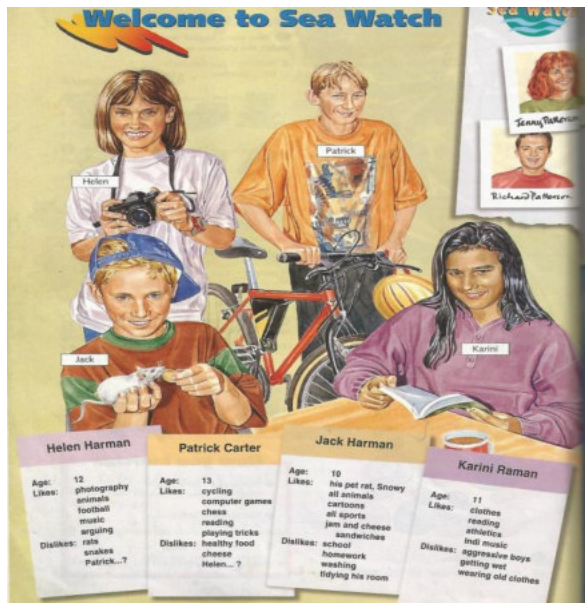
Mientras que *Let's go for EGB! 2* se incluyen los siguientes apartados: pic-nic, clima, accidente, inventores, cumpleaños, los dinosaurios vinieron también (...), mi futuro, planes de vacaciones.

Esta descripción permite ubicar las características básicas del material, la organización de los contenidos, la extensión que se dedica a cada uno, la organización por unidades/ejes, bloques/temas. No anticipa esta presentación una inclusión explícita de temas que avancen sobre menciones de diversidad.

Personajes.

En la segunda página del primer libro de la serie, se presentan Helen, Patrick, Jack y Karini, los cuatro adolescentes protagonistas del crucero, hecho que constituye el eje articulador del libro. Tienen entre 10 y 13 años y manifiestan su gusto por distintas actividades, animales, deportes, música, comida, juegos de computadoras. No les gustan las ratas, víboras, comidas saludables, la escuela, tareas escolares o del hogar, los chicos agresivos, mojarse y usar ropa

vieja. El grupo de viaje lo constituyen las/os adolescentes que de manera autónoma transcurren sus vacaciones en el mar.



Jack y Patrick son rubios y de piel clara. Al igual que Helen, aunque su color de cabello es castaño. Karini se presenta de tez morena y cabello oscuro. Tal vez este sea el mayor esfuerzo de inclusión. El color cobrizo podría incluir personas que habitualmente no son identificados con Gran Bretaña (personas blancas angloparlantes).

El modo en el que se presenta la realidad en los libros de textos permite advertir lo que se considera interesante para comunicar, quiénes se destacan, qué se muestra y qué se omite, qué se oculta y qué se deforma, qué se disminuye o aumenta, en síntesis qué importa y qué no.

Sus costumbres, estilos de vida, música, y tradiciones son mostradas como las prácticas y saberes valorados como únicas para todo grupo perteneciente a esa cultura y lector/a de esa serie. Como ejemplos de ese estilo de vida se analiza la vida en un crucero, que conlleva las siguientes acciones: descubrir el maravilloso mundo de naturaleza cerca de la costa británica, ver delfines, focas, aves y mariposas; aprender cómo navegar un bote, cómo fotografiar animales salvajes y como usar canoas y windsurf, la práctica de los deportes; realizar pic-nics, compartir comidas y bebidas; escribir postales; hacer entrevistas; hacer música; hablar de cuadros y películas; conocer las partes del cuerpo; describir a sus personajes favoritos y animales desconocidos.

En la presentación de las/os adolescentes –tal como sucede en todo el libro–, las vacaciones y la vida misma transcurren sin dificultades, no se mencionan conflictos, no se tienen en cuenta problemas sociales, económicos, políticos, culturales. Esta mirada da cuenta de una sociedad que convive en relación armoniosa, como una trama externa, donde no hay conflictos de clase, de poderes, una sociedad en equilibrio, y en la que la escuela aporta alfabetizando en lengua inglesa. Esta perspectiva ayuda a sostener un mundo despolitizado, “limitado a caer en un multiculturalismo anecdótico, limitado exclusivamente a incluir píldoras informativas

descontextualizadas para dar sensación de prestar atención a la diversidad” (Torres Santomé, 2011, p.14). Es importante advertir como las/os estudiantes fortalecen sus identidades culturales al momento de aprender para una formación en la diversidad. Estas menciones a las culturas locales de las/os adolescentes no existen. Más bien parecen un obstáculo para los nuevos aprendizajes. Y al desconocerlos se instala una única mirada dominante y valiosa.

Se ofrecen saberes de gran superficialidad y banalización tanto se muestran exclusivamente aspectos como costumbres, hábitos alimenticios, formas de vestir, deportes que practican, viviendas, paisajes, etc.

Es decir que al analizar desde la diversidad la selección de contenidos realizada por la editorial de esta serie en relación con los personajes presentados no sirven “para interpretar los conocimientos, situaciones y conflictos desde diferentes perspectivas”; ni “proponen tareas de indagación, reflexión y debate”; tampoco desarrollan habilidades de acción social” y menos aún “incluyen imágenes de todos y favorecen el proceso de aprendizaje” (Álvarez López, 2009, p.327).

En este sentido, coincidimos con Diez (2004), quien menciona que “[s]i el texto no se construye desde una perspectiva que incorpore a los distintos grupos de alumnos, que permita situar el tratamiento de las temáticas, se refuerza la idea de que se trata de una propuesta para jóvenes que no son ellos” (2004, p.205).

En consonancia con esta autora, se puede advertir que no se observa en el análisis de los materiales la posibilidad de que identificación y diferenciación se presenten con claridad. Por un lado, identificar y designar lo distinto se hace por omisión desde un lugar indefinido y se ayuda así a construir una idea de diferencia a partir de parámetros culturales estáticos y, por otro lado, la diferencia se piensa y se define como aquellos procesos dinámicos en los que las/os adolescentes “se sientan tan parecidos y tan diferentes como los demás” (2004, p.205). En este sentido, es probable que las/os estudiantes no se sientan incluidos en esos materiales dado que la problematización, la contextualización histórica o el presente urgente no tienen espacio.

Culturas, países, naciones.

Se analiza ahora cómo se construye la presencia/ausencia de culturas en relación con cómo se presenta la idea de territorio, países y naciones, bajo una mirada en la que, supuestamente, los materiales “representan a todos”. En el imaginario de nación en América Latina, en Argentina (dado que la serie se orienta para EGB), esta idea de asumir la

representación de un “todos” ha servido más bien como control de la diferencia. En relación con la idea de “nación”, los seleccionados a representar son las personas blancas angloparlantes, los otros pueblos quedan fuera de este imaginario. El dispositivo de la globalización ha puesto nombre al proceso de unificación y de representación de algunos países y naciones mejor que el resto.

Este significado comienza a construirse en las primeras páginas, con el mapa de Gran Bretaña, donde se identifica el territorio del viaje, del lugar de pertenencia de las/os adolescentes. El viaje es parte del Sea Watch internacional, para ayudar a la conservación global.

A modo de reaseguro de la participación ficcional de un nosotros inclusivo, el texto promete “We guarantee –this is the trip of a lifetime!” (*Nosotros garantizamos –este es el viaje de tu vida!*)

En este punto es importante señalar el sentido del espacio geográfico. Una de las perspectivas –en el análisis de Nicolas Hiernaux y Alicia Lindon (1993) – entiende al espacio como soporte, como marco o continente de las acciones sociales. Aquí el espacio aparece como previamente delimitado y puede describirse como un inventario de hechos físicos, sociales, en palabras de los autores. Pero en los últimos años se potencia una perspectiva según la cual el espacio es una totalidad social (Santos, 1996; Soja, 1993). Jorge Blanco (2007) la describe señalando que el espacio participa como condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que como su producto. Recupera a Doreen Massey (1985), quien señala que “[e]l espacio es un constructo social-sí pero las relaciones sociales están construidas sobre el espacio, y eso marca una diferencia” (p. 12).

Esta perspectiva constituye –en palabras de Blanco (2007) – una invitación a pensar las condiciones en que los procesos sociales se territorializan. Y recupera una acepción general al afirmar que “el concepto de territorio lleva implícitas las nociones de apropiación, ejercicio de dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también contiene la idea de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado (p.42).

Se entiende que la representación que se ofrece con el mapa de Gran Bretaña no tiene solo la función de localizar ciudades, países, continente; sino, más bien, da idea de pertenecer. No es tanto evidencia de ejemplificación del recorrido del crucero como de propiedad de ese territorio, en donde el conocimiento y las prácticas le pertenecen a la cultura británica.

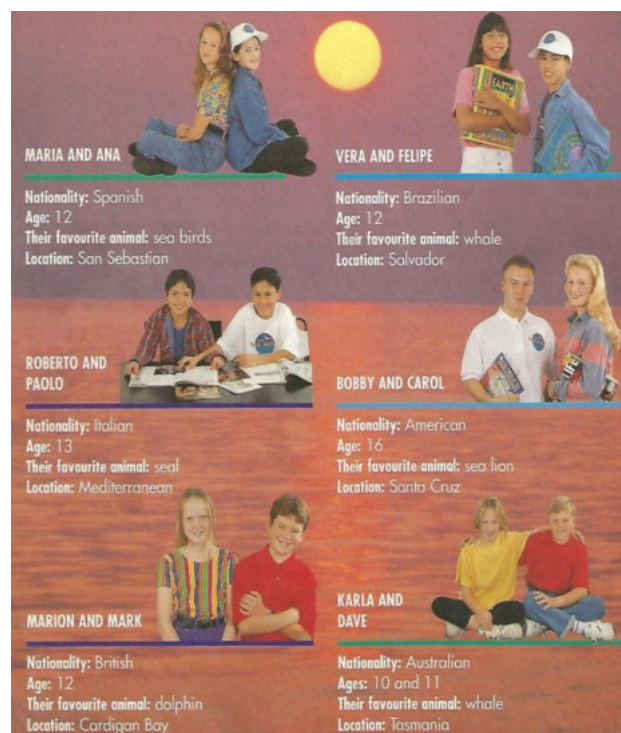
Se suman a este análisis de la diversidad ofrecida en los contenidos de la serie *Let's Go for EGB!* dos tópicos: países y nacionalidades. Espacio, territorio, tópicos y cultura son analizados en relación con una mirada geopolítica. El título del capítulo 6 es “Países del mundo”. La imagen que acompaña esa página muestra a las/os adolescentes que, mientras navegan, ven embarcaciones de otros países que reconocen por sus banderas (se reconocen las de España e Italia). Enfrentada a este tópico, la imagen central es un planisferio que pone foco y amplía solo a países de Europa (Gran Bretaña, Polonia, Turquía, Grecia, Italia, Francia, España y Portugal). Fuera de Europa se mencionan Estados Unidos, Brasil y Argentina.

Este aparente ejercicio de ampliación de límites y fronteras del mundo, marca solo el mundo valorado, de allí la importancia de “descolonizar nuestra mirada” (Lois, 2015, p.125).

La diversidad que pareciera más relevante es la que se produce entre países, especialmente, entre los europeos. Para fortalecer esta identidad se presentan siete personajes para reconocer su procedencia, de los cuales dos no pertenecen a Europa: Superwoman y Mafalda.

Otra intervención en el sentido que se estudia lo constituye el tratamiento del tópico nacionalidades.

En las páginas 22 y 23 del libro *Let's go for EGB! 1*, se presenta Sea Watch, un programa internacional destinado a estudiantes de 20 países, de 10 a 16 años que deseen ver y fotografiar animales del mar, sus animales favoritos. Las imágenes describen parejas de adolescentes a modo de ejemplo de quienes participan. Las nacionalidades mencionadas: españoles, americanos (solo norteamericanos) británicos y australianos (son de piel blanca), brasileros, italianos. Brasil es la única mención de América latina.



En el ejercicio 4 pide que escriban nombres de países que conocen y deben sugerir las nacionalidades. Aquí como ejemplos de países se mencionan: Japón, Chile y Argentina.

Completan esta idea las imágenes que inician los ejercicios de repaso, con la pretendida representación del mundo: estatua de la libertad, castañuelas y abanico, colectivo rojo de 2 pisos, torre de Pisa, bandera de Brasil, bandera de Japón, torre Eiffel, dinero de Grecia, para que las/os alumnas/os identifiquen nacionalidades y países.

La diversidad no resulta relevante al interior de una nación sino entre naciones. Y hay naciones que se instalan “naturalmente”. Como afirma Catherine Wlash, “no es simplemente el imaginario de nación sino más bien la operación entretejida de diferencia y poder como constitutivos de ese imaginario” (2006, p.30). Se instala desde los temas, desde la descripción de las acciones de adolescentes, de la idea de cultura, países, nación, luego se le sumaran género, celebraciones. Anibal Quijano (2000) ha referido a este proceso como la ‘colonialidad del poder’, poder que instala una jerarquía de identidades sociales donde el europeo se ubica en el lugar de privilegio.

Esta colonialidad claramente se extiende a los campos del ser–la deshumanización y trato de no existencia de algunos grupos–, y del saber, posicionamiento del eurocentrismo y occidentalismo como modelos únicos del conocimiento... (Walsh, 2006, p.30)

Con esta afirmación se entiende como quedan descartados de plano otros grupos como intelectuales y como productores del conocimiento.

Vínculos, sexualidades, familias, género.

Continuando con el análisis de silencios y ausencias, en los libros de texto puede advertirse que la cultura editorial da cuenta de una tradición selectiva (Williams, 1980) que ha sido realizada por alguien, y que registra su visión respecto a lo que considera legítimo en materia de conocimiento y de cultura. En este proceso, el reconocimiento del capital cultural de un grupo supone la anulación de los derechos de otros.

Se ha analizado el concepto de familia, en la búsqueda de los significados otorgados en la serie. Se presentan dos menciones para la lectura que propone un texto sobre la familia de Macaulay Culkin y la familia de Carlos (amigo de Karini, uno de los personajes). Ambas reúnen la condición de familias tipo. Slavoj Žižek (2004) plantea tres conceptos con lo que la ideología dominante contribuye a imponer pensamiento único: lo típico, lo utópico y el simulacro de no existencia. En este caso y al analizar la vida cotidiana y los significados allí construidos, es

frecuente la referencia a lo típico, como aquello que reúne las características y condiciones capaces de representarlo todo aquello que nombra y que parecería que no se discute.

Para Raymond Williams (2000) el sentido de tipicidad se basa en reconocer la realidad social e histórica de algún símbolo particular o emblema que representa una clasificación

Žižek (2004) explica que un contenido particular es divulgado como típico de la noción universal y ese contenido universal vacío se convierte así en una idea que se relaciona y aplica directamente a “nuestra experiencia real”.

En los ejemplos analizados en esta serie no hay familias ensambladas, de abuelas a cargos de sus nietas/os, de madre y abuela a cargo de niñas/os, ni madres solteras, separadas, ni niños solos. Los ejemplos están constituidos por padre, madre y dos o tres hermanos, esta sería la familia posible.

Por su parte, Siderac argumenta que:

Podría decirse que se produce una suerte de naturalización que libera al sujeto de realizar un juicio y una fundamentación de algo. Frente a algo típico no se necesita siquiera explicar por qué se esté a favor de determinado fenómeno o no se lo cuestiona. (2005, p.46).

En lo típico el contenido universal ausente es llenado por uno particular; de esa manera, el universal adquiere existencia concreta en el modo en que el contenido particular se materializa (familias de constitución típica, mujeres que ejercen roles típicos, comidas típicas, bailes típicos, paseos típicos) y de allí puede convertirse en el “deseo o aspiración” que cada individuo pretenda conquistar.

Para Žižek (2004) este concepto de “típico”, por ridículo que pueda parecer, esconde, pese a todo, un atisbo de verdad: cualquier concepto ideológico de apariencia o alcance universal puede ser hegemonizado por un contenido específico que acaba "ocupando" esa universalidad y sosteniendo su eficacia.

La familia así presentada se instala en la heterosexualidad y heteronormatividad. La primera es la hipótesis que afirma que solo la relación sexual genital entre varón y mujer es normal. Cuando la heterosexualidad define un sistema social lo hace como heteronormatividad. Cathy J. Cohen (año) define la heteronormatividad como la práctica y las instituciones “que legitiman y privilegian la heterosexualidad y las relaciones heterosexuales como fundamentales y 'naturales' dentro de la sociedad”. Esta sociedad se inscribe en un sistema político definido como

patriarcado, cuyos elementos fundantes constituyen junto al capitalismo un “sistema dual” (Marion Young, 1992) que se refuerza y legitiman entre sí.

Asociada a esta concepción de patriarcado es clave advertir el concepto de ‘género’, que se sitúa en los libros de texto, entendido como construcción social, y que refiere a una categoría analítica en la que se advierte la desigualdad social entre varones y mujeres, no como consecuencia de diferenciación cultural, sino (casi) biológica. Esto posibilita distinguir sexo de género. Así, para Butler

el género es instituido por actos internamente discontinuos, la apariencia de la sustancia es entonces precisamente eso, una identidad construida, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia mundana, incluyendo los propios actores, han venido a actuar como creencia. Y si el cimio de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras de repetición. En la ruptura o repetición subversiva de este estilo, se hallará posibilidades de transformar el género (Butler, 1998, p. 297)

Es interesante este sentido performativo en tanto anticipa las normas que están operando al momento de actuar. De allí la importancia de analizar los modos en que habita el género en los discursos de diversidad de la serie analizada.

Los ejemplos de género identificados los dos libros son los de Karini y Helen, además de Jenny, la coordinadora de Sea Watch; una madre con un bebé en carrito; una oficinista; dos niñas, una colecciona botellitas y otra baila (sus compañeros varones coleccionan animales peligrosos y otro practica skate); Helen en la cama del hospital es visitada por una doctora que le hace preguntas para comprobar si ella está bien. En relación con el tópico cumpleaños, se menciona Neneh Cherry, Kylie Minogue y Whoopi Goldberg(p. 39); aparece la foto de Amy Johnson (la mujer piloto más famosa de G Bretaña) y la actividad de escucha es sobre Valentina Tereshkova (la primera mujer en el espacio) y muestra una foto de ella (p.44); 2 adolescentes, Karina y Barendra, en una expedición a una montaña en Suecia (p.54); Top Ten 42; 4 fotos de María, mujer negra con distintas prendas de vestir para identificar el clima y la ropa (p. 21). Las menciones opacan roles y posibilidades de las mujeres, quienes aparecen en muchas ocasiones en su rol de madre, luciendo su belleza, se muestran en fotografías realizando trabajos en laboratorios, pero no son nombradas como integrantes activas de la ciencia, como investigadoras, inventoras, científicas.

Esta opacidad androcéntrica, esta ‘ginopía’, que oculta a las mujeres, este ocultamiento así como el no reconocimiento de su obras; se entiende como una omisión casi automática a la realidad de las mujeres (García Prince, 2004). La ginopía de una cultura que no ve ni escucha a las mujeres se manifiesta en los modos en que visibiliza la producción del conocimiento y su historización. Por ello no hay mujeres científicas, ni filósofas. “Del mismo modo genera una valoración inferiorizada de la experiencia de las mujeres que las invalida como fuente de conocimiento científico así como de perspectiva sociocultural productiva (Bach, 2015, p. 80).

De hecho, los inventores que se mencionan son varones (pp. 32-33) Wilbur Wright - Orville Wright; Leonardo Da Vinci; Samuel Morse; la banda musical que se describe es la de Robbie Williams, el grupo musical que muestra en una foto es la de The Beatles. Los famosos de los que se indican sus cumpleaños son Phil Collins, Tom Cruise, Jon Bon Jovi, Keanu Reeves; los músicos que se mencionan son Luciano Pavarotti, Take Thatt y Nen Cherry.

Se construye y se sostiene una mirada acerca de las mujeres vinculada a una estereotipia hegemónica. En palabras de Pérez Gómez (1998), la estereotipización se refiere a la construcción de imágenes estereotipadas de los colectivos sociales “diferentes” y que funcionan como explicaciones justificativas del lugar social que ocupan. Los libros de texto analizados reconstruyen esos significados volviéndolos textos pedagógicos, es decir con la intención de educar en este sentido.

La historia de Malek, historia de la discriminación.

La historia de Malek se desarrolla en los dos libros de la serie analizada. La historieta *Snowboy* (el chico del hielo) hilvana en diez episodios la vida de Malek, el personaje central. El relato se inicia con Nickie y Pat, quienes al comenzar sus vacaciones acompañan al papá de Pat que es arqueólogo. Se van con él a una villa prehistórica y descubren en el hielo a un nene de la era prehistórica. Cuando se despierta en el hospital, se identifica como Malek y pregunta por una piedra que tenía en el pecho, lamenta que esté rota porque eso le impide volver a su casa. Entonces, se incorpora a la vida de los niños. En la escuela, es discriminado por uno de los alumnos porque “él es diferente y él no puede jugar al fútbol, no lo queremos en nuestro equipo para el día del deporte” (p. 55).

La prehistoria que en esta “historieta” se menciona al pasar, es parte de nuestro origen al igual que la cultura de los pueblos originarios. Deberían ser valoradas desde los libros de texto que se proponen para los alumnos, ya que esa sería una forma de que las/os estudiantes la

conozcan y la revaloricen. De este modo, no solamente se aplicaría uno de los incisos del Artículo 5 de la Ley 24195, el cual tiende a que las comunidades aborígenes tengan la posibilidad de mantener sus pautas culturales, sino también en el caso específico de inglés, permite uno de los Contenidos Actitudinales que plantea la Ley: “valoración de la propia identidad cultural en contraste con otras unidades culturales”.

Para Borgström (2015) la formación de la identidad tiene estrecha relación con aprender y aprehender “los sistemas simbólicos de los que uno forma parte, tomar conciencia del lugar que se ocupa en y entre diferentes sistemas culturales, y a menudo también decidir tomar el control sobre la propia identidad” (p.80).

Esta autora hace referencia a los jóvenes que crecen en un entorno multi-cultural, naturalizan tanto estas cuestiones de códigos culturales que no pueden pensar que esto forma parte de su propia identidad. Por esta razón, es importante que en los textos se revaloricen todas aquellas culturas originarias en vez de convertirlas en “culturas silenciadas”, para usar palabras de Jurjo Torres Santomé. De este modo la educación intercultural hace visible lo invisible, es decir, lo implícito. (Borgström, 2015)

Pensar con otros/s.

Este análisis propone ver la comprensión de los /as estudiantes respecto a la lengua y respecto de las dimensiones culturales que se constituyen en el encuentro entre la lengua inglesa y la lengua española.

En este sentido, se analiza si los textos de la serie responden a los objetivos del nivel educativo al que está orientado; si ayuda a identificar las ideas previas de las/os estudiantes, si se consolidan los procesos cognitivos propios de la estructura semántica del saber y si los conceptos responden a la estructura semántica de la disciplina (Pruzzo, 1999), si activan los motivos que movilizan al aprendizaje (Bruner, 1978), si promueven el trabajo con problemas y metodologías investigativas (García García, 1991), el trabajo con otros/as (Burbules,1999; Pichon-Riviére, 1984; Barreiro, 1995) y si ofrecen argumentos a favor de la diversidad, a la diferencia de los puntos de vista, al conflicto socicognitivo.

En el caso de esta serie se reconocen actividades que favorecen el trabajo grupal. En las cinco primeras unidades del libro *Let's go for EGB! 2*, a modo de ejemplo, se puede resaltar que las actividades en pares/grupales representan menos del cincuenta por ciento del total.

El diálogo, la interacción dialógica, busca las mejores comprensiones entre los sujetos y de los sujetos con el mundo en que se vive y actúa. Estas interacciones activan deseos e intereses que favorecen descentrar significados imprescindibles para poner en funcionamiento al aprendizaje. Interés y cognición se movilizan en la comprensión y habilitan el uso funcional de los saberes, la transferencia a la cultura vital y experiencial de los sujetos que pueden participar activamente en su contexto favoreciendo su autonomía moral e intelectual

A la inversa, si fracasa el diálogo, las interacciones se verán limitadas; en palabras de Burbules (1999), la comunicación se vuelve unidireccional, su función deja de ser cooperativa, se pierde el eje de la participación, presentando un intercambio mecánico de mensajes. Este intercambio mecánico consolida una estructura de poder -asimétrica y desigual- limitando las posibilidades genuinas de la mediación simbólica del lenguaje así como la democrática distribución de poder.

Por lo tanto, los límites en el diálogo no solo referencian acciones individuales, sino que fundamentalmente explicitan relaciones de poder y de ideología que ameritan estudiarse en términos de producción y distorsión de la comunicación. En este sentido Dewey (2004) señala que la comunicación es el medio esencial para construir y sostener una vida democrática, en consecuencia, las restricciones al lenguaje son restricciones al ejercicio político de ciudadanía.

A través de las culturas.

En la serie analizada, los libros presentan un apartado denominado “Across Cultures” (a través de las culturas) que ejemplifica aspectos de culturas británicas o norteamericanas. Entre ellos: Diferencias entre Inglaterra y el Reino Unido: muestra. Edificios y comidas típicas, acompaña una imagen del príncipe Carlos; Educación en Gran Bretaña: entrevista a 2 adolescentes sobre una escuela privada y otra del estado; William Shakespeare. Cada uno de estos tópicos finaliza con una pregunta acerca de su país o de la historia de su país, con la cual pareciera recuperar la cultura de las/os lectoras/es.

Esta modalidad de presentación de los contenidos y el interrogante final genera la apariencia de una comunicación que contempla y reconoce a lo diverso como propio de las personas y que implica una toma de postura ética respecto de las relaciones entre ellas (Liévano y Ballesteros Velázquez, 2015).

Otros tópicos: Celebraciones en G. Bretaña.; Celebrations in the USA (festividades en EEUU: Americanos famosos. Estas páginas también finalizan con preguntas para que las/os

alumnas/os refieran a su cultura: días especiales, deportes, referentes de la cultura del país, por citar algunos ejemplos.

Aguado (2010) afirma que “es frecuente en distintos contextos identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género, etc. El mayor problema es que estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas” (p. 61). Nada sabemos de las mujeres indígenas negras, de sus fiestas, de los niveles de sufrimiento generado en la historia de esa etnia/pueblo y qué dolor habita ese baile. Nada sabemos de la discapacidad y de la exclusión generada. No hay denuncia de discriminación, el análisis queda vinculado de modo ilustrativo con la pertenencia cívica a una nación, tal vez el hecho de haber nacido allí desconociendo el origen del sufrimiento que la etnia o grupo social al que pertenece lo explicita. Véase además la consigna de Colón explorador y la explícita negación a la sangrienta conquista y genocidio producido en las tierras Abya-Yala - América Latina.

La tergiversación es la figura con la que describe Jurjo Torres Santomé (2010) el modo en que se oculta y deforma la historia y orígenes de las comunidades marginadas. Y se oculta dado que se atribuye la situación de marginalidad sin analizar las estructuras sociales que lo llevaron a ese lugar.

- Comida en el Reino Unido y el ejemplo de la carta de un restaurant. Se pregunta a las/os alumnas/os ¿Cuáles son tus platos favoritos en tu país? ¿Por qué te gustan?, escribe un menú para alguien que habla inglés y va a un restaurant en tu país.
- Deportes en los Estados Unidos: baseball, American football, jockey sobre hielo y basketball. Se les pide que los alumnos que hagan una lista de los deportes que les gustan ver o jugar. ¿Hay algunos deportes muy populares en tu país?, ¿cuáles son?

Pareciera decir que esas fiestas, comidas, deportes, personajes son importantes, pero se presentan como verdades únicas, no hay diálogo de saberes –aunque se presenten preguntas retóricas, de aparente inclusión (así como sucede con las nociones de público -privado; monarquía, mujeres indígenas negras, discapacidad, conquista-colonización)–.

En este sentido, los libros de texto seleccionan, organizan e interpretan las informaciones y las presentan como verdades objetivas y neutrales, es decir, como el conocimiento y la verdad. En el análisis de la información que presentan los libros de texto se observan sesgos, distorsiones informativas que Jurjo Torres Santomé (2013) denomina estrategias curriculares incorrectas. En

otras palabras, en algunos casos hay voces ausentes y en otros quedan reducidas a una serie de unidades didácticas aisladas en las que esporádicamente se pretende estudiar la diversidad cultural (rituales festivos, rutinas escolares, costumbres alimenticias, tipos de viviendas, entre otros ejemplos mostrados de manera trivial). Esto es denominado por el autor como currículum de turista (2013).

Cuando se analizan de manera detenida los contenidos que ofrecen en la propuesta curricular, predominan voces de una única cultura que constituyen únicas miradas por lo que se podría naturalizar la idea de la inexistencia de otras o su menor jerarquía en relación con la que lleva el hilo conductor del texto.

Hay voces o culturas que no disponen de estructuras de poder y son omitidas, deformadas, negadas como las culturas infantiles, las etnias minoritarias, las sexualidades que no sean heterosexualidad, las clases trabajadoras, el mundo de las personas mayores o ancianas, las personas con capacidades diferentes, las voces del mundo en vías de desarrollo, entre otras.

Es fundamental que se genere el diálogo sobre problemas sociales que demanden la integración real entretejida con las voces propias de las/os interlocutores. Esto suele no suceder, más bien se niega la posibilidad de llegar a construir conocimiento con esa participación. Esto es definido por Santos (2009) como pensamiento abismal, este fue diseñado “para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento y del otro lado en un objeto de conocimiento” (p. 56). Para ello, despliega la noción de ecología de saberes, en la que los conocimientos entran en diálogo en una relación asimétrica y horizontal (Vasilachis, 2009), de no ser así la identidad sería incluyente entre quienes manejan ese discurso excluyente para los que no lo dominan.

Cultura experiencial

Tal como se ha señalado en el marco teórico, la cultura experiencial es una peculiar configuración de significados y acciones que el alumnado elabora inducido por el contexto, por su cultura vital. Pérez Gómez (1998) avanza en los argumentos señalando que

es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, su proyección cultural individual proceso complejo e incierto que obliga a analizar dos ejes íntimamente relacionados en la construcción de los significados individuales, grupales y colectivos tal como son el polo subjetivo y el social. (p.199)

En la mirada de este autor, varias escuelas han dado explicación a este proceso. Pero serán fundamentales el constructivismo sociocultural y la corriente culturalista para entender esos procesos. En la primera perspectiva, el desarrollo cognitivo es entendido como la ampliación progresiva de contextos culturales y simbólicos en los que el individuo se desenvuelve; por lo tanto, el desarrollo cognitivo y afectivo es inseparable de los procesos sociales dejando en evidencia que el aspecto más definitorio de la mente y la cultura humana es su carácter simbólico. La corriente culturalista desplaza el interés por estudiar la formación de las propiedades individuales, la identificación de los microprocesos sociales, las actividades socio-culturales en las que el individuo participa.

Al analizar los libros de esta serie se advierte que la mayoría de los tópicos, actividades y textos están lejos de esa ampliación de contextos culturales y simbólicos, lo que reduce las posibilidades de comprensión y de transferencia a nuevas situaciones. Esto sucede no solo por la mención de lugares, personajes, deportes, prácticas, música, contextos, sino porque toda la cultura que se ofrece se presenta de manera extraña o alejada de la vida de las/os estudiantes.

Dewey (1967) ubica en el aprendizaje experiencial la posibilidad que los contenidos a enseñar dejen de ser abstractos, fragmentados, alejados de la vida de las personas. El eje en la teoría del conocimiento lo centra en la experiencia. Argumenta que la experiencia es el modo de conocer de las personas y asegura “[y]o considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (1967, p. 16).

Es imprescindible que las personas participen de esa experiencia, actúen, porque en esa actuación se les ofrece la posibilidad del nuevo rumbo, de la transformación, como una formación colectiva en camino a la formación democrática. Tanto los contenidos desarrollados como las actividades mecánicas y rutinarias desalientan la comprensión, el vínculo entre cultura académica y cultura experiencial como puede advertirse en los textos de esta serie analizados.

Torres Santomé (1992) enuncia esta presentación como las que analizamos en los textos, como realidad ajena o extraña y la identifica entre las inadecuaciones curriculares que inscriben significados hegemónicos y miradas que naturalizan formas de entender la cultura vital de las/os alumnas/os y los modos de actuación en esa misma línea: presentar a lo diferente como existente pero extraño y lejano de la realidad del aula. La descontextualización en tiempo y/o espacio inhibe las posibilidades de comprensión y empatía.

Es interesante advertir, –en palabras de Di Franco (et al., 2005)– que en el caso del alumnado de EGB, y a la hora de la interpretación de estos textos, se les ofrece un nuevo *distanciamiento*: no se trata solo de una *cuestión temporal* como expresara la idea de pertenecer a una cultura que parece construida, acabada, a la que no se puede agregar nada, ya está; ni aun de un *distanciamiento espacial*, planteado a través de aquellas personas blanca angloparlantes. Se trata, además, de un *alejamiento contextual*, de situaciones que no son parte con seguridad de su cultura experiencial, que no estarían promoviendo la reestructuración de los esquemas construidos en la sociedad en la que está inmerso o que, al decir de Voloshinov (1992), no pertenecen al horizonte espacio-temporal y semántico común de los interlocutores.

Las voces docentes en la recuperación de la serie *Let's go for EGB!* respecto de la diversidad y la cultura experiencial

Se avanza en este apartado en el análisis de las voces docentes en relación con los contenidos de la prescripción curricular y los libros de texto. Casi a 20 años de su uso permanecen varios fragmentos identificables, textos, sensaciones, dificultades. El aislamiento, la lejanía de la cultura local, la distancia temporal y espacial de la vida de los/as estudiantes pudieron ser identificados en las narrativas docentes. El recaudo metodológico de que sean docentes que hayan ejercido profesionalmente en ambas transformaciones permite analizar a la serie en términos de proceso y advertir continuidades y rupturas con la prescripción posterior (LEN) y con los textos de uso habitual en ese momento también.

Uno de los Contenidos Actitudinales que establecían los Diseños Curriculares 1997 se refería a la “superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros en la experiencia comunicativa”. Por esta razón, al respecto se consultó a docentes que durante esa Transformación Curricular trabajaban en el Tercer Ciclo.

Los protocolos N° 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 expresaron que el libro *Let's go for EGB!* no presentaba textos para abordar el tema “diversidad”. Mientras que los dos protocolos restantes dejan entrever que se trataba de manera muy superficial.

El personaje central de la historieta “Snowboy”, que se incluye en los distintos libros de la serie “*Let's go for EGB!*”, podría ser una muestra de diversidad que el libro proponía pero, la mayoría de las docentes entrevistadas no lo entendieron de esa forma y varias de ellas dijeron no haber utilizado esta historieta en sus clases.

“Mirá, no me acuerdo puntualmente, pero había una partecita del chico que estaba en la nieve, la historieta esa y después la cuestión de las nacionalidades...” (Pr. 4)

“Este episodio vos sabés, que no lo usé nunca (refiriéndose a la historieta Snowboy), a mí ya la imagen, como estaba, tal vez, el diseño, no me llamaba la atención así que no.” (Pr. 10)

“Sí, porque a veces algunos temas tenían que ver por ejemplo con discriminación o por ejemplo cuando vos ves la biografía de una mujer, resaltar el papel importante de la mujer a través de la historia.” (Pr.1)

Aparentemente, brinda la información de manera neutral, propone una lectura pasiva sin oportunidad para la controversia. Sin embargo, “[e]l conocimiento nunca es neutral, nunca existe una relación empírica y objetiva con lo real. El conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder” (Basleer, Davies, O’Rourke y Weedon, 1985, pp. 164-165).

En relación con el análisis de los textos y las voces docentes, la serie aporta esporádicos ejemplos de diversidad que el docente debía recuperar para poder abordar en sus clases la idea de ‘Valoración de la propia identidad cultural y su contraste con otras síntesis culturales’. De la voz de las profesoras se desprende que el libro simplemente mostraba alguna imagen o texto muy breve que no conducía a un intercambio de ideas al respecto. Por ende, no se podía aplicar uno de los principios de la educación en la diversidad tal como es ‘promover el diálogo entre saberes’. “El objetivo de una propuesta curricular intercultural es ofrecer a las alumnas y los alumnos situaciones diversas que les permitan entender y explicarse el mundo desde diferentes formas de construir la realidad mediante otras síntesis culturales, para que puedan reflexionar sobre su propia realidad y sobre otras realidades que pueden estar o no a su alcance a través de otras propuestas” (Thisted et al., 2007, p. 19).

Es decir que el primer libro de la serie, cuyo nombre es el aconsejado para el Tercer Ciclo de la EGB, no presenta textos que motiven la discusión de tópicos que se incluían en los Contenidos Actitudinales de los Materiales Curriculares de ese momento. Esto podría ser como consecuencia de las políticas de globalización que defendían tendencias homogeneizadoras, oponiéndose así a la idea de diversidad.

“Valoración de la propia identidad cultural en contraste con otras unidades culturales” es otro de los contenidos actitudinales en relación con el desarrollo socio comunitario que forma parte de los Diseños realizados para la Transformación Curricular de 1997. La editorial Longman

ofrecía el libro *Let's go for EGB!* para esta transformación, lo que permite suponer que se adecuaba a los Diseños Curriculares.

“No, era algo muy esporádico, si surgía algo por ahí en raza se planteaban algunas diferencias culturales, eso sí me acuerdo que se planteaba. Aparecían en los libros, creo que sí.” (Pr. 2)

En esta misma línea del Protocolo anterior se encuentra la docente del Protocolo N° 7 expresa:

“Podía aparecer, creo que aparecía alguno de..., no son todos de..., no acá hay una chica hindú pero tiene que ver con la interculturalidad que tienen los ingleses. Ellos tienen a los hindúes como parte de su pueblo pero porque ellos invadieron India y todo lo demás...”

Es una clara evidencia que el libro *Let's go for EGB!* hizo caso omiso a otro de los Contenidos Actitudinales,

“Lo que sí tratábamos era que en otros países la gente tiene otras costumbres, porque ellos a veces tienen una idea estereotipada de otros países entonces por ahí se podía discutir eso, pero no presentado en el libro como un problema o un eje de discusión”.(Pr. 9)

Respecto de la cultura experiencial, la totalidad de los protocolos dejan en claro que este libro estaba alejado de la cultura experiencial de los alumnos de Santa Rosa. A modo de ejemplo:

“...era requeté (sic) alejado de la realidad, pobres. Ellos no podían ver nada familiar en el libro”. (Pr. 3)

“...no porque acá por ejemplo hablamos del Reino Unido, cosas muy superficiales, no era lo mismo, o sea muy alejados de lo que ellos, de la realidad de ellos. Y para mí por eso no le tuvieron así..., no les gustaba o tenían cierto desinterés, porque uno no les ofrecía lo que ellos, cosas que ellos podían ver diariamente, viste. Lo veían tan lejano, si yo no voy a viajar nunca.” (Pr. 5)

De acuerdo a lo expuesto, se visibiliza que la compañía editorial, al proponer este libro en Santa Rosa, no tuvo en cuenta el contexto socio-cultural de la mayoría de las/os alumnas/os de esta ciudad. Consecuentemente, el material propuesto mostraba situaciones de vida propias de otras culturas, totalmente alejadas de la realidad de los estudiantes santarroseños. Esto se convierte en una clara evidencia que “el “capital cultural” de las clases y segmentos de clase dominantes es lo que se ha considerado como el conocimiento más legítimo” (Apple, 1986).

Dos de las profesoras entrevistadas marcan estas diferencias como positivas porque a partir de ellas se puede realizar una comparación entre lo que muestra el libro y la realidad de los alumnos. Y resaltan a esto como aprendizaje:

“Muchas veces por ejemplo, en este colegio muchas de las cosas los chicos no las conocían porque ellos tienen una realidad bastante diferente así que era como todo muy nuevo para ellos y creo que eso también está bueno aunque sea en inglés, que no es nuestra orientación llevarlos a conocer cosas que ellos no saben o en otras materias más específicas está bueno que ellos aunque sea en inglés las aprendan...” (Pr. 1)

“Yo igual creo también, esto fue una discusión que tuvimos el otro día, nosotros siempre hablamos de traerlo a la experiencia personal, a lo que ellos conocen, pero yo creo que ellos también tienen que aprender algo que ellos no conocen de otros lugares o de otras realidades...” (Pr. 9)

Es interesante advertir que la diversidad en estos relatos es entendida como déficit, que requiere una actitud compensatoria de lo que no hay, de lo que falta. De este modo, no sería la enseñanza desde el conflicto una modalidad para visualizar las relaciones de poder en una cultura dominante ni se propiciarían condiciones de modificación de relaciones y estructuras de poder.

Conclusiones de la Transformación Curricular de 1997

La reforma educativa de los ‘90 propone cambios vinculados con la calidad y la equidad acompañadas por formas de financiamiento y modalidad de gestión tal como prescribe la Ley N° 24195 (1993). Uno de esos cambios lo constituye la extensión de la obligatoriedad hasta finalizar el Tercer Ciclo de la EGB se definen los CBC a escala nivel nacional y provincial.

Del análisis de los Diseños Curriculares provinciales, se puede señalar lo siguiente:

Los Objetivos Generales, las Expectativas de Logro y los Criterios de Acreditación son ‘numerosos y elevados’, dado que la carga horaria semanal es de dos horas cátedra para 7mo – primer año del Tercer Ciclo– y 3 horas cátedra para los otros dos años –8vo y 9no años–. Además, se detectan algunas contradicciones entre ellos, a saber:

- Mientras el primer Objetivo General del Área apunta a la interacción lingüística en ‘situaciones básicas’, la cuarta Expectativa de Logro desea que las/os alumnas/os produzcan textos de ‘estructura proporcionalmente compleja’ y el Criterio de Acreditación para Noveno Año especifica que las/os estudiantes puedan ‘Interpretar mensajes orales y escritos en forma global’.

- La primera Expectativa de Logro señala “comprendan textos orales y escritos de desarrollo lineal ‘de mediana complejidad’ mientras la cuarta desea “produzca textos orales y escritos de estructura proporcionalmente ‘compleja’ ”.
- Las dos contradicciones antes señaladas se suman con otra, en el apartado de Orientaciones didácticas, en el punto “Comprensión vs producción” se especifica que “*la comprensión siempre aventaja a la producción en todos los estadios del desarrollo. Por ende, nuestro repertorio receptivo es mucho mayor que el destinado a la producción*” (p. 16).
- Tanto el primer como el segundo Objetivo General del Área hablan de “*otra/s lenguas extranjeras*” o en “*distintas lenguas extranjeras*” (p. 5), la segunda Expectativa de Logro cita que los estudiantes “*sean lectores autónomos en la lengua inglesa*” (p. 6).

Los Materiales Curriculares correspondientes a la Ley Federal establecen la diferencia entre *Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales*.

Los Contenidos Conceptuales en el índice de la serie “Let’s go for EGB”! están incluidos bajo los títulos *Grammar* y *Vocabulary* (gramática y vocabulario), mientras que los Procedimentales se observan en el título *Communication Skill* (habilidad comunicacional), en tanto que no todos los Actitudinales se mencionan explícitamente en el libro.

Los Conceptuales del Eje 1 se encuentran todos en los libros ‘Let’s go for EGB!’ analizados. El sistema ortográfico también se encuentra en ambos libros pero es desarrollado con menor intensidad que los sistemas nombrados anteriormente, tal es así que en las entrevistas no se mencionan. Los Contenidos Conceptuales del Eje 1 se enseñan aunque no se trabaja equitativamente. Se puede afirmar que los sistemas morfológico, sintáctico parcial y semántico son los que se han cubierto en su totalidad al finalizar el 9no año de la EGB, al igual que los actos de habla y el vocabulario. Con respecto a este último, se detecta un variado componente léxico nuevo para ser incorporado en solo 2 páginas del libro. Algunos de los contenidos se enseñan y se consolidan en el libro 1 para posteriormente ser utilizados en el libro 2. Otros, en cambio, se enseñan en el libro 2. Las voces docentes dan cuenta de los dos primeros sistemas cuando se refieren a gramática –o nombran algunos temas trabajados– y dicen vocabulario para referirse al sistema semántico. El sistema fonológico es abordado en menor escala mientras que,

el sistema ortográfico no es enseñado, se supone que las/os alumnas/os lo incorporan mediante la observación de su uso ya que como práctica específica se detecta 1 solo ejercicio.

Los Contenidos Conceptuales del Eje 2 están todos presentes en ambos libros aunque varía la frecuencia con que aparecen. Las docentes entrevistadas los mencionan haciendo hincapié en descripciones y narraciones. En cuanto a las Fórmulas sociales de intercambio cotidiano, se puede afirmar que el libro presenta diálogos de estructura simple cuyos intercambios pueden en algunos casos aplicarse a otras situaciones pero otros son propios del escenario donde transcurren esas situaciones, por ejemplo, en un crucero. Para el texto oral, las instancias de interacción que ofrece el libro son muy pautadas dejando al alumno/a únicamente la posibilidad de elegir una opción o contestar una pregunta. En cuanto al empleo de recursos literarios y no literarios: para los primeros solamente se detectan una rima y una instancia de paralelismo, ambos en un rap que, al mismo tiempo, ese es uno de los dos elementos utilizados para introducir los efectos sonoros junto con un poema. El discurso escrito carece de explicación escrita, básicamente la /el alumna/o debe incorporarlo con la lectura, observación, y práctica de ejercicios dentro de los que se visualizan dos actividades con marcadores cohesivos. Se puede decir que se encuentran al menos una vez, los distintos textos para la recepción incluidos en los Diseños Curriculares a excepción de las instrucciones de soft que no se detectan.

En los Contenidos Procedimentales del Eje 1 se concluye en que el empleo de la pronunciación se observa en todos los diálogos del libro. En cuanto a la interpretación y producción de juegos lingüísticos únicamente se detecta un trabalenguas. La mayoría de las actividades de ‘escucha’ se limitan a escuchar y leer o escuchar y repetir, en muy pocas ocasiones se solicita a las/os alumnas/os realizar algún ejercicio a partir de lo que escucharon. El siguiente contenido, el cual está relacionado con sustantivos, adjetivos, pronombres, tiempos verbales, patrones sintácticos básicos y productivos, está cubierto en su totalidad. Mientras que el que corresponde a reconocimiento y uso de expresiones idiomáticas, presenta únicamente dos ejemplos de léxico informal. Los dos contenidos relacionados con reconocimiento y producción de actos de habla así como de vocabulario adecuado a las unidades temáticas, se cumplen parcialmente. Finalmente, para el contenido de empleo del sistema ortográfico y reconocimiento de la puntuación, solo hallamos un ejercicio para aplicarlos.

Algo similar ocurre con los Contenidos Procedimentales del Eje 2. La interpretación y empleo de las fórmulas sociales de intercambio se pueden visualizar y permiten la interpretación

de los textos orales de estructura simple, al igual que la adecuación según el contexto. Las consignas del libro son sencillas para que las/os estudiantes las puedan comprender pero no se les solicita que ellas/os redacten consignas. Hay algunos ejemplos que permiten a las/os alumnas/os el reconocimiento visual del texto y su tipografía así como también la recreación de la estructura informativa y su significado. Dos unidades contienen ejercicios con conectores, pero ninguna de ellas presenta ejercicios con referentes. Para el desarrollo de la escritura en proceso se concluye con que hay ejercicios para que las/os alumnas/os escriban pero no se sugiere el uso del procesador de texto ni de diccionarios como establecen los Diseños Curriculares.

Los Contenidos Actitudinales también están presentes en los libros aunque las profesoras no los mencionen. Al respecto, se puede concluir que se cumplen los relacionados con Interpretación de mensajes, detectándose mayor cantidad de mensajes escritos que orales para interpretar. En relación con la producción de textos, se detectan más ejercicios de producción escrita que oral, aún así todas las producciones están muy pautadas, no dejando espacio para la creatividad. Se observan instancias de tareas secuenciadas y los proyectos incluyen resolución de problemas. No hay muestras de iniciación de resúmenes. El reconocimiento de sonidos se detecta cada cinco unidades y en un solo caso es para acentuación de palabras, aunque no hay instancias de práctica de entonación ni de ritmo. Para el Criterio vinculado con la identificación de errores y corregirlos se observan únicamente dos actividades relacionadas con errores gramaticales y otras tres sobre errores de información.

Esta organización que separa los contenidos en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales es la propuesta por los Diseños Curriculares, por esa razón en esta tesis se analizan de manera separada. Los contenidos del libro siguen la lógica de los Diseños Curriculares, anteponiendo la comprensión a la producción.

En el análisis de los Diseños Curriculares puede advertirse la cantidad de Contenidos Conceptuales enunciados en los 2 Ejes. Esta amplitud hasta podría superar en correlato los días de clase de los que se dispone en el año para ser enseñados, sumado a los tiempos personales para la construcción de significados que la conceptualización requiere. De este modo, el diseño curricular se convierte en un modo de indicar y direccionar la práctica docente. Al entender al currículum en términos del principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí, la cantidad, el tiempo que se dedica a unos y otros

permite evaluar el estatus relativo de un contenido en términos del número de unidades de tiempo asignadas a este.

A partir del análisis del libro *Let's go for EGB!*, puede advertirse que la compañía editorial intenta abarcar los Contenidos en toda su magnitud; por ende, algunos de ellos únicamente se muestran explícitamente en una sola instancia como es el caso de 'reconocimiento y uso de algunas expresiones idiomáticas y de su valor comunicativo' y otros contenidos nunca se mencionan como 'las instrucciones de soft'.

Ese interés editorial por incluir en el libro para la/el alumna/o todos los contenidos que marca el currículum prescripto tiene como consecuencia la carencia de actividades que los consoliden. Esto es claramente señalado por las voces docentes: mientras que una de ellas destaca la cantidad de contenidos diciendo "el libro tiene un montón de cosas apretaditas", la mayoría de las entrevistadas dejan en claro que el libro contiene insuficiente práctica para algunos contenidos; por esa razón, lo complementan con otro material.

Con respecto al contenido conceptual para noveno año que dentro de los distintos tipos de textos menciona a las instrucciones de soft, puede suponerse que su inclusión se debe a que se considera el Inglés como "lengua vehicular, lo que permitirá una futura inserción laboral, ya que es la lengua de la música, la computación y comunicación planetaria a través de la Internet y el correo electrónico" (Materiales Curriculares 1997, p. 4). Al igual que otros deseos citados anteriormente, se registra únicamente en la Documentación oficial.

Los Materiales Curriculares (1997) aconsejan una 'Secuenciación de los contenidos' para la que se considerarían, entre otros ítems, los conocimientos previos de las/os estudiantes y la etapa psicológica de estas/os para adaptar esa secuenciación a la etapa del desarrollo de las/os estudiantes. Además, se establecería un contenido organizador con el fin de relacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. También, se establecería relación entre las distintas Áreas. Nada de esto se puede visibilizar en la serie 'Let's go for EGB!': porque si bien se comparte el grupo etario, alumnas/os de 9no y las/os personajes, se presentan en contextos sociales, culturales y económicos diferentes lo que los aleja de la comprensión. Los conocimientos previos no son indagados ni como ideas intuitivas ni como conocimientos post-instruccionales. Las voces de las docentes confirman que los conocimientos que el libro muestra, generalmente, no se pueden apoyar en los conocimientos previos porque no se los presenta en situaciones familiares para las/os alumnas/os, no se vinculan con su cultura experiencial.

Un currículum común no garantiza equidad educativa como sostienen Braslavsky (1989) y Pérez Gómez (1998), entre otros autores. En cambio, sería necesario implementar cambios que atiendan diversos ritmos para permitir a las/os alumnas/os de los grupos más desfavorecidos incorporarse a la cultura académica; en otras palabras, para propiciar mejores oportunidades a los más pobres para lograr la equidad que se pretende. Pero las políticas neoliberales persiguen un fin mercantilista, contradiciendo los principios de igualdad social.

La incertidumbre de tantos cambios tras varias décadas con la misma normativa, con libros usados por distintas generaciones, genera en las/os profesoras/es un apego al libro que los vuelve dependientes, los paraliza y no les permite consultar frecuentemente los Materiales Curriculares del momento.

En la fundamentación de los Diseños Curriculares (1997) se sugiere que el manejo de más de una lengua permitiría en el plano social la “participación plena de las personas en el mundo”, lo cual desde lo personal “abre su espíritu a otras culturas y otra gente” y propicia “un pensamiento más flexible” posibilitando a las/os estudiantes “reflexionar sobre los procesos que generan la lengua materna”. Estos aspectos no se recuperan en el desarrollo de los Materiales Curriculares ni en los libros *Let’s go for EGB!* analizados. La idea de “participación plena de las personas en el mundo” es propia de las propuestas de globalización de la época pero, ambiciosas para el contexto social, económico y cultural de las/os alumnas/os de ese momento.

Las/os estudiantes no pueden “abrir su espíritu a otras culturas” cuando la única cultura que presenta el libro es la de los países dominantes como Gran Bretaña y Estados Unidos de América. Es probable que quienes redactan esos Diseños Curriculares consideren que “un pensamiento más flexible” se obtiene mediante la imposición de la cultura del poder y dominación que se muestra silenciosamente en los libros analizados.

“Abrir el espíritu a otras culturas y otra gente” tiene estrecha relación con la interculturalidad y una visión amplia de género. Si se rastrea muestras de interculturalidad en la serie ‘Let’s go for EGB!’ y en los protocolos, se encuentra que hay muy pocos indicios de ella. Una bandera de Brasil, algunas menciones de Argentina son las únicas menciones de América del Sur. Estas con superficiales muestras de gente de color y una foto del jefe Sioux –como única mención a los pueblos originarios– pretenden ser muestras de interculturalidad desde la compañía editorial Longman.

Estos silencios también se mantienen: se muestran familias heterosexuales y solamente en dos casos los abuelos de la familia; los adultos mayores parecen no formar parte del mundo adolescente al igual que las personas con capacidades diferentes y aquellas que hacen una elección sexual distinta a la heterosexualidad. En cuanto al rol en que se muestra a las mujeres puede decirse que son los tradicionales: madre, docente, dentista o médica y técnica de laboratorio, una aviadora y una mujer en el espacio que si bien son menos habituales dan cuenta que los lugares de poder o investigación, siguen ligados al mundo de los hombres.

Los contextos culturales y simbólicos ofrecidos por la serie no recuperan los significados construidos en la cultura experiencial de las/os alumnas/os.

Todo lo antes expuesto, obstaculiza que las/os estudiantes logren ese pensamiento flexible que les permitiría reflexionar sobre su lengua materna como se menciona en la fundamentación. No se visualizan instancias que conduzcan a una reflexión sobre la lengua materna ni en los Materiales Curriculares ni en los libros propuestos para esa Transformación Curricular, menos aún en las voces de las docentes.

La economía globalizada, acompañada por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se hace presente en la sociedad argentina de los años noventa. Por ese motivo, el sistema educativo exige el conocimiento de más de una lengua extranjera para facilitar la participación de las personas en el mundo. Autores como Feldfeber (2009) y Bruno (2006) señalan que la sociedad capitalista se vincula internacionalmente alrededor de intereses comunes y de un idioma: el inglés.

La provincia de La Pampa entiende que el inglés puede ser una lengua de comunicación internacional; por lo tanto, lo adopta como Lengua Extranjera para ser enseñada en la EGB. Se piensa que así las/os alumnas/os se conectarán con niñas/os de otras realidades y entenderán que la realidad no es única, podrán observar el mundo desde otra perspectiva lo cual les permitiría ampliar su cotidianeidad, adquirir competencias comunicativas y facilitar las relaciones interpersonales y la comunicación planetaria. Estos deseos resultan inalcanzables cuando concretamente para esta provincia el Tercer Ciclo de la EGB corresponde al Primer Nivel de Inglés porque no se ha comenzado aún con la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela primaria. Estas expectativas solamente quedan plasmadas como parte de la Fundamentación de los Diseños Curriculares de 1997.

A modo de cierre parcial diversidad, género y cultura experiencial y Serie Let's Go EGB!

Se ha comenzado este apartado con la reflexión de Apple con relación al conocimiento oficial y de la capacidad de las escuelas de instalar estas miradas únicas. El autor se pregunta ¿Cómo se dispone en las escuelas de este conocimiento 'legítimo'? En gran medida, a través de algo a lo que hasta ahora hemos prestado demasiada poca atención: el libro de texto. Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el *currículum* no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales... (Apple, 1989, p. 91)

Este artefacto ofrece capital cultural. También es un bien de mercado regulado por las características de la cultura social en un momento, tiempo y contexto determinado, que responde a relaciones de poder en cuanto a qué es conocimiento, cuál es el conocimiento valorado y al servicio de quién se ofrece. En este sentido, es importante no perder de vista que el currículum es un proyecto político y como tal puede fortalecer identidades propias si se reconoce su producción histórica y social.

Desde esta mirada, se analiza que los textos e imágenes de la serie reflejan aspectos superficiales de diversidad como costumbre, música, bajo la idea de tipicidad. Las voces docentes dan cuenta de esto cuando relacionan el tema de la diversidad con nacionalidades. Esta superficialidad no permite que se visibilicen puntos de vista de otras personas distintas a la cultura blanca angloparlante.

Los objetivos de los materiales curriculares enfocan hacia la diversidad en una idea ingenua de respeto porque luego no muestran que se respeten puntos de vista diferentes (en tanto no los solicita), ni ritmos de aprendizajes diferenciados. En cambio, los materiales curriculares y libros de texto parecieran más próximos a la idea de diversidad, en tanto mostración de aspectos diferentes presentado de manera ingenua, acrítica, que muestra una realidad social sobre diversidad cultural casi de carácter universal, como una única mirada.

Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos (mujeres negras, discapacidad, adultos mayores) participan de actividades triviales en las que la toma de decisiones pareciera no pasar por aspectos fundamentales de sus vidas y de su futuro, las ilustraciones fortalecen la estereotipia. Así, el sentido instalado de género no ofrece una imagen

de la mujer en aspectos centrales de la relaciones de poder. Las docentes dicen que este tema no se trata en el libro.

Los libros no han sido diseñados para reconocer la diversidad de las/os alumnas/os, aunque el título de la colección EGB indicaría lo contrario para ser utilizado en contextos donde se reconoce la diversidad del alumnado. Los libros de texto son de uso masivo y aunque se reconoce que se complementan con otras actividades, instalan el sentido estructural y organizativo de la enseñanza: los contenidos se presentan de forma fragmentada, alejados de la vida de las personas, no propone actividades grupales encaminadas al conflicto socio-cognitivo, se fomenta más bien el trabajo individual

Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de la cultura dominante de diferentes grupos se ofrecen de manera que colonialidad, patriarcado y capitalismo se naturalizan como sistemas socio-políticos de significación y sentido. La imagen que se ofrece de Malek o de otras/os jóvenes de otros contextos socioculturales es de discriminación. El sentido fundamental de favorecer la cooperación entre culturas, entre alumnas/os, entre contextos, parece no estar conquistada.

Capítulo 4

Transformación Curricular (2009)

En este capítulo se analiza la transformación curricular del año 2009. El primer apartado recupera la Ley de Educación Nacional N° 26206, luego se trabaja con los materiales curriculares, el libro de texto, las voces docentes y finaliza con aspectos relacionados con diversidad, género y cultura experiencial.

Ley de Educación Nacional N° 26206

En el año 2006 se sanciona y se promulga la Ley de Educación Nacional 26206 y la ley Provincial de Educación 2511, de agosto de 2009.

Son ejes de la obligatoriedad, la inclusión, el desarrollo de temáticas referidas a la educación sexual integral, el conocimiento de las tecnologías digitales, participación de la familia en la educación de las/os hijas/os, entre otros.

Materiales Curriculares (2009)

Con la nueva normativa, surge la necesidad de redactar Diseños Curriculares que constituyan un marco de referencia para las/os docentes.

Así, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa a través de las Subsecretarías de Educación y de Coordinación, hace llegar a los colegios secundarios los Materiales Curriculares (2009).

Estos siguen considerando al inglés como lengua de comunicación internacional la cual les permitirá a las/os estudiantes interactuar en un contexto globalizado “en el que la comunicación científica, técnica, tecnológica y económica se lleva a cabo a través de la lengua de comunicación internacional: el inglés”. (Materiales Curriculares, 2009, p. 1)

Introducción.

Presenta un breve párrafo con el fin de aclarar que los Materiales Curriculares de Lengua Extranjera corresponden al primer nivel. Especifica que las modificaciones pertinentes se

realizarán cuando se inglés sea incorporado en la escuela primaria de acuerdo a la Ley Nacional de Educación.

Fundamentación.

En este apartado se señala que la escuela debe garantizar la enseñanza y aprendizaje de niveles de al menos una lengua extranjera, que les permita a los alumnos interactuar de un modo efectivo en el mundo contemporáneo, caracterizado por un contexto globalizado en el que la comunicación científica, técnica, tecnológica y económica se lleva a cabo a través de la lengua de comunicación internacional: el inglés. (Materiales Curriculares, 2009, p.1)

La fundamentación de la inclusión de la lengua extranjera en la educación secundaria se completa con la idea de que este idioma contribuye a la formación integral de las/os alumnas/os dado que ayuda a reflexionar sobre el funcionamiento de la propia lengua, conocen otras culturas y amplían la visión del mundo.

Los cambios producidos exigen que la enseñanza del inglés deba cambiar su enfoque. Ahorabien, es necesario que se priorice el uso de la lengua en contextos comunicativos haciendo uso de “los recursos tecnológicos (TICs) que les permitan a los alumnos utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación presentes en su vida cotidiana, pero resignificadas en el ámbito escolar” (Materiales Curriculares 2009, p.7).

Es fundamental que las cuatro macro-habilidades se incorporen de manera progresiva y gradual considerando que la recepción siempre es mayor que la producción; por ende, los alumnos pueden escuchar y leer diálogos o textos de mayor complejidad que los que pueden producir al escribir y al hablar.

Se sugiere, entonces, “la enseñanza contextualizada del idioma en el marco de un enfoque comunicativo y en base a la resolución de problemas y también la planificación por proyectos temáticos que reflejen metodologías que enfatizan el uso de la lengua” (Materiales Curriculares 2009, p.2).

De lo expuesto se deduce que es necesario crear un contexto para trabajar el discurso mediante estrategias acordes a situaciones comunicativas. Estas situaciones creadas en el aula, deberían permitirles a los alumnos sistematizar los saberes aprendidos del inglés y reflexionar sobre sus reglas de uso. De acuerdo con investigaciones realizadas por Robinson (1997) sobre

adquisición de lenguas extranjeras, “la enseñanza escolarizada es más efectiva si en el aprendizaje de reglas gramaticales simples, aspectos pragmáticos y lexicales se combina la atención a la forma conjuntamente con el significado” (Materiales curriculares, 2009, p. 3). Para que un estudiante haga uso de la lengua, es indispensable que preste atención a la forma y pueda procesarla. Las prácticas de lectura, escritura y oralidad deberían vincularse directamente con las habilidades lingüísticas y cognitivas (Vigotsky, 1962).

Si la información nueva parte de los saberes previos de la lengua con que las/os alumnas/os llegan a clase, se obtendrán aprendizajes significativos, al mismo tiempo que se fomentará autonomía para el aprendizaje.

Objetivos Generales para el Ciclo Básico.

A continuación, se transcriben los ocho Objetivos establecidos por estos Materiales Curriculares para todo el Ciclo Básico:

1. Comprender textos escritos de complejidad acorde al nivel (narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos), teniendo en cuenta el propósito del lector, el tipo de texto, las relaciones con el contexto de producción, los elementos del para-texto, las pistas lingüísticas y textuales, el léxico y la información explícita.
2. Producir textos escritos, atendiendo a la escritura como proceso, teniendo en cuenta la situación comunicativa, el propósito, las características del texto, el contenido semántico y los aspectos de la gramática y la normativa.
3. Comprender textos orales (diálogos, consignas y exposiciones sencillas), haciendo uso de estrategias que les permitan: atender a los diferentes sonidos, el significado de la entonación utilizada, el ritmo y recursos paralingüísticos utilizados; reconociendo el propósito comunicativo; y discriminando la información relevante.
4. Producir textos orales inteligibles, de complejidad acorde al nivel, para las situaciones comunicativas planteadas para cada año.
5. Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje para explicar los conocimientos adquiridos y reconocer aquellos aspectos que requieren de otros abordajes.
6. Reflexionar sobre la lengua como sistema, norma y uso.
7. Participar y comprometerse con la interacción grupal y las prácticas comunicativas que faciliten el aprendizaje.
8. Implicarse en propuestas pedagógicas colectivas desde un rol activo y protagónico”.

(Materiales Curriculares, 2009, p. 4)

Ejes que estructuran el espacio curricular.

A diferencia de los CBC 1997, los Materiales Curriculares proponen cuatro ejes que incluyen los saberes a enseñar y aprender durante el ciclo básico, considerando coherencia y articulación con el ciclo anterior y dentro del mismo ciclo.

En Inglés no cuenta con Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como marco de referencia para estos diseños curriculares. Los saberes seleccionados gradualmente permitirán a las/os estudiantes interactuar comunicativamente.

Así incorporarán el uso del idioma como herramienta de acceso a los avances científico-técnicos y como nexo para relacionarse con otras culturas, también a través de su literatura y otras manifestaciones culturales. (Materiales Curriculares 2009).

Los saberes están articulados en 4 ejes:

1. “Lectura y producción escrita en inglés
2. Comprensión auditiva y expresión oral en inglés
3. El inglés y las expresiones culturales y literarias
4. Reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados”.

(Materiales Curriculares, 2009, p. 6)

Eje: Lectura y producción escrita en inglés.

Se puede aprender mejor la lectura si se la asocia con la escritura. En la lectura influye no solo la motivación para el aprendizaje, sino también el propósito con el que se lee. Además, en un nivel inicial se debería contemplar el uso de reglas grafo-fonológicas mientras que en los niveles intermedio y avanzado el uso de la lectura silenciosa, que fomente la formación de lectores autónomos y eficientes. De este modo, ellos podrán realizar la lectura crítica del texto. Este tipo de lectura facilitará la discusión sobre tópicos transversales, tal como lo sugieren los Diseños Curriculares (2009).

Desarrollo de temáticas transversales referidas a la educación sexual integral (ESI) tal lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150. Se recomienda la lectura de textos literarios que promuevan el respeto por las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (Materiales Curriculares 2009, p.18)

El proceso de escritura debería iniciarse con actividades grupales tales como completar oraciones, responder preguntas u organizar un párrafo. Siempre se buscará desarrollar en los alumnos estrategias que les permitan seguir las distintas etapas del proceso de pre-escritura y escritura de borradores, para revisión y re-escritura. Cuanto más variados sean los textos que los estudiantes puedan escribir, más amplia será la variedad de vocabulario que podrán procesar.

Las dos macro-habilidades, lectura y escritura, se pueden desarrollar aprovechando las nuevas TICs: comunicación virtual, correo electrónico, mensajes de texto, etc. Así, se conseguirá mayor motivación en las/os alumnas/os, quienes comprobarán que las clases de Inglés no están alejadas de la realidad.

Eje: Comprensión auditiva y expresión oral en inglés.

La comprensión auditiva debe tener un rol importante en las lenguas extranjeras. Particularmente, en inglés, no resulta fácil debido a la contracción de auxiliares, la existencia de sonidos distintos al español, lenguaje coloquial, ritmo, acento y entonación. Para superar esta dificultad, las actividades de comprensión auditiva deberían ser realizadas de manera frecuente, guiando a las/os alumnas/os a reconocer vocabulario y las palabras clave, a predecir sobre qué tratará lo que van a escuchar y a entender la idea general. Todo sustentado en los conocimientos previos que las/os estudiantes presentan acerca de determinado tema.

Si se sostiene que la interacción oral es uno de los principales objetivos de la enseñanza de inglés, la producción oral no debería ser subvalorada. En consecuencia, se debe alentar a las/os alumnas/os a la expresión oral enfatizando el contenido semántico del mensaje y dejando de lado los errores que puedan cometer.

Eje: El Inglés y las expresiones culturales y literarias.

Este eje es el que facilitará a las/os alumnas/os la posibilidad de conocer la cultura y las expresiones literarias de otras sociedades. Las expresiones literarias a las que se hace referencia no son exclusivamente las obras literarias tradicionales sino que, además, incluye comics, canciones, historietas, etc. Estos textos deberán fomentar el intercambio de ideas y la manifestación de sus preferencias o intereses. También permitirán la comparación entre su realidad socio-cultural y la de otras culturas, posibilitándoles el crecimiento personal.

Eje: Reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados.

Este eje se centra en la gramática y normativa de los textos, conocimiento que les permitirá a las/os alumnas/os el desarrollo de la lectoescritura. Abarca aspectos semánticos, morfológicos, sintácticos, macro-estructurales y pragmáticos.

Los Materiales Curriculares (2009) aclaran que la gramática de un idioma es solamente uno de los aspectos de la enseñanza de una lengua que se adquiere cuando las/os estudiantes pueden formular y comprobar hipótesis a través del uso en contexto. Las/os estudiantes lograrán descubrir las reglas gramaticales si se les brindan situaciones de lenguaje auténtico que faciliten su uso en situaciones comunicativas.

El aspecto semántico también incluye expresiones y fórmulas comunicativas imprescindibles para la comunicación. Las/os docentes son quienes deben exponer a las/os alumnas/os a diferentes actividades que les posibiliten recordar y activar los aspectos lexicales incorporados para poder usarlos.

Si bien estos ejes son los mismos para todos los niveles, cada uno de ellos supone saberes específicos para cada año dependiendo de la edad y de los saberes previos de las/os alumnas/os. El último de los ejes nombrados menciona que se debe llevar a cabo una “reflexión sistemática, con ayuda del docente, a realizar sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales” (Materiales Curriculares 2009, p.15).

Saberes seleccionados para el Tercer año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Terminada la descripción general de los cuatro ejes, los Materiales Curriculares incluyen un apartado con los saberes seleccionados para cada año del ciclo básico.

Se denomina Saberes “al conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural” (Materiales Curriculares, 2009, p. 5).

“Eje: Lectura y producción escrita en Inglés

- Desarrollo progresivo de las destrezas lectoras a través de una gran variedad de textos escritos para obtener información global o específica. Lectura en forma

comprensiva y autónoma de textos escritos. Comprensión de textos escritos teniendo en cuenta el propósito lector, los saberes previos pertinentes y las relaciones con el contexto de producción, la clase de texto, las pistas lingüísticas y textuales, los elementos del paratexto, la información explícita e implícita y el léxico.

- Desarrollo gradual del proceso de escritura, partiendo de producciones modelos hasta desarrollar en el alumno la capacidad de escribir textos básicos tales como mensajes de correo electrónico, cartas informales, artículos para revistas, descripciones, biografías.

Eje: comprensión auditiva y expresión oral en inglés

- Comprensión de la información global y específica de mensajes orales relativos a situaciones habituales de comunicación, emitidos por hablantes nativos pero adaptados al nivel.
- Producción de mensajes orales en inglés de complejidad acorde al nivel, utilizando estrategias tales como reparación y paráfrasis. Interacción en situaciones comunicativas habituales, tales como brindar información personal, preguntar e informar acerca de su rutina, describir figuras de animales, lugares y personas, preguntar y hablar de su infancia, hablar de eventos en el pasado, mostrando respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

Eje: el inglés y las interpretaciones culturales y literarias

- Interpretación de textos literarios de complejidad acorde con el nivel (poemas, cuentos cortos, canciones, fragmentos de filmes). Estimulación del interés por la lectura, eligiendo textos por su pertinencia con el entorno adolescente y/o textos motivadores desde la mirada intercultural.
- La producción de textos ligados a aspectos literarios abordados.

Eje: reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados

- Reflexión sistemática con ayuda del docente sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje del inglés y como instrumento para mejorar las producciones propias. Concientización

acerca de la norma y uso de las formas gramaticales aprendidas durante el año.

- Análisis constructivo de los errores de la producción escrita y oral y la reflexión sobre las características de los tipos textuales trabajados en el año: organizadores textuales y conectores. Reflexión sistemática, con ayuda del docente, a realizarse sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales, en relación con: revisión de tiempo Presente Simple en las formas afirmativa, negativa e interrogativa. Respuestas por sí o no, para todos los pronombres; preguntas y respuestas acerca de su rutina y actividades de tiempo libre; pronombres objetivos: me, him, her, them, it, us, you, solo para su reconocimiento en los textos, en ejercicios relativos a referencia textual; presente progresivo en forma afirmativa, negativa e interrogativa, respuestas por sí o no para todos los pronombres; descripción de fotos de lugares turísticos, indicando clima y acciones en progreso; descripción de figuras y narración de lo que están haciendo los personajes; contraste Presente Simple/Presente Progresivo; preguntas y respuestas acerca de acciones que realizan habitualmente y que están realizando ahora; comparación de acciones que se realizan habitualmente y en este momento; verbos modales: must, mustn't como obligación y prohibición; preguntas y respuestas acerca de reglas en distintas instituciones, deberes y derechos dentro de la institución educativa, una reserva natural, etc.; verbo TO BE en pasado: was/were, forma afirmativa, interrogativa y negativa; respuesta por sí o por no para todos los pronombres; palabras interrogativas When /Where were you born?; comentarios acerca de lugar y fecha de nacimiento; comentarios acerca de recuerdos y anécdotas de la infancia; comentarios acerca de acontecimientos ocurridos en el pasado, por ejemplo: When was the Second World War?; descripción de estados de ánimo; noción de existencia, there be en pasado (there was, there were), formas afirmativa, interrogativa, negativa, respuestas por sí o no; comparación y/o comentarios acerca de su ciudad o pueblo en el pasado y en el presente a través de fotografías, folletos y otras fuentes; descripción de lugares visitados; pasado simple: auxiliares DID/DID NOT, todos los pronombres, forma afirmativa, interrogativa, negativa, respuestas por sí o no; preguntas y respuestas acerca de las actividades realizadas la semana, el mes o el día anterior; preguntas y

respuestas/descripción de eventos varios; preguntas y comentarios acerca de biografías.

- Desarrollo de tipos textuales previstos, textos descriptivos: de personas y lugares, elaboración de folletos y afiches, entrevistas y reportajes, cartas informales, biografías, mensajes de correo electrónico y mensajes de texto, suponiendo el desarrollo de un repertorio léxico que incluya: el clima, las estaciones; prendas de vestir; verbos que describen acciones en proceso; frases adverbiales: at the momento, now, right now; adverbios de frecuencia: always, sometimes, often, usually, never, generally y frases adverbiales: every day, on Saturday contrastados con now, at the momento, right now; vocabulario relacionado con las normas de convivencia; meses y años; números ordinales; preposiciones de tiempo: IN, ON, AT; fechas significativas: the ninth of July, Independence Day, My birthday; adjetivos que expresan sentimientos: interested, interesting, bored, boring, asleep, cold, happy, nervous, excited, angry, hungry, tired; lugares de entretenimientos: amusement arcade, cinema, coffee bar, fast food restaurant, Internet café, library, take away; aplicación del léxico correspondiente a lugares de la ciudad; adverbios que indican pasado: yesterday, last week, a year/ a month ago; pasado de verbos regulares e irregulares usados en rutinas.
- En relación con los ejes de producción escrita y oral se sugiere el trabajo basado en proyectos y tareas de resolución de problemas, podrán ser diseñados en forma escrita y representados en forma oral ante una audiencia.”

(Materiales Curriculares, 2009, pp. 29-37)

Aspectos fonológicos.

En este apartado se enumeran lo que estos aspectos podrán incluir así como también los sonidos a enseñar. De la misma manera se hace la presentación para Segundo y Tercer año con las adaptaciones necesarias para cada año. En un capítulo posterior se analizarán los Saberes seleccionados para el Tercer Año y el libro de texto para el mismo año. Se recuerda que se analiza tercer año porque es el que corresponde a la finalización del ciclo básico, consecuentemente, abarca y profundiza los años anteriores.

Orientaciones didácticas.

Estas orientaciones proponen un “enfoque holístico” (Materiales Curriculares 2009, p. 39) en el que el inglés como lengua es un todo que debe enseñarse centrado en las necesidades de los estudiantes con el fin de que lo puedan utilizar para comunicarse según el nivel.

Recomiendan desarrollar las cuatro macro-habilidades en la enseñanza del inglés en contexto, es decir, que los contenidos se relacionen en función de un tópico.

En cuanto a la gramática, estos Materiales Curriculares aclaran que se la considera como un aspecto más a considerar en la enseñanza. Se sugiere que las/os estudiantes la pueden adquirir cuando han logrado “formular hipótesis y comprobarlas basándose en ejemplos de su uso en contexto” (Materiales Curriculares 2009, p. 39). Con respecto a los aspectos lexicales, se recomienda la enseñanza del léxico en contexto, relacionado no solo con expresiones comunicativas sino también con ejes temáticos. No se excluye la enseñanza de los aspectos fonológicos ya que facilitan la recepción y habilitan a las/os estudiantes a relacionarse oralmente de manera inteligible.

Se explica que “tópico” o “tema” comprende la articulación de todos los aspectos mencionados antes, junto con las funciones idiomáticas conectadas a un tema interesante para las/os estudiantes. Se considera a las funciones como “el lenguaje utilizado en la interacción entre dos o más personas para comunicar un mensaje” (Materiales Curriculares 2009, p. 40).

Se señala que los aspectos comunicativos no dependen exclusivamente de la gramática sino también de la información significativa que la/el alumna/o recibe y puede utilizar en prácticas motivadoras para él/ella. Los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua son aspectos fundamentales a considerar en la comunicación.

“Los errores deben ser considerados en forma positiva, como el reflejo de aspectos creativos y complejos que hacen a la adquisición del idioma” (Materiales Curriculares 2009, p. 40). Por esta razón, se convierten en inevitables y las/os estudiantes atravesarán distintos momentos que les permitirán formular hipótesis relacionadas con la información recibida.

Con el fin de permitir el aprendizaje y adquisición del inglés, estos Materiales Curriculares

recomiendan una metodología que tenga en cuenta distintos enfoques:

- Un enfoque de enseñanza del idioma basado en tópicos u organización de contenidos que permitan vinculaciones transversales o interdisciplinarias.

- Un enfoque en base a tareas o resolución de problemas.
- Trabajo en proyectos
- Estrategias de aprendizaje y autonomía
- Diferentes estilos de aprendizaje
- Inteligencias múltiples (Materiales Curriculares 2009, p. 41)

AICLE (Aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lengua extranjera), o conocido como CLIL (Content and Language Integrated Learning) apunta al aprendizaje del inglés, en este caso, estrechamente relacionado a otros espacios curriculares. Este se deriva del enfoque lexical que enfatiza los procesos de comprensión lectora. En ella la adquisición del léxico está más focalizada que los aspectos gramaticales, de allí la importancia de las actividades previas, durante y pos-lectura. Como la lengua se utiliza en situaciones reales, la/el alumna/o encuentra rápidamente su utilidad.

Al respecto, Willis (1996), como otros autores, sostiene que existen ideas y principios que guían al docente a seleccionar las actividades más apropiadas para estimular un aprendizaje eficaz. Entre estas se podrían citar: exponer a las/os estudiantes a diferentes situaciones orales y escritas reales estimulándolos a emplear las cuatro macro-habilidades con el fin de lograr la utilización de la lengua con propósitos comunicativos. Lo primordial es la exposición a la lengua y la motivación para que las/os alumnas/os la utilicen

Este enfoque da oportunidades de experimentación y exploración de la lengua oral y escrita mediante tareas que conducen al uso práctico y funcional de la lengua incluyendo el vocabulario, la gramática y las macro-habilidades, partiendo de sus ideas o saberes previos.

El enfoque basado en tareas (EBT) permite abordar contenidos transversales, al mismo tiempo que puede perseguir el uso significativo de la lengua. Se aconseja ser flexible con el tiempo asignado a este tipo de tareas porque pueden ser necesarios varios módulos. De acuerdo con Armendáriz y Montani (2005), las tareas que las/os alumnas/os resuelven con el manejo de las macro-habilidades deberían tener las siguientes características: tener un propósito; contar con un contexto del cual emerja el propósito de uso de la lengua; producir un cierto modo de pensar y hacer; conducir a un cierto producto y requerir que los alumnos pongan en marcha sus

conocimientos y capacidades. Este enfoque implica estas habilidades en relación con los objetivos de aprendizajes delineados.

Un aprendizaje significativo requiere que la tarea siga una secuenciación razonable y que los ejercicios sirvan de práctica manipulativa de conocimientos, habilidades y estrategias para la resolución de dicha tarea. Permite el trabajo individual, de a pares o en grupos reducidos dando al docente la posibilidad de guiar para conseguir corrección y fluidez.

Otro aspecto importante a considerar son los materiales para trabajar, su versatilidad así como su adaptabilidad en cuanto a su uso con un grupo particular de alumnas/os, y las actividades y tareas que se puedan derivar de ellos, las posibles articulaciones dentro de las diferentes partes que componen la tarea, las macro-habilidades y el material lingüístico requerido. También se deben considerar los saberes previos de las/os alumnas/os y experiencias necesarias para el contexto físico y social de la tarea.

Otro de los enfoques al que hacen referencia los Materiales Curriculares (2009) es al Trabajo en proyectos. El trabajo en proyectos al igual que el EBT, consiste en metodologías actuales; ambos comparten el desarrollo de proyectos, resolución de situaciones problemáticas, las tareas colaborativas y la negociación de significados. El proyecto se convierte en un desafío para resolver que las/os estudiantes deben alcanzar y para ello las/os alumnas/os hacen uso significativo de la lengua. Luego, ellas/os mostrarán sus producciones o proyectos: láminas, folletos, etc. Este tipo de actividades motivan y colaboran en la formación de la autonomía.

Armendáriz y Montani (2005) afirman que, para lograr que el aprendizaje sea auténtico y significativo, es indispensable que la práctica de las macro habilidades se produzca de manera integrada y en contextos apropiados, porque en la realidad las tareas demandan el manejo de más de una habilidad. Por esa razón, los proyectos se convierten en una herramienta útil para integrar macro habilidades y lograr autonomía en las/os estudiantes de acuerdo con su nivel de manejo de la lengua. El trabajo por proyectos puede ser estructurado, semi-estructurado y no estructurado. En el primero se organiza el tema, metodología, materiales y presentación de antemano; el segundo surge de la negociación entre docentes y alumnos/as, y el último se origina en las/os propias/os alumnas/os.

Estos enfoques pueden utilizar diferentes estrategias de aprendizaje –modos que los/as estudiantes adoptan para conseguir mejores resultados en el desarrollo de las macro-habilidades–

Las estrategias de aprendizaje se pueden agrupar en: meta-cognitivas, cognitivas, afectivas y socializadoras. Las primeras están relacionadas con la planificación para estudiar y el auto seguimiento de los aprendizajes. Las estrategias cognitivas incluyen a las comunicativas y permiten analizar, razonar, transferir información, tomar nota y resumir información. Las últimas dos están vinculadas con las emociones y las maneras de colaborar u obtener ayuda.

Ejemplos de este tipo de estrategias son: preguntas aclaratorias, pedido de ayuda, etc.

Las actitudes y las creencias negativas pueden reducir la motivación de los alumnos y perjudicar el aprendizaje de la lengua mientras las actitudes y las creencias positivas pueden hacer lo inverso. (Oxford, 1990, p. 168)

Si bien existen alumnas/os que emplean las estrategias intuitivamente, es imprescindible la participación del docente quien puede ayudarlas/os fomentando sus actitudes positivas para mantener la motivación y lograr el aprendizaje.

Los ‘estilos de aprendizajes’ y la teoría de ‘las inteligencias múltiples’ fortalecen la visión de las/os alumnas/os, se refieren a la forma en que estas/o aprenden de maneras diferentes, con ritmos diferentes, según sus propias características. A ambos se los debe considerar al momento de evaluar, dado que existen estudiantes que incorporan la lengua mediante la interacción, consecuentemente, por ejemplo.

Gardner (2008) reconoce que existen distintos tipos de inteligencias y estilos de aprendizaje; por esta razón, es absurdo que se siga insistiendo en que todas/os las/os alumnas/os aprenden de la misma manera. El mismo espacio curricular se podría presentar de diferentes formas, la cuales permitirían que la/el alumna/o pudiera asimilarlo partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Sería importante también planearse si una educación centrada en solo uno o dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar las/os estudiantes para vivir en un mundo cada vez más complejo.

Se trata, entonces, de que las/os docentes promuevan las diferentes inteligencias a través de distintas actividades porque las/os alumnas/os tienen diferentes niveles de inteligencias y, por ende, es necesario que todas se ejerciten.

Finaliza el documento con un glosario, la bibliografía usada en la que se referencian autoras nacionales y británicas y la lista de docentes que se convocaron a la validación de los materiales.

Materiales Curriculares (2009)- Libro de texto

Como sucedió durante la transformación anterior, la editorial Longman propone una nueva serie que se adapta a los cambios del momento. Esta vez la propuesta para el Nuevo Secundario es *What's up?*, libro editado en diciembre de 2009. Según las encuestas realizadas, muchos docentes de inglés lo eligen para trabajar con sus alumnas/os. El principal fundamento de la elección es su aspecto colorido y atractivo para adolescentes, y que parece ajustarse a la nueva ley. Pero a esto se suma el hecho de que la editorial regala un bolso con todo el material necesario (libro del alumno/a, libro del profesor, libro de práctica extra, CDs) al docente que adopte la serie y pida a sus estudiantes que compren el libro.

A diferencia de la serie anterior, *Whats up?* no tiene una historia como hilo conductor en el mismo libro ni con el siguiente. La única conexión es a través de dos personajes adolescentes que son centrales en el libro, para el nivel Starter son Carol y Fran, mientras que para el nivel 1 son Jenny e Imran. Cada uno de estos pares de adolescentes, estudiantes en los dos casos, son los que forman parte de las situaciones que se muestran en los libros.

La organización que muestra la serie *What's up?* es distinta a la del *Let's go for EGB!*, ya que tiene como finalidad evitar la fragmentación que muestra la serie utilizada anteriormente. *What's up?* está organizado en 5 unidades cada una de las cuales está dividida en: vocabulario, lectura, gramática, escucha y lectura, pronunciación, escritura y tarea final.

La organización del nivel Starter es la misma que para el Nivel 1. Así como también las páginas iniciales incluidas bajo el título "Welcome to What's up?". En el libro Starter estas muestran un saludo (Buen día), distintos útiles escolares, verbos relacionados con actividades áulicas, algunas frases de intercambio comunicativo en el aula y palabras que se utilizan de la misma forma en inglés que en castellano o que se escriben de manera muy similar. Mientras que en *What's up? 1* en las páginas iniciales repasan vocabulario y nociones básicas enseñadas en el libro anterior.

Cada una de las unidades presenta la siguiente organización:

UNIT 1 > A new start

Unit goals

- Introduce yourself
- Talk about schools
- Talk about timetables
- Ask and tell the time

Final task

- Post your message on a website

1 Which of these places in the school can you see in the photos?
 • gym • canteen • science lab • library • computer room

2 Read the sentences about secondary schools in the UK.

1. Children start secondary school at 11 years old.
2. The school day is from 9.00 to 15.30.
3. There are usually five lessons every day.
4. Students wear a uniform in the first five years.

3 Is your school different?

7

La primera página, que introduce la unidad, tiene el número y título en el margen superior. Luego, presenta una imagen (fotos reales) que abarca más de la mitad de la página, debajo de la foto y sobre la izquierda, Unit goals (los objetivos de la unidad), debajo de estos objetivos se encuentra el título Final task (tarea final, proyecto de cada unidad) y debajo de la foto a la derecha se presentan preguntas: siempre relacionadas con las fotos.

La página siguiente: ‘Vocabulary’ presenta el vocabulario, que se utiliza en la unidad, con imágenes y algunas actividades para utilizarlo.

La tercera página de la unidad se denomina ‘Reading’ e incluye un texto para leer acompañado de un paratexto con fotos; posteriormente, se presentan los ejercicios para resolver en base a la lectura. En el libro *What’s up? 1*, únicamente en la unidad 1 luego de los ejercicios específicos sobre la lectura, se presenta una actividad para que las/os estudiantes busquen diferencias entre la escuela del texto y la propia (In paris, find out differences between Mengo School and your school).

Las próximas dos carillas se titulan ‘Grammar’. Allí se hace foco en la gramática que incluye el texto leído: inicialmente, se presenta y luego se trabaja mediante distintas actividades.

‘Listening and Speaking’ es el título de las dos páginas que continúan y que combinan estas dos macro-habilidades.

‘Writing’, la macro-habilidad restante, es la carilla siguiente en la que se incluyen distintos ejercicios: completar, unir, elegir la opción correcta, etc. La última actividad de esta página es la destinada a producción: las/os alumnas/os deben escribir un texto similar a un modelo dado, por ejemplo.

‘Final task’ es el título que corresponde a la próxima carilla de la unidad y que plantea tareas de consolidación a desarrollar.

‘Self-assessment’ es la última carilla. Esta en todos los casos comienza diciendo: “Show what you can do!” (Muestra lo que puedes hacer) y se nota una “Assessment scale” que indica que 1 tick representa que necesita más práctica y 5 ticks que está muy bien. Al terminar cada ejercicio, hay cinco cuadraditos en línea en los que al/el estudiante debe registrar los ticks de las oraciones bien hechas. Finaliza con una secuencia de treinta cuadraditos formando una recta en la que se debe registrar la cantidad de ticks que sumó en cada ejercicio, como si fuese una línea del tiempo. Los extremos de esta línea son ‘necesita mejorar’ y ‘muy bien’.

Al terminar la tercera y la sexta unidad de cada libro, entre las páginas de “Final task” y “Self assessment”, se incluyen 2 carillas denominadas “Break Time”, en la primera de ellas se incluyen crucigramas o juegos y la segunda comprende una canción y actividades relacionadas.

Al finalizar la unidad 6, se incluyen en el libro cinco páginas bajo el título “Pairwork activities” (actividades en pares) donde se encuentran las consignas y/o figuras que se utilizan para este tipo de trabajos solicitados en el libro. Al finalizar estas cinco páginas, comienza la parte de las actividades conocidas como ‘Activity Book’.

Saberes y Libros de Texto.

“Eje: Lectura y producción escrita en Inglés

- Del análisis de las unidades de los libros de texto se puede advertir que los/as alumnos/as pueden “Participar asiduamente en prácticas de lectura” aunque únicamente en la unidad 1 en la página de lectura solicita a los/as alumnos/as “compartir sobre lo entendido” -una actividad en pares-. Libro 1: Un sitio web y un e-mailles permite “incorporar textos auténticos, obtenidos de Internet”. Para la única actividad relacionada con algún contenido transversal no específica de qué

fuentes para obtener la información. Los/as alumnos/as pueden “poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto y al propósito lector, tales como consultar elementos del paratexto, relacionar la información de los textos con su conocimiento del mundo, realizar anticipaciones o predicciones, inferir el significado de palabras desconocidas basándose en el contexto” en las actividades de pre-lectura incluidas en las unidades 1, 2, 3 y 4. Las cuales podría decirse que tienen relación con ideas previas porque están relacionadas con: la escuela, hogares, festividades y pirañas. Los tópicos de las 2 unidades restantes son: el pueblo/ciudad y vacaciones. En el libro Starter no hay recomendaciones de compartir lo leído, 5 de las 6 unidades incluyen al menos una pregunta como pre-lectura de los textos. Los temas de los textos son en su mayoría, conocidos para los/as alumnos/as (Hola, Mis cosas, Familia y hogar, Tiempo divertido, Vida diaria y Ficción).

También se puede advertir la ausencia de textos literarios para su lectura que es uno de los Saberes que supone este Eje.

- En cuanto a la producción escrita, se observa que el libro ofrece oportunidades de “reconocer y utilizar elementos cohesivos tales como conectores funcionales a la producción de cada tipo textual” por ejemplo en la página de Writing (escritura) de la unidad 3 del libro 1 y “analizar el uso de esos conectores”. Para “producir textos escritos de complejidad acorde al nivel atendiendo a la escritura como proceso, la situación comunicativa y contextual, el propósito, el contenido semántico, las características del texto, los aspectos de la gramática y la normativa, la comunicabilidad y la legibilidad”, los libros ofrecen “situaciones comunicativas” preferentemente “simuladas”. Estas actividades se solicitan “de manera individual, referidos a temas específicos del programa de la asignatura o a contenidos transversales”, si es que éstos están relacionados con el tópico de dicha unidad. Se detecta en la página Final Task de la unidad 1 la posibilidad de “socializar el texto producido”, generalmente a esta instancia se llega luego de “revisarlo tomando en cuenta las observaciones del docente en cuanto a la organización de ideas, uso de conectores, uso de signos de puntuación” –para los cuales hay ejercicios en las páginas Writing de ambos libros de la serie, por ejemplo–, “la sintaxis, el léxico y

la ortografía”. Como generalmente se parte “de producciones modelos”, las/os alumnas/os pueden atender a la macro-estructura de los tipos textuales presentados (expositivos, descriptivos) y planificar el texto tomando en cuenta las características de género, el propósito y el/los destinatario/s.

Si bien los Diseños Curriculares sugieren pasos a seguir para la producción escrita, en el libro se observan: “planificar el texto, consultar modelos de textos similares que determinan el orden de lo que se quiere decir, redactar” y en algunos casos, como en Final Task correspondiente a la unidad 1 del libro 1, “compartir la versión final con sus compañeros/as”.

Eje: comprensión auditiva y expresión oral en inglés

- En todas las unidades tanto en el libro de texto como de actividades se observan ejercicios de comprensión auditiva que permiten “identificar expresiones comunicativas aprendidas, reconocer la dimensión contextual (función y situación comunicativa) de los intercambios orales”, aunque no contienen ejercicios de entonación ni ritmo, esto podría realizarse “con ayuda del docente” quien le indicará “su importancia para brindar significados”.
- Para la producción oral los libros emplea “estrategias tales como reparación y paráfrasis” preferentemente “en situaciones comunicativas habituales, tales como brindar información personal, preguntar e informar acerca de su rutina, describir figuras de animales, lugares y personas, preguntar y hablar de su infancia, hablar de eventos en el pasado”. Para esto, los/as alumnos/as deben “emplear fórmulas de apertura y cierre, incluir funciones que indiquen descripción, identificación, pedido, localización, agradecimientos, gustos, expresiones de agrado y desagrado, pedidos, interactuar aprendiendo a respetar toma de turnos, compartir la producción oral propia y de los compañeros” aunque no siempre esté explícito en los libros.

Eje: el inglés y las interpretaciones culturales y literarias

- Este Eje es el menos visible en los libros ya que se pueden observar “leer y escuchar comprensivamente distintos textos y deducir significados generales por medio de indicios contextuales, reconocer las principales características textuales de algunas manifestaciones escritas y habladas en algunos géneros literarios” como por ejemplo las 2 canciones que se encuentran en Break Time A –después de la

unidad 3– y Break Time B –después de la unidad 6–, en el libro 1. El resto de los géneros literarios sugeridos como cuentos cortos, fragmentos de films y poemas no se encuentran en el libro 1. Mientras que en el nivel Starter se encuentran algunas referencias a films. Los géneros literarios trabajados en los libros representan una muy reducida mirada como medio de acceso a otras culturas y formas de vida. Limita también el conocimiento del entorno adolescente y de la mirada intercultural. Tampoco se solicita la producción de textos ligados a los géneros literarios trabajados.

Eje: “Reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados”

- Se observan instancias de trabajo de análisis de errores en producciones escritas que ofrecen los libros de texto no se solicita análisis sobre las propias producciones de los/as estudiantes. En el libro Starter se encuentra un ejercicio con hiperónimos, por ejemplo, en la unidad 4 del work-book (libro de actividades, WB). Mientras que en el libro 1 se desarrollan actividades de hiperónimos (por ejemplo, en Vocabulary de unidad 1 en WB) y antónimos (en Vocabulary de unidad 2 del libro) que ayudan a inferir el significado de las palabras desconocidas. Además, se encuentran organizadores textuales y conectores (ejemplo en Writing de unidades 2 y 3 del libro). No se visualizan actividades de reflexión sobre los propios errores de producción. Se observan instancias de trabajo en relación a: “revisión del Presente Simple en las formas afirmativa, negativa e interrogativa; respuestas por sí o no, para todos los pronombres; preguntas y respuestas acerca de su rutina y tiempo libre; pronombres objetivos: me, him, her, them, it, us, you solo para su reconocimiento en los textos, en ejercicios relativos a referencia textual; presente progresivo en forma afirmativa, negativa e interrogativa, respuestas por sí o no para todos los pronombres; descripción de fotos de lugares turísticos, indicando clima y acciones en progreso; descripción de figuras y narración de lo que están haciendo los personajes; contraste Presente Simple/Presente Continuo; preguntas y respuestas acerca de acciones que realizan habitualmente y que están realizando ahora; comparación de acciones que se realizan habitualmente y en este momento; verbos modales: must, mustn't como obligación y prohibición; preguntas y

respuestas acerca de las reglas en distintas instituciones, deberes y derechos dentro de la institución educativa, una reserva natural, etc; verbo TO BE en pasado: was/were, forma afirmativa, interrogativa y negativa; respuestas por sí o no para todos los pronombres; palabras interrogativas When/where were you born? Comentarios acerca de lugar y fecha de nacimiento; comentarios acerca de recuerdos y anécdotas de la infancia; descripción de estados de ánimo; descripción de lugares visitados; pasado simple: auxiliares DID/DID NOT, todos los pronombres, forma afirmativa, interrogativa, negativa, respuestas por sí o no; preguntas y respuestas acerca de las actividades realizadas la semana, el mes o el día anterior; preguntas y respuestas/descripción de eventos varios”. No es posible observar: preguntas y respuestas acerca de biografías ni comentarios acerca de acontecimientos ocurridos en el pasado, por ejemplo: When was the Second World War?, tampoco se encuentran comparación y/ o comentarios sobre su ciudad o pueblo en el pasado y en el presente, ni noción de existencia en pasado.

- Del desarrollo de tipos textuales previstos, predominan los textos descriptivos de personas y lugares, por ejemplo, en la página de Vocabulary de la unidad 2 y el Reading de la unidad 6. Además, se detectan un mensaje de correo electrónico, reportajes, afiches y postales. En ello se trabaja con un repertorio léxico que incluye: “el clima, las estaciones del año; prendas de vestir; verbos que describen acciones en proceso; frases adverbiales: at the moment, now, right now; adverbios de frecuencia: always, sometimes, often, usually, never, generally y frases adverbiales: every day, on Saturday contrastadas con now, at the moment, right now; vocabulario relacionado con las normas de convivencia; meses y años; números ordinales; preposiciones de tiempo: IN, ON, AT; fechas significativas: my birthday; adjetivos que expresan sentimientos: interested, interesting, bored, boring, asleep, cold, happy, nervous, excited, angry, hungry, tired; lugares de entretenimiento: amusement arcade, cinema, coffee bar, fast food restaurant, Internet café, library; aplicación del léxico correspondiente a lugares de la ciudad; adverbios que indican pasado: yesterday, last week, a year/ a month ago; pasado de verbos regulares e irregulares en rutinas”. No hay evidencia de: actividades con biografías, folletos, ni mensajes de texto.

- “En relación con los ejes de producción escrita y oral se sugiere un trabajo basado en proyectos y tareas de resolución de problemas”, se detectan “descripción de fotografías expresando lo que la gente está realizando en ese momento”. En relación con la vida de las/os adolescentes en Argentina, en el libro 1 se propone 1 actividad por unidad en vinculación con familia, barrio, vecinos, materias preferidas, lugares que recorren, vacaciones, tiempo libre. Se proponen 2 actividades referidas a adolescentes estudiando en Uganda (África) y de vacaciones en Sydney (Australia) para contrastar con estilos de vida propios. El texto propone actividades de quizzes y tests con vocabulario trabajado en las unidades incluyendo algunos ejemplos de hábitos y costumbres adolescentes. No se diseña ni se resuelven actividades sobre tribus urbanas. Temáticas similares se tratan en el libro del nivel Starter.
- En el libro 1 de la serie, cinco de las seis unidades incluyen un recuadro de pronunciación para escuchar y repetir, únicamente se identifican los siguientes “Aspectos fonológicos: Pasado de verbos regulares: terminaciones ED, Walked /t/ lived /d/ studied /id/ /t/ take /d/ date / / that”; en cuanto a “normas de acentuación, ritmo y entonación” se detecta un único ejercicio entre las actividades de Listening (escucha) de la unidad 2 del WB, este está relacionado con acentuación.

Objetivos Generales 2009 – Libros de texto.

La misma compañía editorial que había propuesto la serie ‘Let’s go for EGB!’ para los cambios curriculares de 1997, propuso la serie ‘What’s up?’ para la siguiente transformación curricular. Al comienzo de la Transformación Curricular actual, este libro se usó masivamente en las instituciones educativas de gestión estatal. Con el propósito de comprobar la coherencia entre este material y los Objetivos Generales diseñados por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa, a través de la comisión curricular, se analiza el libro de texto para las/os alumnas/os: ‘What’s up?’ nivel 1 en función los Objetivos Generales de los Materiales Curriculares (2009) para Lengua Extranjera Inglés que a continuación se sintetizan:

Comprender textos escritos.

Libros: en todas las páginas denominadas “Reading and writing” (lectura y escritura) este primer objetivo general citado con anterioridad es claramente observable. Se visualizan instancias de comprensión de textos escritos así como de producciones escritas en otras páginas de cada unidad. Los textos de lecto-comprensión superan la cantidad de unidades del libro, lo que implica que algunas de las unidades presentan más de un texto para actividades de comprensión lectora. Además, en el Work Book (libro de trabajo) se incluyen textos de comprensión lectora en las páginas tituladas Reading (lectura)

Producir textos escritos.

Libros: las oportunidades de producción escritas cuentan con un propósito comunicativo y solamente en el libro del nivel Starter se especifica que la/el alumna/o debe entregar su producción para la corrección del docente. En el work book (libro de trabajo) también hay una página llamada Writing (escritura).

Comprender textos orales con propósito comunicativo.

Libros: las páginas tituladas “Listening and speaking” (escucha y habla) muestran actividades que las/os alumnas/os deben resolver al escuchar el CD correspondiente al libro para, posteriormente, realizar alguna producción oral. Cabe aclarar que el texto de escucha puede ser solo uno, pero de él pueden depender dos o tres ejercicios diferentes. En el work book (libro de trabajo) se presenta una página denominada Listening (escucha).

Producir textos orales en situaciones comunicativas.

Libros: Tanto *What's up?* Starter como carecen de instancias verdaderamente comunicativas ya que las actividades de habla se limitan a practicar o reproducir en pares la conversación empleada en alguno de los ejercicios de comprensión auditiva, desvinculado de una comunicación real. Esta situación señala un distanciamiento evidente del objetivo que se refiere a producir textos orales para situaciones comunicativas. El work book (libro de trabajo) no presenta instancias de producción oral.

Reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Libros: Las páginas que se encuentran al final de cada unidad bajo el título “Self assessment” (auto evaluación), destinadas a la autoevaluación conforman una muestra evidente de la relación entre el libro y el quinto objetivo general. En esas instancias de autoevaluación, la/el estudiante cuenta con la posibilidad de señalar cuáles son los temas a los que debe dedicarle más práctica y cuáles los que ha adquirido satisfactoriamente. Los libros no

especifican ni respuestas correctas ni cuál es la forma de corrección de estas páginas. En el work book (libro de trabajo) esta página lleva el título Self-check (auto control).

Reflexionar sobre la lengua como sistema, norma y uso.

Libros: En la serie What's up? se visualiza en las páginas tituladas "Vocabulary" (vocabulario) y "Grammar" (gramática), en las que las/os estudiantes tienen la posibilidad de, inicialmente, conocer el léxico (vocabulary) con el que posteriormente trabajarán durante toda la unidad, y en Grammar (gramática) adquirirán las estructuras necesarias para el uso de la lengua. Es decir, estas secciones habilitan a las/os alumnas/os para reflexionar sobre las normas en el uso de una lengua. Algo similar sucede en el work book (libro de trabajo).

Participar grupalmente en situaciones comunicativas.

Libros: También se comprueba coherencia entre el libro de texto y el objetivo general que hace alusión al trabajo grupal. Un análisis del libro muestra que en *What's up? 1* se visualizan un trabajo grupal y veintiocho en pares, lo que resulta un total de veintinueve actividades de interacción grupal. Este dato es una evidencia de la coherencia entre el texto escolar y el séptimo objetivo general. En el work book (libro de trabajo) no se incluyen ejercicios en pares ni grupales. Mientras que en el libro Starter se detectan veintiún actividades en pares y siete grupales.

Implicarse en propuestas colectivas.

Libros: Este es el último objetivo general para el Ciclo Básico de la propuesta oficial que se evidencia en los libros, en las páginas denominadas "Final Task" (tarea final). En estas ocasiones, las/os alumnas/os son partícipes de su aprendizaje desde la producción de una carta, e-mail, encuestas, posters, etc. Además, ambos libros cuentan con secciones llamadas "Break Time" (tiempo de recreo), páginas donde las/os alumnas/os transfieren sus conocimientos a través de juegos y canciones que permiten ser realizados en pares o en grupos. No hay instancias similares en el work book (libro de trabajo).

Orientaciones didácticas y libro de texto.

Dentro de sus Orientaciones didácticas, los Materiales Curriculares (2009) señalan distintos enfoques con el fin de facilitar el aprendizaje.

Del análisis del libro de texto puede mencionarse:

Un primer enfoque, Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICCLE), promueve la adquisición del vocabulario desde la lectura, con actividades previas, durante y post-lectura, con contenidos transversales.

Libros: En el libro 1: Las seis unidades tanto del libro como del work book (libro de trabajo) presentan actividades: aunque solo cuatro unidades del libro y una del work book (libro de trabajo) tienen actividades previas a la lectura, todas contienen ejercicios para realizar durante o pos-lectura –no especifican–, al igual que dos de las páginas denominadas Final Task (tarea final). Podría establecerse alguna ‘forzada’ vinculación con biología y geografía, ya que la lectura de la unidad 4 trata sobre pirañas, su Final Task (tarea final) sobre Pandas y la misma unidad del work book (libro de trabajo) sobre serpientes, mientras que en la unidad 6 “Holidays” (vacaciones) muestra una imagen satelital del Planeta Tierra y pide a las/os alumnas/os que señalen diez lugares que allí mencionan. El texto de lecto-comprensión de esa unidad tiene referencias sobre Australia al igual que una de las actividades orales propuestas en las páginas destinadas a “Listening and Speaking” (Escucha y habla). Podría vincularse con geografía, atendiendo a que en primer año la escala es mundial. En el nivel Starter: 5 de las 6 unidades presentan un ejercicio de pre-lectura, no así en el work book (libro de trabajo). La unidad 3 ‘Family’ (familia) puede relacionarse con Construcción de la ciudadanía.

En el enfoque basado en tareas (EBT) al/el docente planifica una tarea significativa para las/os estudiantes y, a partir de esta, toman decisiones con respecto a la resolución de la situación problemática usando la lengua. Para que el EBT tome relevancia, debe basarse en los intereses de las/os alumnas/os y fomentar el trabajo en colaboración, permitiendo que estas/os puedan aportar sus experiencias personales y/o educativas.

Libros: la unidad 4 del libro 1, en su Final Task (tarea final) sobre los pandas, posibilita a las/os alumnas/os la exposición de la lengua, pide diseñar un póster sobre un animal en peligro; en la unidad 2 las/os alumnas/os deben dibujar su árbol familiar, encuesta sobre la familia y los vecinos, en el 5 organizar una salida. En el Starter, las/os alumnas/os son expuestos a la lengua, por ejemplo en la unidad 2, cuando deben escribir la descripción de un producto tecnológico que ellas/os elijan.

El Trabajo en proyectos asume la producción grupal, en la que predomina la colaboración y cooperación. Esa producción luego se comparte con las/os compañeras/os,

por ejemplo. Se diferencian claramente los roles tanto de las/os estudiantes como del profesor/a, este último diseña la tarea y la planifica mientras que los primeros son quienes deciden de qué manera resolverán las situaciones problemáticas planteadas. Posteriormente, la/el docente asume el rol de facilitador al momento en que las/os alumnas/os lleguen al final de la tarea.

Libros: Ni los libros de texto ni los de actividades presentan proyectos.

Al igual que otros autores, Hedge (2000) se opone a que el vocabulario sea presentado de manera aislada descontextualizado. Es necesaria su presentación en contexto para que de esa manera las/os estudiantes puedan adquirirlo significativamente—con su mensaje— y sin interferencia con su lengua materna.

Si bien al inicio de cada unidad se presenta el vocabulario, lo que podría parecer de manera descontextualizada, se puede comprobar que ese léxico está contextualizado en torno al eje temático de esa unidad. De acuerdo con Hedge (2000), esta es una forma apropiada de la presentación del vocabulario porque si se lo introduce como listas aisladas no contienen mensaje por lo cual es olvidado fácilmente. Un tópico de interés para los estudiantes permite “articular contenidos lexicales, gramaticales, fonológicos, las funciones idiomáticas y las macro-habilidades” (Materiales Curriculares 2009, p. 39).

Actualmente, el vocabulario adquiere más relevancia que la gramática, la cual también necesita estar contextualizada y de acuerdo con las necesidades de las/os estudiantes para permitir que la puedan transferir a situaciones relevantes.

En los libros ese vocabulario presentado es usado en el resto de la unidad y está relacionado con la macro-habilidad de comprensión lectora:

El vocabulario es otro componente importante en la habilidad de la lectura con la cual los estudiantes de la lengua experimentarán dificultad, pero el grado de dificultad variará con las demandas del texto, el conocimiento previo del lector, el grado de automaticidad que el alumno ha alcanzado en el conocimiento general de la palabra y cualquier conocimiento léxico especial que el estudiante pueda tener, y la lengua materna del estudiante. (Hedge 2000, p. 193)

Las situaciones de diálogo que presentan los textos destinados a la lectura se circunscriben a los relatos de adolescentes pertenecientes a las clases dominantes. Aun así, el título, al igual que ciertas palabras en el texto, activa algún conocimiento previo en la mente del lector. Además, el paratexto que acompaña los textos facilita la inferencia acerca de la lectura. El

léxico es importante durante la lectura al igual que el conocimiento previo sobre el tema, lo cual facilita la comprensión.

Las estrategias de aprendizaje promueven el desarrollo tanto de las meta-cognitivas como de las cognitivas, afectivas y socializadoras.

Libros: los libros de texto y los work books (libros de trabajo) presentan instancias sobre estrategias de aprendizajes cognitivas en la mayoría de las actividades que propone. Hay presencia también de actividades socializadoras y no se potencian estrategias meta-cognitivas (relacionadas con la planificación para estudiar y el seguimiento) ni afectivas (vinculadas con las emociones).

Estilos de aprendizaje: Aquellas/os alumnas/os que tienen memoria visual prefieren esquemas o cuadros; mientras que las/os que tienen retención auditiva optan por prácticas orales o canciones y las/os analíticos hacen uso de análisis, reglas, etc.

Libros: Tanto los libros de texto como los de trabajo hacen hincapié en la memoria visual porque en todas las páginas de vocabulario hay imágenes para relacionarlo.

Gardner (2008) considera que todas las ‘inteligencias’ son importantes por igual aunque el sistema escolar actual prioriza la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística.

Libros: si bien no está explícito, al ser inglés una lengua, se prioriza la inteligencia lingüística. Los ejercicios relacionados con aspectos fonológicos están relacionados con la inteligencia musical, esta implica facilidad para crear, comprender y comunicar sonidos. Mientras que la inteligencia espacial se representa en los gráficos de barras utilizados para graficar los adverbios de frecuencia –unidad 3 tanto del libro 1 como de su work book (libro de trabajo)– y el diagrama de Final Task 3 (tarea final 3), también del libro 1. Si bien la inteligencia motora puede aplicarse a Inglés –para crear sus propios libretos para actuarlos imitando a hablantes nativos en canciones y actuaciones– no se evidencian ejemplos en el libro ni en el work book (libro de trabajo).

Entrevistas a docentes relacionadas a los Diseños Curriculares y el libro What’s up?

Nuevas Propuestas.

“La recreación de estos materiales en las instituciones educativas, permitirá intervenciones oportunas y pertinentes. Al mismo tiempo, favorecerá su apropiación y la

incorporación de los aportes de los docentes, verdaderos promotores de cambios en los procesos de enseñanza” (Materiales Curriculares, 2009, pp. IV-V). Este es uno de los deseos que los referentes del Área de Desarrollo Curricular incluían al inicio de los diseños Curriculares. Las entrevistas realizadas a docentes de distintos colegios secundarios permitirán comprobar si se socializaron estos materiales en las instituciones educativas.

Tres de las docentes entrevistadas manifestaron no haber tenido acceso a los Diseños Curriculares en el colegio. Mientras que los Protocolos N° 1, 2, 5, 6, 7, 8 y 9 muestran que los Diseños Curriculares (2009) se analizaron en una Jornada Institucional llevada a cabo al inicio del ciclo lectivo. A modo de ejemplo se transcribe:

“Sí, ya te digo nosotros a principios, en la primera reunión abordamos estos y no notamos, para nosotros es que trabajaron bien las chicas (refiriéndose a las profesoras que redactaron los Diseños Curriculares).” (Pr. 5)

En síntesis, la intención propuesta en relación con la ‘apropiación y la incorporación de los aportes de los docentes’ se ha podido lograr porque todos los protocolos indican que las profesoras conocen los Diseños Curriculares aunque no todos los colegios los hayan socializado.

De acuerdo con los Objetivos Generales para el Ciclo Básico, el énfasis en esta nueva etapa está centrado en la ‘comprensión de textos orales y escritos’ y en la ‘producción de textos orales y escritos’. Consultadas las docentes sobre en qué ponían énfasis en sus clases, la totalidad respondió de acuerdo a lo que se fija como Objetivos Generales, con la salvedad de que continúan trabajando mayoritariamente la lecto-comprensión y la producción escrita.

“Y bueno, creo que lo veníamos planteando recién, que en base al enfoque en nuestra área es la comprensión lectora más que nada, por ejemplo la parte de comprensión auditiva está como más relegada...”(Pr. 1)

“Y más que nada lectura y producción escrita.” (Pr. 6)

“La comprensión lectora y la producción oral y escrita.” (Pr. 8)

Está en la escuela.

Como dice Vivas (2010) en su Tesis de Maestría, los libros se convierten en “artefactos culturales” (p. 166) y la decisión del docente acerca de la editorial, condiciona lo que se debe aprender así como también las actividades que los alumnos deben realizar.

Para esta nueva Transformación Curricular, la editorial Longman propone a los docentes una nueva serie “What’s up?” que, además, es enviada por el Ministerio de Educación de la Nación a las bibliotecas de los colegios secundarios. Consultadas las docentes sobre su elección, responden:

“Como siempre, porque caían en la escuela con esos, las editoriales y bueno, nos regalaban en algunos casos el pack para que lo empezáramos a usar y bueno, nos poníamos de acuerdo las profesoras y lo usábamos, de acuerdo al nivel los distintos “What’s up?” (El Pr. 2)

Si bien el resto de los Protocolos se asemejan al anterior, una de las docentes reconoce el particular interés de la editorial. Es así, entonces, que otra docente remarca:

“Lo elegimos porque 1: llegó a todas las escuelas, que fue una buena movida de la editorial, 2: porque en su momento fue lo que acordamos en la mayoría de las escuelas, fue como un caballito de batalla en ese momento, y todavía se sigue usando.” (Pr. 9)

Como conclusión, surge nuevamente el interés económico de la compañía editorial que esta última docente reconoce y denomina “buena movida de la editorial”. La editorial lo regala al docente, con lo cual se asegura su utilización en los colegios y evidentemente se lo vende al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, por ende, las bibliotecas de todos los colegios cuentan con algunos ejemplares del libro. Se cumple así lo mencionado por Apple para lo cual los libros de texto son creaciones culturales y mercancías.

Esta “movida de la editorial” tiene un interés sobre el “capital financiero” de acuerdo con palabras de Pierre Bourdieu (1991). Es así que se inclina por una renovación constante y venta rápida sin asumir riesgos.

Por otro lado, se debe considerar que las docentes entrevistadas no manifiestan haber sido críticas al momento de la elección como lo muestra el siguiente Protocolo:

*“También siguiendo las modas, está mal que lo diga pero es así, y otra vez vas a un curso, viene la promotora, te ofrece el libro, vos ves que toda la escuela lo usa y bueno. La verdad es que así nos enganchamos la mayoría, no nos ponemos a analizar mucho los libros, para ser sincera”...
“...sinceramente no le hacemos un análisis muy exhaustivo...” (Pr. 10)*

En palabras de Negrín,

“Comienzan las clases y las escuelas se ven invadidas por un cúmulo de promotores y promotoras de distintas empresas editoriales que irrumpen en las salas de profesores, reparten folletos,

argumentan sobre las bondades de los ejemplares recién publicados y prometen obsequiar los flamantes libros de texto a los docentes, “siempre y cuando los adopten en sus cursos”. Y los docentes, al margen de la postura fustigadora que suele teñir la mirada académica sobre los libros escolares, de múltiples y personales maneras, efectivamente los adoptan en sus prácticas de enseñanza.” (Negrin, 2008, p. 1)

Tampoco dan cuenta de haber comparado distintas editoriales o distintos libros, de hecho, el siguiente Protocolo es una clara evidencia de ello:

“No, mirá, si yo te voy a ser sincera fue una de las chicas de la, no me acuerdo bien pero para mí fue una de las chicas de la...cómo es (¿editorial?) editorial, nos presentó el libro, lo miramos y nos pusimos de acuerdo en adoptarlo. Por ahí, no te voy a mentir, por ahí si hubiera ido otra editorial y tenía los mismos contenidos, viste que inglés por ahí no hay mucha diferencia entre una editorial y otra, hubiéramos elegido la otra editorial, te soy sincera”. (Pr. 5)

Una de las razones por las que esta profesora no encuentra diferencias entre las editoriales es porque los libros de inglés son una muestra de las “Intervenciones curriculares inadecuadas”, como las llama Jurjo Torres (2010). De todas estas intervenciones, los libros de texto de inglés se caracterizan por representar tres de ellas: infantilización, currículum de turistas y como realidad ajena y extraña. Es decir, todo se muestra “como de propaganda” como expresaba la docente del Protocolo N° 10.

En esta etapa los Acuerdos entre docentes no se centran únicamente en la elección del libro de texto que deciden usar sino que también involucran otros aspectos como Planificaciones, Criterios de Evaluación y, en uno de los Protocolos, se observa que las profesoras de inglés de un colegio han acordado “contenidos nodales”, como los llaman ellas.

“...al tener tantas escuelas es difícil... En otras escuelas no me ha servido, acá como yo tengo cuatro cursos, las puedo ver a las profes y ya te digo, entregamos 1 (planificación) para 1°, 1 para 2do...” “Los acuerdos quedan registrados en la Planificación...” (Pr. 6)

“...nosotros armamos un esquema de contenidos, los contenidos nodales que trabajamos de 1° a 6to año, ... y tenemos ahí las actividades que se dan por trimestre, lo que es el vocabulario, lo que son los contenidos gramaticales, lo que son, no tengo acá el archivo sino te lo muestro, y la forma en qué evaluamos cada uno de los trimestres...” (Pr. 7)

“En el colegio Provincia, yo me acuerdo que era la encargada y habíamos hecho acuerdos. Algo escrito dejamos para que hubiera una relación entre 1º, 2do y 3ero en cuanto a contenidos y la evaluación final, que la evaluación final iba a ser el diagnóstico del año próximo...” (Pr. 8)

Contenidos o Saberes.

Saberes pasa a ser el término que reemplaza a Contenidos, ahora bien, se consulta a las docentes si este cambio de denominación implica, además, una modificación en qué se debe enseñar. Esta nueva propuesta curricular para la lengua extranjera Inglés incluye cuatro Ejes. En el llamado “Reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados” es donde se incluye un listado del repertorio léxico y de relaciones gramaticales y textuales, los cuales varían para cada año del Ciclo Básico.

Las entrevistadas coinciden en que los contenidos no han cambiado, aunque sí se modificó la manera de presentarlos. Se citan los Protocolos N° 1, 8 y 9 a modo de ejemplo

“En cuanto a los contenidos no, antes separabas más los Contenidos Conceptuales, Actitudinales y Procedimentales, y ahora como si todo fuese una misma cosa, en realidad en cuanto a los contenidos por más que antes eran Contenidos y ahora Saberes, es lo mismo.” (Pr. 1)

“...los contenidos me parece mucho mejor, la parte de adaptación de los contenidos me parece mucho más amplia.” (Pr. 8)

“Los contenidos, bueno, algunos se repiten y son los mismos, más bien es la forma de presentarlos al alumno que es diferente...” (Pr. 9)

Otra de las modificaciones fue la inclusión en los libros de temas más actuales. Se puede ejemplificar con los siguientes protocolos:

“...temas que son más para su edad, que les sirve, si no es ahora para el futuro, como la tecnología, el tema de violencia, de discriminación, de presentar distintas culturas...” (Pr. 1)

“...lecturas con temas más actuales, con problemáticas más actuales, más información, más cosas de adolescentes los hace como más real, historias buenas y tragedias... problemas de salud como la anorexia, problema alguno que otro de chicos, adolescentes con éxito en algún deporte...” (Pr. 3)

Aún así, señalan que en relación con la noción de diversidad, el libro trata únicamente la diversidad cultural, no así de género, por ejemplo.

“No, ahora que lo decís, no hay ninguna lectura que aborde esos temas, eso salió ahora me parece. No, no recuerdo. Pero te digo, que lo estoy tratando más el año pasado y ahora cuando

empezaron desde la Dirección “chicas en todas las áreas tienen que tratar algo de ESI”. Entonces viste, una dentro del área empezó a buscar...” (Pr. 5)

“Más que nada de cultura. Ahí entramos otra vez a comparar las diferentes culturas, pero eso sí, desde los festivales que ellos reflejan a lo nuestro. Si ellos festejan Halloween, explicarles a qué se debe y compararlo con algo nuestro, que sea parte de nuestra tradición.” (Pr. 8)

Agregan, además, que se cuenta con más soporte tecnológico, tal como lo manifestaron las profesoras de los protocolos N° 6 y 9, por ejemplo

“...el uso de la tecnología por ejemplo, muchos libros traen textos que son páginas web...” (Pr. 6)

“Lo que sí ha cambiado es la incorporación de las nuevas tecnologías, que sería un capítulo aparte, funciona a veces, más menos que mucho, se trata de incluir y aporta variedad al aula.” (Pr. 9)

Durante la Transformación Curricular anterior y con el libro de texto *Let's go for EGB!*, las entrevistadas señalan como común estas problemáticas: contexto que el libro mostraba, intereses de las/os estudiantes, contexto áulico y situaciones problemáticas. Ahora el contexto, en general, lo siguen describiendo como complicado, cuando se refieren al contexto áulico porque las/os estudiantes están más atraídos por la tecnología que por las clases y, además, hay diferencias en los ritmos de aprendizajes. A continuación se citan ejemplos:

“...en cambio ahora, tienen otras opciones, están todo el día con el celu, que chateando y entrando todo el tiempo a Whats App,...” (Pr. 1)

“Muy distinto al de los 90, ahora está como más desorganizado si se quiere, la tecnología los ha influenciado con el tema de la escritura y la lectura...” (Pr. 2)

En cuanto al contexto externo a la escuela, donde se desarrolla la vida de los/as adolescentes,

“Tengo de todo. El contexto es complicado, digamos, la sociedad, la adolescencia es complicada, pobrecitos los chicos están muy solos. A mí me sigue contagiando la alegría de los chicos, festejo estar en contacto pero, hay chicos que sufren mucho y se les nota, y hay chicos que vos sabés que tienen problemas graves y no se les nota, en grupo se olvidan de su realidad.” (Pr. 7)

“...yo tengo un nene por ejemplo, ‘P’(nombre del alumno), que nunca fue a inglés pero bueno tiene facilidad y que se ve que lo poco que vio en la primaria lo aprendió y es una esponja, porque

lo que le pongas aprende, sí ese nene sí pero bueno, el resto va en carreta pero ese nene pobrecito viene y aunque falte y falte, en un ratito que está con vos ya entiende y para las evaluaciones le preguntan cuánto estudiaste 'P'. No, miré antes de venir y yo le creo porque realmente es pero, bueno él tendría que ir a un instituto... ” (Pr. 4)

Lo que esta docente plantea es lo que Terigi (2010) denomina “aprendizajes monocrónicos”, en otras palabras, la mayoría del grupo lleva un ritmo parejo, se propone una secuencia única para todos y se la sostiene de modo que el grupo haya aprendido lo mismo, alguno puede estar un poco retrasado con respecto a ese ritmo y otros un poco más avanzados. Este sería el caso del alumno más avanzado, quien quizá se aburre porque la profesora no puede hacer demasiado por él y en la entrevista lo reconoce diciendo que “*debería ir a un instituto*” (Pr.4).

La totalidad de las entrevistadas no dan cuenta de ninguna situación conflictiva que pudieran plantear los tópicos de los libros,

“¿Conflicto? Todos están bien, ninguno, no creo que aparezca alguna situación de conflicto...”
(Pr. 7)

“Me parece que no, si como en la mayoría de los libros están todos sonrientes, como de propaganda...” (Pr. 10)

El contexto que el libro *What’s up?* muestra no parece ser un problema en el aula, salvo para una sola de las docentes entrevistadas que manifiesta que nuevamente surgen las situaciones problemáticas en la unidad relacionada con comidas. Es la misma profesora que detecta el problema durante la Transformación Curricular anterior pero en una escuela diferente.

“Me pasa también ahora en el (nombre de la escuela), chiquitos que les duele el estómago y les duele el estómago y es por no haber comido.” (Pr. 7)

Esta situación planteada por la docente, si bien tiene estrecha relación con la situación socio-económica de la familia, se visibiliza a partir de la enseñanza del vocabulario planteado en una unidad del libro de texto.

Con relación a los temas a ser enseñados, se les pregunta si es posible terminar el libro en un año, y solamente una de ellas responde afirmativamente pero, cuando termina la entrevista, aclara que la mayoría de sus alumnas/os asisten a clases en Institutos Privados de Inglés. De las

nueve restantes, que contestan en forma negativa, dos de las entrevistadas manifiestan espontáneamente que ellas cambian el orden de las unidades del libro y otra, de común acuerdo con el resto de las profesoras de ese colegio, saltea algún tema.

“No, en dos con suerte. En dos y yo les cambio el orden. En primer año vemos todo lo que es información personal, la idea de posesión, I have got, y luego en segundo yo empiezo con la descripción de personajes, que incluye las habilidades y según mi modesta opinión, todo debería decir yo, yo, yo, I, I am, I can, I have got...” (Pr. 9)

“A mí me falta tiempo, en primero me falta para 1 unidad, inclusive yo les cambio el orden. Hago 1, 2, 3 y me voy a la 6, y después hago 4 y 5 porque me parece que es más fácil la 6 que enseña las partes del cuerpo, como describir una persona antes que meterme en lo que es Presente Simple. Le cambiamos el orden más que nada por eso para no arrancar el Presente Simple y después volver a las otras que son más fáciles que esta...y de paso me queda la 5 para arrancar segundo año retomando porque lo viste en la 4...” (Pr. 10)

“Igualmente nosotros, sobretudo en el (nombre del colegio), yo ahora tengo todas las horas concentradas en el (colegio), vimos que había contenidos que eran imposibles darlos en segundo año, por ejemplo los contables e incontables, los fuimos dejando. Nosotros armamos un esquema de los contenidos, los contenidos nodales que trabajamos de primero a sexto ya este año. Lo vamos guardando y lo vamos ajustando todos los años...Sí, eso fue un acuerdo, quedó registrado en el colegio y lo tenemos todos los profes...” “No jamás, porque soy lenta. Yo soy lenta, si veo que un chico no entiende, vuelvo para atrás. Nunca me fijé en el tiempo...” (Pr. 7)

Esta última docente junto con la del protocolo N° 9 expresan tener el libro como una guía pero aseguran separarse bastante del texto e incluir powerpoints realizados por ellas.

“...yo me despego mucho del libro. Usé unos años el “What’s up?”, lo uso ya te digo para las actividades pero ya tengo directamente armadas las unidades didácticas con videos y otros tipos de actividades para trabajar con los chicos, que no son del libro.” (Pr. 7)

“Este año lo tienen para tener una guía digamos, o más que nada los textos pero, yo les he llevado mucho material extra, sobre todo lo que tiene que ver más con cosas para niños, porque todavía les gusta pintar, dibujar, jugar, entonces todo eso lo tiene que llevar el docente, no está acá. Además, todo el hincapié que hace el libro en la gramática, ellos no la pueden todavía entender...” (Pr. 9)

Estos últimos testimonios dan cuenta que las profesoras tienen la libertad de seleccionar aquellas actividades y recursos que consideran más apropiados para su grupo de alumnas/os. Rechazan, a su vez, algunos de los contenidos propuestos como legítimos en los Materiales Curriculares (2009), los cuales ellas consideran irrelevantes para la construcción de aprendizajes significativos. Para Pruzzo (1998) estas son las decisiones prudentes que los docentes deben asumir en determinadas situaciones.

Esta visión se ve reflejada, incluso, en la modalidad de la evaluación

“...Yo he tenido que buscar otras formas de evaluar, diferente de lo tradicional, porque bueno, eso es lo que se nos está pidiendo, que nos flexibilicemos tanto en los contenidos como en el formato de la evaluación, la prueba clásica ya no existe más.” (Pr. 9)

El hecho de que nueve de las docentes no termine el libro en el transcurso de un año, visibiliza el respeto por el ritmo individual de aprendizaje, al tiempo que valoran a sus alumnos/as como sujetos de aprendizaje.

La situación anterior deja al descubierto, siguiendo a Grundy (1991) el vínculo entre el currículum y la interacción entre el docente y los estudiantes, mientras que para Terigi (2004) se trataría de resolver temas curriculares de manera práctica, dentro de un contexto concreto.

Lo viejo y Lo nuevo.

Apple (1986) afirma que en la gran mayoría de las escuelas norteamericanas es el libro de texto el que define el currículum, y no los programas sugeridos. Esto genera un fuerte impacto en las relaciones sociales del aula.

“Si bien todo texto plantea una oscilación entre rigidez y libertad, las propuestas curriculares parecen limitar las zonas de intersticios cuando se presentan como sistemas duros, es decir un depósito de contenidos que se acumulan relacionándose por simple contacto, sin lazos que los articulen.” (Serrano de Brunetti, 2004, pp.68-69)

Se redactan nuevos Diseños Curriculares para la Transformación actual pero los docentes expresan no haber notado demasiados cambios en cuanto a los contenidos, salvo en la incorporación de temas relacionados con ESI y en cierta autonomía docente con respecto al texto. A continuación se citan algunos ejemplos:

“Los contenidos, bueno, algunos se repiten y son los mismos (...) se trata más que ellos traten de resolver situaciones problemáticas, de discutir porque hay muchos temas actuales que están dentro del aula, que es toda la cuestión de género, las de bullying, las de maltrato, la de la forma en que se tratan entre ellos, todo ese tipo de contenidos están continuamente sobre la mesa cuando uno da clase.” (Pr. 9)

“¿Y esos temas aparecen en los libros?”

“No, no aparecen todos.” (Pr. 9)

“...lecturas con temas más actuales...adolescentes con éxito en algún deporte...” (Pr. 2)

“Sí, por ejemplo cuando se empezó a usar ESI...” (Pr. 6)

“A partir de la nueva ley yo no he cambiado mucho lo que doy, los contenidos me parece que no, lo que sí yo me despego mucho del libro”. (Pr. 7)

“Sí, yo creo que el cambio es para mejor, el énfasis siempre sigue estando puesto y que no me parece mal en la comprensión lectora, pero también en la producción ...con una base de gramática fuerte pero los contenidos me parecen mucho mejor, la parte de adaptación de los contenidos me parece mucho más amplia”. (Pr. 8)

Se podría concluir, a partir de las voces de las docentes, que la nueva Transformación Curricular no produjo cambios en los contenidos, sino en su presentación a las/os alumnas/os y/o en el empleo de distintas estrategias para la profundización de Saberes. Asimismo, las docentes reconocen cambios en los libros de textos³⁰.

Suficiente.

El libro de texto, sin embargo, no está solo. Hay presiones provenientes de una variedad de grupos –mayormente conservadores– para definir tanto los modos de enseñar de los maestros como el conocimiento que se considera legítimo para el currículum. (Apple, 1986, p.108)

Se indaga entre las entrevistadas si los libros propuestos por la editorial Longman para cada Transformación Curricular contienen todo el material necesario para sus clases y la mayoría de ellas contestan que lo complementan con otro material.

- Con respecto al *Let's go for EGB!*

³⁰ “Los libros comunican el saber sistemáticamente, lo que supone seleccionar contenidos, jerarquizarlos, reducirlos, adaptarlos, secuenciarlos, vincularlos con otros. Otras estrategias de elaboración son las que conducen a los lectores alumnos a la realización de actividades, por entender que de su resolución dependen los buenos aprendizajes. En estos casos, los textos adoptan estrategias comunicativas que dirigen al lector” (Carbone, 2003, p. 82).

“Lo complementábamos porque no servía como estaba organizado.” (Pr. 4)

En contraposición, la docente del Protocolo N° 3 es la única que manifiesta haber trabajado solamente con el libro, *“Sí, y de hecho trabajaba sólo con el Let’s y si lo traían...”*

- En relación con el *What’s up?*

Todas las profesoras, incluso la del Protocolo N° 3, manifiestan haber usado otros materiales como complemento del libro,

“Siempre lo complementamos con otro material, siempre, no sé si tiene que ver con que es necesario, pero siempre nos gusta buscar algo nuevo, como una serie, como una canción, como un artículo...” (Pr. 3)

“Sí, sí, obviamente, nunca encontré un libro que sea todo lo que uno quiere, siempre hay que incorporar material extra, actividades extras y más cuando el grupo lo requiere, nuestras grupos por ahí les tenés que dar bastantes actividades sobre un mismo tema. Y hago de las dos cosas, puedo llegar ahora a buscar en Internet, muchas cosas de otros libros, tengo en casa bastante bibliografía y busco esa ejercitación y si no hago yo...” (Pr. 1)

Esto sucede porque las actividades³¹ corresponden a una progresión lineal, con ritmo semejante para todas/os las/os alumnas/os y en las que se apunta a la transmisión del conocimiento.

Las/os docentes, en general, dependen de un libro de texto para trabajar de manera uniforme.

Finalmente, las docentes son consultadas por una valoración comparativa entre ambos textos.

Siete Protocolos (N° 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) valoran mejor al *What’s up?* que al *Let’s go for EGB!*. A modo de ejemplo:

“Me parece que están mejor organizadas las cosas, más claro el diseño, las fotos me parece que son más adaptadas a los chicos, más reales que lo que planteaba el Let’s. Si bien el Let’s tenía un hilo conductor que habla de un barco y demás, este tienen otras cosas, está más actualizado, me parece, eh, me parece.” (Pr. 7)

³¹ La organización se repite en todas las unidades lo cual disminuye la complejidad y la motivación de los/as estudiantes y docentes; muchos de los ejercicios se reducen a preguntas para responder o espacios para completar (Reiris, 2005).

Los tres protocolos restantes no los jerarquizan ni mencionan:

“No sé si será mejor o no, es más o menos. Son todos muy parecidos los libros, no te podría decir si es mejor o no, siempre hay que complementarlo con algo.” (Pr. 1)

“Es diferente, no te puedo decir si es mejor, o son diferentes los alumnos. Yo creo que los libros, no sé si es mejor o peor, los libros no se adaptan a las necesidades y los gustos de los alumnos nuestros.” (Pr. 9)

“Qué sé yo si es mejor, como a todos los complemento con algo, por ahí me gusta más, es mi opinión, tal vez esté un poco más completo el What’s up?, también, vamos a ponerle que sí, que es un poquito mejor que el otro, sí.” (Pr. 10)

Una de las docentes se reconoce como defensora de la serie “What’s up?”

“... Aparte lo que tiene de bueno el “What’s up?”, bueno, yo soy una fanática, es que el libro que continúa, por ejemplo el 1 que le continúa al Starter, vos fijate que las primeras unidades es revisión de lo que viste acá (señalando el Starter) o sea que los chicos la ejercitación la tienen, las 2 primeras o 3 me atrevería a decir del libro siguiente es revisión de lo que viste el año anterior. Está muy bueno”. (Pr. 5)

A modo de síntesis de las voces docentes, podría decirse que la elección de los textos sigue teniendo una fuerte impronta editorial; reconocen un cambio de denominación entre Saberes y Contenidos. Algunas profesoras deciden ampliar con material extra sin modificar la lógica del texto. Al valorar comparativamente ambos textos, las docentes reconocen en *What’s up?* una mejor organización y una obra más completa (porque incluye temáticas relacionadas como ESI).

Diversidad, género, cultura experiencial y serie 2009

Diversidad.

Esta diversidad o pluralidad que expresa la Ley de Educación Nacional 26206 conducirá a intercambios de ‘elementos culturales’ como menciona Alicia de Alba (1993) los cuales son conflictivos y desiguales entre sectores sociales en pugna. Si la relación de fuerza de estos sectores es equilibrada se podrá alcanzar un currículum negociado, sino será una imposición de los grupos hegemónicos. “El currículum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla

poder” (de Alba, 1993, p.66). Los docentes se convierten en verdadera ayuda política y educativa cuando visibilizan colectivos marginados. (Torres Santomé, 2013)

Kaplan (2005) marca la desigualdad como

Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución de poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Estoy pensando en cómo a la cualidad de “pobre” se la connota como atributo de “diversidad”, para dar un caso que es cada vez más evidente; esto es, las notas características de la “cultura de la pobreza” se transmutan en cualidades intrínsecas de la persona o grupo. (p.78)

Al naturalizar la situación y nominar a las/os estudiantes bajo ciertos rótulos se fijan indirectamente los límites que ellas/os tienen así como también lo que de ellas/os se espera. El sistema educativo no garantiza que las/os alumnas/os que forman parte del grupo excluido socialmente puedan revertir su destino con la sola presencia en la escuela. “En definitiva, estar adentro no representa una condición suficiente para estar incluido ni para ser nominado con sentidos de subjetivación” (Kaplan, 2005, p. 80). Es por esta razón que se debería evitar la naturalización que habitualmente se realiza sobre el éxito o fracaso escolar.

Otra observación que esta autora realiza es que “Tipificar a los alumnos como “pobres/no pobres” no es mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que más bien, puede operar como categoría sociopolítica de exclusión en la escuela” (Kaplan, 2005, p. 81).

En sintonía con Giroux (1998) “[s]abemos, por ejemplo, que muchos educadores conciben diferentes lenguajes y antecedentes de los estudiantes como diferencias a corregir, más que como aspectos positivos en los cuales basarse” (p. 81). Sostenemos, al igual que este autor, que las distintas manifestaciones de diversidad que se plantean en el contexto áulico son muy enriquecedoras en el proceso de aprendizaje dado que las/os alumnas/os aportan culturas experienciales diferentes de acuerdo con el contexto social en el que están inmersos³².

Gimeno Sacristán (1995) también reconoce que muchas diferencias se derivan de un origen social consolidado. Aun así, considera que ante el principio de educación para la diversidad las/os educadoras/es deberían decidir qué hacer con esas diferencias: estimularlas,

³² Melina Porto (2011) en su tesis doctoral, “Un estudio exploratorio de la comprensión cultural en la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en Argentina”, señala que el inglés permite a las/os estudiantes reducir las desigualdades, ya que, según ella, “[e]l inglés es un componente que faculta e instrumenta para la emancipación” (Porto, 2011, p. 11).

reducirlas o simplemente reconocerlas y aceptarlas. Aclara que la lucha por la igualdad, asumiendo la diversidad, no acepta como natural las diferencias y la escuela es la que debería luchar contra la segregación de las desigualdades que conducen a la discriminación. Hay tendencias homogeneizadoras que se contraponen al ideal de diversidad, muestra de ellas son los valores y símbolos defendidos por la globalización.

Gimeno Sacristán (2000) hacía referencia a una escuela comprensiva donde todos las/os alumnas/os podían asistir con un currículum común. La escuela es igual para todas/os pero, no todas/os las/os estudiantes son iguales. Similar es la opinión de Aguado Odina (2010) quien en alusión a la equidad señala que esta no implica enseñar a todas/os las/os estudiantes los mismos contenidos utilizando las mismas estrategias, porque además cada alumna/o tiene sus propios tiempos para adquirir los aprendizajes. Entonces, para atender a la diversidad, es necesario diversificar las prácticas pedagógicas.

Bernstein (1993) distingue pedagogía visible y pedagogía invisible. La primera se identifica con una práctica transmisiva, en la que lo que importa es el producto externo del/la alumno/a, es decir, cómo resuelve un problema o escribe un texto, por ejemplo. Se utiliza el mismo libro de texto para todas/os, el cual corresponde a un programa oficial; se les exige el mismo ritmo de aprendizaje. La segunda, en cambio, permite que se adapte el currículum al potencial de cada alumna/o. De esta manera, la pedagogía se centra en el/la estudiante y en su relación con el contexto.

Es así, entonces, que es necesario pensar en la heterogeneidad del grupo de alumnas/os. Para ello, es indispensable que el/la docente las/os observe permanentemente, esto le permitirá reconocer la incorporación de saberes así como también detectar las ayudas necesarias para cada estudiante y, por ende, le facilitará la enseñanza y la evaluación.

Si la premisa es la ‘escuela comprensiva’, se deben diversificar las prácticas pedagógicas para permitir que todas/os las/os estudiantes muestren sus desempeños acompañado de actitudes que determinan el desarrollo integral de cada persona.

Diversidad y Ley de Educación Nacional N° 26206.

Betancur (2010) sostiene que las tendencias generales para la nueva normativa se deben a políticas orientadas a garantizar el acceso a la educación y a considerarla como un derecho,

enfaticando en la concepción de la educación como ‘formadora de ciudadanos’, teniendo como base la tolerancia.

Se asiste a una inflexión en la orientación de nuestros sistemas educativos, asentada en un mayor protagonismo estatal (o al menos en algún grado de corrimiento hacia este polo en el eje estado-mercado) y en la reivindicación de los derechos ciudadanos en la esfera de la enseñanza. Naturalmente, su traducción efectiva en una formulación de políticas comprehensiva, sistemática y eficiente requerirá de importantes dosis de apoyos políticos, sustentos sociales y destrezas específicas, que la legislación ambiental pero no puede asegurar. (Betancur, 2010. pp. 17-18)

Si se pretende una mejora de la escuela, es necesario “entre otras cosas, la atención a la diversidad cultural de los estudiantes” (Osuna Nevado, 2011, p.40).

En el caso de nuestro país, esto se propone desde la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el CAPITULO I, PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTIAS que establece:

ARTÍCULO 8°–La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley de Educación Nacional N° 26206)

Los valores mencionados en este artículo están estrechamente relacionados con las personas que asisten a la escuela participando de distintos contextos de las sociedades modernas donde conviven múltiples representaciones culturales. Esto sucede como consecuencia de las transformaciones políticas, económicas y culturales que tienen lugar a partir del siglo XX.

De manera particular, la conjunción de esos procesos ha ejercido un impulso fundamental en la conformación de nuevos mapas culturales y sociales, promoviendo la centralidad de la cuestión cultural en el análisis de los diferentes procesos que configuran nuestra sociedad. (Thisted et al., 2007, p. 4)

En el Capítulo II de la misma ley, Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional, se detalla lo siguiente:

ARTÍCULO 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (Ley de Educación Nacional N° 26206)

Cecilia Braslavsky (1989) afirma que si se ofrecen las mismas oportunidades educativas pero partiendo de situaciones de desigualdad, no se garantizan las mismas oportunidades de acceder

Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales se requieren diferentes “ecualizadores”, es decir un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades en educación a quienes tienen peores puntos de partida. Cuando en cambio pueden igualarse los puntos de partida, el camino único garantiza la equidad de educación. (p. 7)

La Ley menciona los valores que se refuerzan mediante la educación, es así, entonces, que establece

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley de Educación Nacional N° 26206)

Tal como se ha argumentado en el marco teórico, multiculturalidad e interculturalidad son dos perspectivas desde las cuales se analiza la diversidad.

El multiculturalismo “se refiere a un estado de la sociedad y el mundo que contiene gran cantidad de culturas (o subculturas) que inciden unas sobre otras en virtud de las interacciones de los individuos que se identifican con (o confían en) estas culturas” (Amy Guttman 2001, en Torres Santomé 2010, p. 266).

El multiculturalismo solo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación. (Alan Tourane, 1995, en Torres Santomé 2013, p. 268)

En este sentido, Torres Santomé (2010) remarca que estar comprometido con una educación multicultural crítica supone una sociedad en la cual cierta raza tiene superioridad con respecto a otras y, por ende, se las favorece. Es aquí, entonces, donde la educación asume un rol importante: hacer frente a esas injusticias y desenmascarar los discursos que reproducen ese racismo.

Una educación intercultural implica todas sus dimensiones –es decir que excede los espacios escolarizados–, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales; el conocimiento de los repertorios culturales que los diseños curriculares ponen a disposición; de los vínculos entre docentes y alumnas/os, entre docentes y familias, entre los propios adultos y con las instituciones sociales y comunitarias, y también de los marcos normativos que regulan esas prácticas (Thisted et al. 2007).

Walsh (2001) afirma que para que la educación intercultural tenga lugar se necesita una transformación pedagógica que abarque distintas experiencias culturales y procesos de intercambio que permitan la construcción de conocimientos. (Walsh, 2001 en Thisted et al., 2007).

La interculturalidad replantea relaciones de poder entre las diferencias y la igualdad o desigualdad de las relaciones en determinado contexto.

El artículo 11 está relacionado con los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional y su inciso f) dice: “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”.

Específicamente, dentro de los Objetivos de la Educación Secundaria, se establece nuevamente el rechazo a la discriminación:

Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.(Ley de Educación Nacional N° 26206)

Este aspecto de rechazo a todo tipo de discriminación es lo que Nosiglia (2007) reconoce como un rasgo característico de un bien público, tal como se considera a la educación en el Art. 2 de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Por esta razón, se garantiza la inclusión de todas/os.

Cecilia Braslavsky (1989) resalta esta arista antidiscriminatoria ya que con anterioridad a esta nueva normativa, únicamente sectores minoritarios tenían garantizado el acceso a la educación y, de este modo, podían obtener los conocimientos necesarios para participar socialmente. En los libros de texto se pueden observar distintas formas de ocultar la diversidad, para lo cual se proponen las siguientes categorías de análisis.

El currículum editado a través de la serie What's up?.

Los libros de texto son representaciones culturales y, como tales, representan o reproducen las ideas del poder hegemónico, la consolidación de las relaciones de poder y el ocultamiento de las minorías.

Muestran las situaciones que consideran “típicas”, es decir, aquellas que no podrían ser cuestionadas porque muestran lo que es general.

“Estas ideas “tipo” parecen unir más allá de las diferencias políticas e inhiben el cuestionamiento de fondo que en este caso sería advertir la reproducción social que hoy tiene lugar a través de la educación” (Di Franco, Siderac, y Di Franco, 2005). Es la desigualdad en la distribución del poder que menciona Kaplan (2005) o a lo que Sacristán (2000) se refiere cuando se refiere a una escuela con “un currículum común”. Este “conocimiento oficial”, en palabras de Apple (1995), no hace otra cosa que la reproducción hegemónica, la cultura y la ideología del grupo de poder. Los libros de texto son el producto de esta cultura y constituyen el medio de consolidación de poder mediante el fortalecimiento de esas ideas y el ocultamiento de la diversidad.

Para Torres Santomé (2010) “supervisar y censurar las fuentes informativas, reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes” (p. 225) es una de las formas de exclusión.

Este libro únicamente muestra familias heterosexuales, de clase media, adolescentes con costumbres propias de los países dominantes, todas son personas sanas. Poco se dice de las mujeres y se ocultan personas con capacidades diferentes, homosexuales, pobres, desocupados,

entre otros. En este sentido, Torres Santomé (2010) se refiere a estas como las “culturas silenciadas”, las que reproducen las actitudes de injusticia y opresión.

Los libros de texto silencian la realidad y reproducen la idea de que en el mundo solamente existen adolescentes y adultos jóvenes, de raza blanca, heterosexuales, sanos, que trabajan y viven en ciudades. Obviamente, no hay espacio para homosexuales, personas con capacidades diferentes o minusválidas, las etnias oprimidas, las/os enfermas/os, las/os pobres que viven en barrios marginales y soportan malas condiciones de trabajo y de vida, entre otras ausencias en los libros. En consecuencia, la vida que el libro muestra como real no se asemeja a la experiencia de vida de muchas/os de las/os alumnas/os de las escuelas de Santa Rosa. Las/os estudiantes no pueden identificarse con los personajes del libro y las situaciones que allí se plantean, no se les permite involucrarse emocionalmente con el mensaje del texto. Esto genera situaciones de falta de atención en clase como producto del desinterés y aburrimiento por lo que el libro les presenta. Se debe tener en cuenta que estos grupos menos favorecidos en la escuela compensan las ausencias informativas de su entorno familiar y social. Si la escuela no le ofrece las herramientas para entender el porqué de las desigualdades sociales, las está reproduciendo dentro del aula y provocando así la formación de personas adiestradas. Al respecto, Jurjo Torres Santomé (2010) señala:

La élite del poder, es perfectamente consciente de las desviaciones más notorias de los sistemas educativos modernos; de cómo se abandona la formación política, la formación para participar de los asuntos de las comunidad, para someterse a las demandas de un capitalismo feroz, que le reclama no personas educadas, sino “adiestradas” para ocupar puestos de trabajo lo mejor pagados posible. (p. 55)

Para Žižek (2004), se trata de una autocensura hegemónica ya que si se explicitara su sesgo discriminador no podría ser sostenido en estos tiempos. Este tipo de texto implica un discurso de poder basado en la autocensura y perdurable en el tiempo en la medida en que se mantenga censurado (Žižek, 2004)

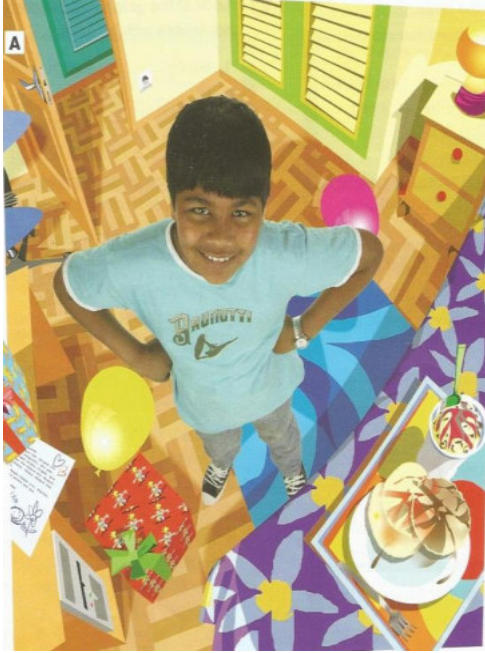
En cambio, si el trabajo áulico conjuntamente con los contenidos curriculares ayuda a desafiar esas diferencias en las relaciones sociales, estará permitiendo a los estudiantes analizar esas cuestiones, los mecanismos de autocensura y combatir de alguna manera la marginación como producto de la diversidad, sea esta del tipo que sea, género, raza, cultura, etc. Para que esto sea posible, es necesario que el sistema escolar no oculte información como logros sociales,

políticos, culturales, científicos y tecnológicos de aquellas/os que lucharon por la resistencia bajo situaciones de injusticia. De esta manera, los ejemplos positivos les permitirán aprender que las conquistas se consiguen cuando los colectivos humanos que sufren esas problemáticas se organizan y deciden enfrentarlas.

Para Jurjo Torres Santomé (2010), los libros hacen un uso excesivo de la “ñoñería” porque asumen la idea de una infancia sin problemas, feliz e ingenua. Con la idea de preservar a las/os adolescentes de las injusticias y de las diferencias sociales, no se muestra la vida tal cual es ofreciendo en cambio un mundo muy cercano a la fantasía. Generalmente, van acompañados de imágenes caricaturescas lo que impide que las/os estudiantes puedan diferenciar y/o comparar lo que se muestra en el libro y la realidad.

Carbone (2003) sostiene que la imagen siempre refleja algún aspecto de la realidad aunque no necesariamente presente grados de acercamiento. Esta autora señala que para Villafañe (1996) existen tres formas que la imagen asume para modelizar: ‘representativa’—cuando la imagen es analógica a la realidad—‘simbólica’—cuando se ha alcanzado un acuerdo colectivo para que esa imagen se convierta en un símbolo—y ‘convencional’—cuando la imagen es completamente analógica con la realidad, o sea, no tiene relación con la realidad—.

Una observación de las imágenes en las páginas de la serie “What’s up?” permite advertir que las ilustraciones son una mezcla de imágenes caricaturescas y convencionales, según la clasificación de Villafañe.



...acudiré a otro teórico, Abraham Moles (en Costa y Moles, 1992) –uno de los más grandes representantes del diseño gráfico-, explicaba que imágenes como ésta, intermedias entre los esquemas y la configuración de lo real, son ideales para orientar la construcción de conceptos cuando los recursos para el contacto directo con los hechos o fenómenos son inexistentes o imposibles de alcanzar en las condiciones cotidianas. (Carbone, 2003, p. 124)

A esta forma de ocultar la diversidad Jurjo Torres la llama “waltdisneyzacion”

Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie. (Torres Santomé, 2010, p. 47)

Esta postura asume que las dificultades son únicamente problema de adultos y que las/os niñas, niños y adolescentes no pueden asumir responsabilidades. Por esta razón, los libros de texto contienen una exagerada cantidad de dibujos carentes de valores estéticos que transmiten información irrelevante, alejada de la verdad y, consecuentemente, carente de valor significativo para las/os estudiantes.

Estos temas irrelevantes, en la serie ‘What’s up?’, se advierten en los nombres o tópicos de las unidades; a saber:

What’s up? Starter: ‘Hello!’(Hola) Incluye números, información personal, continentes, países y ciudades; ‘My things’ (Mis cosas),elementos cotidianos; ‘Family y home’ (Familia y hogar) que contiene los miembros de la familia y las habitaciones y cosas de la casa; ‘Fun’ (Diversión) presenta actividades del tiempo libre, comidas y bebidas; ‘Every day life’(Vida diaria) abarca rutinas, meses, días, clima y la hora; y ‘Fiction’ (Ficción) que contiene partes del cuerpo, adjetivos descriptivos y habilidades.

What’s up? 1 ‘A new start’ (Un nuevo comienzo) abarca la hora y materias del colegio; ‘People’ (Gente) reúne la familia y adjetivos para describir personalidades, ‘Special days’ (Días especiales) agrupa rutinas y actividades de un día especial (un festival, por ejemplo); ‘Animals’ (animales) presenta partes del cuerpo de animales y descripciones de animales; ‘About town’ (Sobre el pueblo) abarca lugares y actividades en un pueblo, y, finalmente, ‘Holidays’ (Vacaciones) que contiene formas de transporte y actividades de vacaciones.

Las/os protagonistas.



Los personajes en el libro Starter son Carol y Fran, ambos adolescentes de 13 años de edad. Los dos tienen cabello oscuro y ojos marrones. Si bien los dos están estudiando en una escuela de Londres, solo Carol es británica. Fran es de Buenos Aires, Argentina.

Solamente en las unidades 3 y 5 Fran es protagonista, en la 3 para describir a su familia y en la 5 cuando se muestran fotos de su rutina diaria. En el resto de las unidades los dos amigos aparecen en las páginas de “Listening and speaking” (escucha y habla).

Para mostrar actividades de tiempo libre, por ejemplo, se observan tres adolescentes varones practicando skate, dos adolescentes mujeres felices en un lugar de comidas rápidas, grupos de adolescentes (varones y mujeres) en el cine o jugando bowling. En cuanto a los

deportes, esta serie solamente los incluye como actividades que pueden ser realizadas en el tiempo libre, para lo cual nombra únicamente tres: football, basketball y tennis. Música, tema recurrente entre los adolescentes, es casi ignorado por esta serie, que solo dedica una página a una banda de Inglaterra, Caravan of Love (*What's up? 1*, p. 37). La mirada ingenua de la diversidad restringe el análisis intercultural.

Se presentan imágenes de cultura de los grupos hegemónicos, como si todas/os las/os adolescentes fuesen felices y pudieran acceder a entretenimientos o deportes que requieren dinero.

De acuerdo con Torres Santomé (2010) “[e]sta estrategia es la consecuencia de la idea que sostienen muchas personas adultas de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en una especie de limbo, o de paraíso artificial” (p. 251). Al mismo tiempo que se muestra un mundo sin desigualdades, se ocultan otras culturas. Los materiales curriculares suponen una sociedad monocultural que discrimina por omisión la diversidad cultural que existe en la sociedad.

Esta hipermetropía o realidad ajena o extraña, en palabras de Jurjo Torres Santomé (2010), es una muestra más del alejamiento de la ‘cultura experiencial’ (Pérez Gómez) de las/os alumnas/os de La Pampa. Esto es similar a lo que sostiene Diez (2004), cuando menciona que la realidad que muestran los libros es para adolescentes “que no son ellos” (p. 205).

Culturas, países, naciones.

Desde los últimos años, se ha instalado la interculturalidad como un lineamiento a seguir.

Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica. (María Laura Diez, 2004, p. 196)

El libro *What's up?* constituye un ejemplo de estos cambios que no generan transparencias profundas.

En la página 59 de *What's up? 1* se presenta la unidad 6, Vacaciones y allí se observa un dibujo satelital de la Tierra, en la que se reconoce el continente europeo, americano, africano,

aunque no se visualiza ni Australia, ni Antártida. De Asia se observa el norte y el centro y de Argentina solo la región nordeste. El ejercicio uno pide que se señale en la Tierra los siguientes lugares: América del Sur, Océano Atlántico, Mar Mediterráneo, África, América del Norte, Asia, Groenlandia, Océano Pacífico, Europa, Mar Caribe. El ejercicio dos pregunta: ¿Cuántos continentes hay?, ¿qué continentes no están en la figura? Finalmente, el ejercicio tres pide a las/os estudiantes elegir dos lugares que realmente les gusten y quieran visitar: ¿En qué país o continente están?

Esta es toda la información que el libro ofrece sobre la localización de otros países y pierde la oportunidad de hacer un abordaje intercultural. El ejemplo anterior es un “simulacro” de interculturalidad dado que esto tiene origen en la concepción de que habitamos sociedades desiguales y, por ende, contextos socioculturales también diversos en los que

existen diferencias significativas entre los distintos grupos sociales en la posibilidad o no de que sus perspectivas del mundo, sus valoraciones sociales, e inclusive sus modos de expresión y sus lenguas, sean reconocidas como válidas. Por esto, resulta central la educación intercultural para el conjunto social y no sólo restringido a grupos específicos, frecuentemente nombrados como minorías aún cuando no lo sean. (Thisted, Diez, Martínez y Villa, 2007, p. 2)

Nuevamente, hallamos propuestas alejadas de la “cultura experiencial” de las/os alumnas/os de escuelas públicas de Santa Rosa, quienes en su mayoría nunca han podido salir de la ciudad. Pérez Gómez (1999) se menciona la noción de ‘cultura experiencial’, Tenti Fanfani (1994) la de ‘habitus aprendidos’, “propia biografía” (Apple, 1996), los cuales se refieren a la ‘cultura’ con que cada alumno ingresa a la escuela y la cual condiciona sus aprendizajes. Esta cultura o códigos simbólicos son esenciales y característicos en su contexto pero podrían convertirse en una barrera para acceder a contextos culturales diferentes. Esta es la razón por la que se considera importante que el libro de texto tenga relación con la cultura experiencial de las/os estudiantes.

Porto (2011), por otro lado, enuncia que la lectura de un material nuevo puede cambiar la manera en que el lector se identifica socialmente, principalmente si esta lectura “desafía algunas de sus creencias basadas en sus identificaciones sociales y culturales” (Mc Carthey y Moje, 2002 en Porto 2011, p. 28).

No solamente su identidad y su cultura no son tenidas en cuenta, sino que además, en algunos casos, les dificulta entender los códigos propios de otras culturas que se consideran

únicos, ocultando bajo su manto la diversidad. Es aquí donde compartimos la idea de Borgström quien asevera que

Cuando nos encontramos con personas educadas en diferentes contextos culturales, en ocasiones descubrimos que no entienden los códigos de otras comunidades o no son siquiera conscientes de que los códigos culturales pueden ser disimiles. Esto puede incluir los códigos que resultan obvios para la gran mayoría. (2015, p. 81)

Vínculos, sexualidades, familias, género.

Este apartado, a partir del análisis de la serie *What's up?*, apunta a pensar en sexualidades o géneros, pero no como una noción de diversidad que se reduce exclusivamente a una diferencia biológica, sino a sujetos sociales que habitan entramados de poder.

“Identificarse con un género bajo los regímenes contemporáneos de poder implica identificarse con una serie de normas realizables y no realizables y cuyo poder y rango precede las identificaciones mediante las cuales se intenta insistentemente aproximarse a ellas. Esto de “ser hombre” o “ser mujer” son cuestiones internamente inestables”. (Butler, 2015, p. 186)

Esta misma autora señala que existen dos condiciones que se dan –aunque no son las únicas– para que la heterosexualidad exista, estas son: que se naturalice y que se afiance como norma. De hecho,

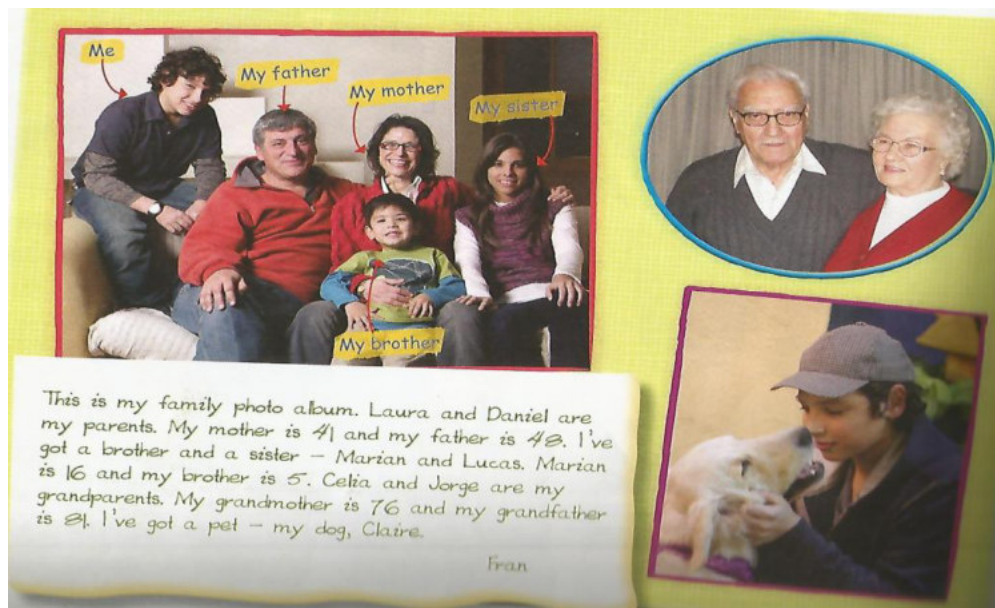
Las identidades de género se consolidan y se propagan en gran medida a través de las imágenes de las mujeres transmitidas por la sociedad. Su representación cultural es decisiva en la construcción de las mismas. La difusión de un imaginario colectivo popular puede resultar un mecanismo eficaz de reforzamiento de códigos de conducta y modelos de masculinidad y femeneidad. Los modelos transmitidos en el discurso de género a través de la representación, pueden transformarse en una manifestación decisiva de control social informal que canalice y mantenga a las mujeres en sus roles tradicionales. Está claro que las imágenes y las representaciones culturales no reflejan el complejo universo femenino ni tampoco la globalidad de los valores culturales vigentes. (Nash, 1999, pp. 61-62)

Para Butler (2015) la construcción de la sexualidad compensa “al fantasma normativo de una heterosexualidad obligatoria” (p.144) que actúa bajo la naturalización de normas heterosexistas.

“La escuela sostiene modos de subjetivación genéricos e intragenéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica” (Hernández y Reybet, 2006). Para estas autoras, el aula visibiliza las fuertes representaciones acerca de lo masculino y lo femenino, al mismo tiempo que incluye los discursos que expresan reinterpretaciones de las ideas dominantes, de conflictos.

Todas las imágenes de los libros analizados de esta serie están relacionadas con la heterosexualidad. Las familias que se observan están compuestas por madre, padre y dos o tres hijas/os –nunca se muestran solo hijos varones o mujeres–.

En *What's up? Starter*, en la página 30, se ve una foto con la que Fran presenta su familia: papá, mamá, él, hermano y hermana; otra foto lo muestra con su perro y en la otra se ven los abuelos con sus edades: abuela 76 y abuelo 81. Esta última foto es la única referencia de adultos mayores que hay en este libro. Mientras que el libro siguiente muestra dos fotos y un dibujo sobre adultos mayores en la unidad 2 y una foto en la unidad 3, ambas del libro de texto, porque en el work book (libro de trabajo) no hay referencias. Como si el mundo estuviese habitado exclusivamente por niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultos. Es así, entonces, que las/os adultas/os mayores conforman otro de los grupos que no se muestran en los libros de texto de inglés. Mutismo o voces silenciadas son algunos de los términos que pueden emplearse para referirse a los grupos de personas de los que no se habla en los textos.



Nuevamente la idea de heteronormatividad está presente cuando en el libro siguiente de la serie se propone a las/os estudiantes realizar una encuesta sobre su familia. En esta ocasión, solamente se incluye el número de integrantes y no su conformación, instalando la heterosexual como la única forma de organización.

En *What's up? 1* (p. 25) se solicita lo siguiente: Escribe un informe basado en una encuesta "Familia y vecinos"

1- ¿Qué tipo de familia tenés?

Una familia grande

una familia mediana

una familia pequeña

Los libros de inglés no reconocen familias cuyos padres sean homosexuales, ni madres solas con sus hijos, ni padres en la misma situación. "...el "género" sólo existe al servicio del heterosexismo, no implica que nunca debemos hacer uso de tales términos, como si esos términos sólo y siempre pudieran reconsolidar los regímenes opresores del poder que los engendran" (Butler, 2015, p. 182).

La ausencia en los libros de situaciones conflictivas que las mujeres viven actualmente, al igual que imágenes de parejas homosexuales parecen conforman parte de 'sin comentarios'- según la categoría de análisis propuesta en esta investigación- y de las 'culturas silenciadas', según Jurjo Torres Santomé (2010).

Los Materiales Curriculares (2009) apuntan a la comprensión de textos escritos teniendo en cuenta los saberes previos del lector y sus propósitos. Recién a partir del Segundo Año del Ciclo Básico se habla de que las/os alumnas/os hagan lectura en forma comprensiva y gradualmente en forma autónoma.

En el eje "Lectura y producción escrita en Inglés", los Materiales Curriculares (2009) citan:

EJE: LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS

Desarrollo progresivo de las destrezas lectoras a través de la presentación de una variedad de textos escritos. Lectura en forma comprensiva, y gradualmente en forma autónoma, de textos escritos para obtener información global o específica, teniendo en cuenta el propósito lector, los saberes previos pertinentes y las relaciones con el contexto de producción, la clase de texto, las pistas lingüísticas y textuales, los elementos del paratexto, la información explícita e implícita y el léxico. Desarrollo de temáticas transversales referidas a la educación sexual integral (ESI) tal lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150. Se recomienda la lectura de textos literarios que promuevan el respeto por las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

Si bien la propuesta oficial hace alusión a las temáticas transversales sobre educación sexual integral, la serie “What’s up?” no incluye textos literarios sobre este tema. Ni en los textos destinados a la lectura ni en los paratextos hay referencias al respeto por las diferencias. En el libro parece no haber espacio para las/os adultas/os mayores, ni para las personas con capacidades diferentes, ni para las/os homosexuales. Las fotos pertenecen a personas de clase socioeconómica media o alta.

El libro *What’s up?1*, en la unidad 2, presenta tres fotos acompañadas de tres textos cortos referidos a hogares en sitios diferentes: en el campo, en un edificio de departamentos y en una casa en las afueras de la ciudad. Este último escenario es muy distante a los barrios o villas donde residen las clases más vulnerables.

Reading 2

Home sweet home

1 We live on a farm in the countryside. We're a big family - Mum, Dad and four children. My grandmother lives with us and my aunt and uncle live in a village 10 kilometres away. We haven't got any friends near us and our school is 10 kilometres away. In winter there aren't many people around. I like the summer because people come to work on the farm to pick fruit and it's more fun.
David

2 I live in a house in the suburbs. I really like it here. There are always lots of young people and children around so I'm never bored. I've got a lot of friends in the street and I know everyone. It's quiet and safe so the children can play outside.
Lucy

3 I live in a block of flats in a big city. There are a lot of neighbours around me. I know their names and we say hello. If you have a problem they help you. Everyone is nice except for the concierge. He is very unfriendly. But I don't really know anyone in the block very well. They're neighbours but not friends.
Michael

A **B** **C**

3 Read the descriptions again and write the names in your notebook.

Este continuo florecer de grupos y subgrupos con sus identidades híbridas, fluidas, mutables, reivindicando cada uno su estilo de vida/su propia cultura, esta incesante diversificación, sólo es posible y pensable en el marco de la globalización capitalista y es precisamente así como la globalización capitalista incide sobre nuestro sentimiento de pertenencia étnica o comunitaria: el

único vínculo que une a todos esos grupos es el vínculo del capital, siempre dispuesto a satisfacer las demandas específicas de cada grupo o subgrupo (turismo gay, música hispana...). (Žižek, 2008, p. 48)

La normativa vigente apunta a la antidiscriminación, a la inclusión de todas y todos en la educación pero esto no se refleja en los materiales curriculares destinados para el alumnado.

A través de las culturas.

Aguado Odina (2010) resalta el aspecto dinámico de la cultura, la cual es parte importante de las actualizaciones sociales, políticas y comunicativas, es el espacio de intercambio con otras/os. Como “espacio de intercambio con los otros/as” los libros de texto, muestran las realidades culturales diferentes, refiriéndose a su folklore, comidas típicas, vestimentas, festividades, etc. Para Torres Santomé, los libros de texto actualmente presentan las culturas diferentes mediante dibujos similares a los dibujos animados. Si se los analiza en detalle, esos dibujos representan situaciones problemáticas de nuestra sociedad, “suele ser habitual que las personas de otras razas aparezcan únicamente dibujadas” (Torres Santomé, 2010, p. 254)

La serie “What’s up?” pretende dar margen al intercambio cuando pregunta a las/os estudiantes sobre ciertas festividades o costumbres de su país. Pero no es más que eso, una pretensión.

-Celebraciones: En *What’s up?1*, en la p. 27, se presenta la unidad 3, Días especiales. Allí se pueden ver cuatro fotos de distintos festivales/fiestas. En la A pareciera un desfile/carnaval, mujeres negras con vestidos largos y coronas de plumas; la B muestra en primer plano una nena disfrazada para Halloween y las fotos C y D están oscuras y solamente se ven fuegos artificiales o fogata. En la actividad 1 se pide que nombren los días especiales que se ven en la foto, la 2 ¿cuáles de estas cosas podés ver en la foto? Fuegos artificiales, fogata, un desfile, vestimentas, una banda, caballos, comida, una calabaza. Por último, en la actividad 3 pregunta ¿Qué días especiales te gustan? ¿Por qué?

El “supuesto” intercambio parte de mostrar festividades que pertenecen a las culturas dominantes.

Pero a veces el disfrute compartido de la comida o del carnaval, de los beneficios simbólicos y también económicos que proporciona extenderse a una población más amplia,

inducen a la formación de comunidades multiétnicas y transnacionales (García Canclini, 2008, p. 121).

El libro muestra un ejemplo más en la página 29, de un festival hindú: “Diwali”:

Mi nombre es Lelia y vivo en Londres. Mi festival favorito es Diwali –el festival de las luces–. Es un festival de otoño y celebra el año nuevo Hindú y la victoria del bien sobre el mal. La gente celebra Diwali por todo el mundo: en Canadá, Asia, Gran Bretaña y África.

Otra forma diferente de mostrar cultura es a partir de rasgos como pueden ser sus costumbres.

En la página *What’s up? 1*, p. 9, se observan dos fotos con estudiantes negras/os. En una son todas mujeres paradas en el patio de la escuela y la otra es en un aula, allí hay mujeres y varones, y un profesor negro. Junto a las fotos hay un texto que habla de una escuela de Uganda, África. Dice que muchos chicos no van a la escuela secundaria porque comienzan a trabajar a los 11 años, esta es la única referencia, casi inadvertida, de pobres. Las clases son de 7.30 a.m. a 5.30 p.m.

Reading 1

1 Look at the photos. Talk about what you can see.
Example: I can see ...

Welcome to Mengo School!
Hello, we're in year 11 at Mengo School in Uganda, Africa.
In Uganda, lots of children don't go to secondary school. They start work when they are 11 years old. We are lucky. In our school we study hard and the school day is very long. Classes are from 7.30 a.m. to 5.30 p.m.
We have five different subjects: Computer Studies, English, Science, Maths and Nature. There are special clubs after school, where we do different activities. In the 'Nature Club' we plant flowers in the school garden. We have a lot of space around the school where we can play sports.
Our school is modern. There is a computer room, where we surf the Internet and send emails. We write to schools in Europe and America. There is a science lab where we do experiments.
We work very hard at our school, but we love it!



Estos ejemplos anteriores son los únicos que esta serie de libros de inglés, propuesta para la Transformación Curricular en vigencia, puede mostrar acerca de la relación entre culturas.

Ahora bien, en el sector educativo también se visibilizan los intereses económicos y políticos. Hecho que, además, es reconocido por la UNESCO:

en los sistemas políticos relativamente abiertos, los manuales suelen representar delicadas transacciones entre grupos con posiciones ideológicas, creencias y prácticas religiosas u orígenes étnicos diferentes. Las decisiones inapropiadas pueden provocar conflictos o producir el rechazo de los manuales escolares por algunos grupos. En los Estados con partido único, su contenido suele elaborarse de tal manera que refleja la ideología dominante. (UNESCO, 1994, en Torres Santomé, 2010, p.59)

Consecuentemente, se debe analizar la realidad que se le presenta a las/os alumnas/os a través de los distintos materiales curriculares de manera que se vuelvan relevantes, tanto porque discuten sus propios puntos de vista como los vínculos con la vida cotidiana, con saberes de distintas culturas (Pérez Gómez, 1991).

Cabe recordar, que el aula es un espacio de posibilidades a pesar de sus limitaciones. Por esa razón, se debe procurar la incorporación de una propuesta curricular que acepte las diferencias, mostrando a las/os estudiantes que la sociedad está atravesada no solamente por distintos valores sino también por distintas ideologías y posturas frente a las problemáticas sociales. Su finalidad es la comprensión de esas situaciones y el visibilizar los sujetos silenciados, perjudicados o beneficiados.

Gimeno Sacristán (1995) hace hincapié en la fuerte dependencia escolar respecto de los libros de texto, los cuales son iguales para todas/os las/os alumnas/os de la clase así como también para las/os estudiantes en otros países. Considerando los libros de texto de inglés, esto se convierte generalmente en un aspecto negativo ya que mayoritariamente son diseñados e impresos fuera de Argentina y muestran situaciones desconocidas para la cultura experiencial de las/os alumnas/os argentinos. Sostiene, además, que la idea de “currículum para la diversidad” no tiene en cuenta la homogeneización planteada en los contenidos de los materiales curriculares que se proponen.

En esta tesis se analiza la relación entre los Diseños Curriculares y los libros de texto con respecto a la diversidad planteada desde la Ley Nacional de Educación 26206.

Las voces docentes en la recuperación de distintos aspectos de la serie “What’s up?”

Dado que los Diseños Curriculares (2009), en su Eje “Lectura y Producción Escrita en Inglés” recomiendan “la lectura de textos literarios que promuevan el respeto por las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Materiales Curriculares 2009, Lengua Extranjera: Inglés, p.18), se decide consultar a los docentes si el libro *What’s up?* presenta textos referidos a diversidad.

La totalidad de las profesoras entrevistadas responden de manera negativa. Se cita, a modo de ejemplo:

“No, ahora que lo decís, no hay ninguna lectura que aborde esos temas, eso salió ahora, me parece” (Pr. 5)

“Cuestiones de género me parece que no”. (Pr. 7)

“No, ninguno” (Pr. 9)

“Ah, no me, la carta que te mostraba de una chica de África, me parece que no, no”. (Pr. 10)

En síntesis, el libro que la editorial Longman propone a los docentes para esta Transformación Curricular no incluye textos que aborden diferencias de clases sociales, de género o algún otro tipo. Esta omisión también muestra una postura frente a esos temas, de esta manera “el conocimiento “legítimo” no incluye las experiencias históricas y las expresiones culturales de la clase obrera, las mujeres, la gente de color y demás personas que han tenido menos poder” (Apple, 1996, p. 70).

El mutismo que se advierte en las culturas de las que no se habla, ya sea voluntaria u obligatoriamente, representa una de las intervenciones curriculares inadecuadas, de las que Torres Santomé dice que: “son aquellas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad; en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo” (2010, p. 224).

Comenzaron a incluir algunos temas que podrían generar un intercambio de ideas en el aula aunque aún siguen ocultando las desigualdades sociales y de género, entre otras. Lo que evidencia que un currículum es producto de lucha de sectores en pugna o con intereses diferentes (de Alba, 1993)

Esta serie contiene omisiones de las que las docentes entrevistadas no dieron cuenta. Dentro de estas “ausencias” están las personas con capacidades diferentes, bebés, los/as adultos/as mayores, de los cuales solamente se incluye una foto. A las/os pobres no se los menciona salvo en una única referencia encubierta que se hace en la página 9 del libro *What’s up? Starter*, cuando se explica que muchas/os chicas/os en Uganda no asisten a la escuela secundaria porque comienzan a trabajar a los 11 años. No hay referencias de Argentina, tampoco se pide a los alumnos que comparen esta situación con la del lugar donde ellos viven.

Se presenta una única referencia de personas negras. Esta es en la página 15 del nivel Starter del libro, en una carta escrita por Brian de 14 años, quien es alumno de una escuela de Nairobi (capital de Kenia). Esta carta está acompañada de una foto de cinco personas negras, de las cuales solo una es mujer.

La editorial parece haber tenido en cuenta la diversidad en otro aspecto: el ritmo de trabajo en el aula, razón por la que con la compra del libro se incluye otro libro que presenta 2 partes: Fast-finishers (para los que terminan más rápido) y Extra Practice (con ejercicios de refuerzo sobre la gramática y el vocabulario). El primero está pensado para aquellas/os alumnas/os que adquieren el idioma más rápidamente y, en consecuencia, resuelven las actividades en menor tiempo que sus compañeras/os. Mientras que la segunda parte es para las/os estudiantes que necesitan más práctica para incorporar los conocimientos. Evidentemente, esto no es interpretado así por las docentes de las entrevistas porque ninguna resalta este aspecto, salvo como ventaja de actividades extras en unas pocas entrevistas. En los Protocolos las profesoras reconocen que no todas/os las/os alumnas/os trabajan al mismo ritmo en las cuatro macro-habilidades y que ellas prefieren trabajar en clase con las actividades que pueden realizar de manera más uniforme. Esto, indirectamente, tiende a homogeneizar. Las actividades secuenciados son iguales para todas/os las/os alumnas/os, utilizando materiales estandarizados y homogéneos que, además, les exige el mismo ritmo y tiempo de realización es una práctica pedagógica conservadora.

Un diseño curricular intercultural necesita partir del reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales que expresan y producen entre sí, una multiplicidad de diferencias, ya que es en la heterogeneidad cultural y social en la que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los alumnos y alumnas se “reconocen” (Thisted et al., 2007).

Los Materiales Curriculares (2009), en su fundamentación, expresan que la inclusión de la lengua extranjera en la educación obligatoria ayuda a conocer otras culturas contribuyendo de esta manera a la formación integral de las/os estudiantes.

El libro propuesto por la editorial a partir de esta Transformación Curricular debería, entonces, abordar temas de interculturalidad, lo cual es consultado a las docentes entrevistadas.

Seis de las entrevistadas manifiestan que el libro *What's up?* incluye algunos textos relacionados con distintas culturas, específicamente referidos a festividades en otros países.

“Más de diversidad de cultura. Sí, como fiestas en distintos lugares, de ahí sí se podía sacar, comparar.” (Pr. 2)

“Yo creo que ellos también tienen que aprender algo que ellos no conocen de otros lugares o de otras realidades. Porque pueden no conocer otro país, si hablamos de otro país o de gustos, de juegos, de deportes que conozcan, el que ellos conocen, les gusta, practican pero también el que hacen otras personas porque si no nos quedamos con que, esa idea que ellos tienen, no sé, en otros países comen a las 6 de la tarde, sin saber ellos por qué y los beneficios o ventajas y desventajas que eso tiene, que a mí eso me parece que es importante que lo sepan. Eso como muchas otras cosas más.” (Pr. 9)

La docente de este último protocolo apunta a “la exploración de lo “desconocido” (Thisted et al., 2007). Esto permite conocer otras culturas, con sus costumbres y, al mismo tiempo, comparar con la cultura local.

Respecto de la cultura experiencial, Porto (2011, p. 30) dice que “el concepto de identidad de lectura y escritura” abarca “las experiencias de vida”, en palabras de Pérez Gómez (1998) es la “cultura experiencial”, que también comprende el conocimiento cultural.

Es en este punto donde los Protocolos N° 1, 3, 5 y 7 expresan que es una realidad distinta, o la de alguien que conocían.

“Sí, sí un libro con el que trabajé bastante cómoda y los chicos aprendieron digamos, vos veías que los chicos aprendían, manejaban el vocabulario, lo manejaban, quedaba reflejado...sí podías, incluía mucho más, a mí me parece que era más lindo, mucho más completo y mucho más para cada uno de ellos, sí más como cercano a cada uno, una realidad que si bien por ahí no era la de ellos, era la de alguien que ellos conocían.” (Pr. 3)

El Protocolo 8 específicamente señala que la adaptación está a cargo del/la docente:

“Ahí entramos otra vez a comparar las diferentes culturas, pero eso sí, desde los festivales que ellos reflejan a lo nuestro, si ellos reflejan Halloween explicarles a qué se debe y compararlo con

algo nuestro, que sea parte de nuestra tradición (adaptarlo a la cultura experiencial de los alumnos está a cargo del docente?) sí”

Las entrevistas 2, 4, 9 y 10 consideran que el libro no se asemeja a la cultura experiencial de las/os estudiantes. El protocolo 10 menciona:

“Como la mayoría de los libros, están todos sonrientes y felices, como de propaganda, viste, que se yo, en ese sentido siempre alejado de la realidad.”(Pr. 10)

Los textos parecen demostrar que todos pueden alcanzar la felicidad a través de posesiones materiales, todas/os pueden triunfar en un mundo globalizado. En este sentido, Gray (2010) lo califica como una “celebración lisa y llana únicamente de las personas exitosas” (p.160).

En el protocolo 9 se menciona

“No, porque hablaba de costumbres de otros países, gente famosa de otros países que ellos no conocen, actividades de tiempo libre que ellos no realizaban y bueno, o hablaba de ciudades que no conocían, que ni sabían que existen entonces estaba alejado de su propia experiencia o de su propio mundo.” (Pr. 9)

Finalmente, el Protocolo N° 6 reconoce el lugar del texto como reproductor de las relaciones sociales a través del saber.

“Y no, depende del contexto también, hay veces que no se puede comparar con la cultura experiencial de los alumnos. Y donde es de contexto social muy bajo, no se relaciona, y donde los chicos tienen acceso a viajes o a intercambiar vivencias con chicos de otras escuelas ahí sí.” (Pr. 6)

Otro aspecto distinto a la experiencia de vida de las/os alumnas/os de La Pampa se ve en la página 44 del libro *What's up? Starter*, con las actividades favoritas del tiempo libre. Se muestran resultados de una encuesta, los adolescentes pasan la mayoría de su tiempo libre delante del TV. Luego, abajo, la foto de tres chicos (2 varones y 1 nena) todos blancos y de clase media. Ronnie (13) lee el diario 4 veces a la semana, Nadia (14) después de la escuela se va a su dormitorio y baila o hace ejercicios. Leo (14) pasa mucho tiempo con amigos, van al shopping o dan vueltas.

Contrariamente, la mayoría de las/os alumnas/os de clase media pasan su tiempo libre usando la computadora y un gran número de los de clase social económicamente baja, lo pasan en la calle jugando al fútbol con amigas/os o conocidas/os del barrio.

Conclusiones de la Transformación Curricular 2009

La fundamentación de los Diseños Curriculares de esta Transformación afirma que el idioma “*contribuye a la formación integral de los alumnos, pues los ayuda a: reflexionar sobre el funcionamiento de sus propia lengua, conocer otras culturas, ampliar la propia visión del mundo*” (Materiales Curriculares, 2009, p. 1). El libro *What’s up?* no presenta evidencia para alcanzar lo afirmado.

Además, desde los Materiales Curriculares se apunta a la incorporación de las TIC’s en el aula. El libro 1 hace referencia a un e-mail y un sitio web. Solo una de las docentes entrevistadas reconoce las ventajas de las tecnologías en el aula.

Con respecto a los Saberes seleccionados para el Tercer Año del Ciclo Básico, se afirma que el libro de texto los aborda aunque no todos con la misma profundidad, algunos de ellos no se incluyen. Para la ‘Interpretación de textos literarios de complejidad acorde con el nivel’, no se mencionan poemas, cuentos cortos, ni fragmentos de películas, solo se detectan dos canciones. Se observan textos para ‘obtener información global o específica’ aunque no son extraídos de Internet. Respecto de ‘El desarrollo del proceso de escritura’ es gradual y parte de modelos. Mientras los materiales curriculares señalan que para la redacción, las/os alumnas/os deben tener en cuenta la puntuación y la ortografía, los libros–niveles Starter y 1– algunas instancias de práctica de ortografía. Los libros contienen mensajes orales –generalmente, diálogos– para comprender información global o específica, que posteriormente se solicita a las/os alumnas/os parafrasearlos para establecer situaciones comunicativas. Los libros no presentan instancias para la reflexión, el único enunciado que dice ‘think’ (pensar) es para que las/os estudiantes piensen cosas que hacen y le cuenten a su compañera/o. El/la docente es el que debe ofrecer recursos para la reflexión sobre la lengua y para mejorar sus propias producciones. ‘El análisis constructivo de errores también debe realizarse con la guía docente’ porque los libros incluyen oportunidades de auto-evaluación pero no provee las respuestas correctas. No se incluyen ‘trabajos basado en proyectos como sugieren los Materiales Curriculares’, tampoco se propone ‘utilizar páginas web disponibles a través de editoriales, ni el desarrollo de blogs o wikis’.

Si se vinculan los Objetivos Generales para el Ciclo Básico con los Ejes que se definen para la enseñanza del Inglés, se advierte:

De la relación entre Eje ‘Lectura y producción escrita en inglés’ con los objetivos ‘comprender textos escritos... y producir textos escritos...’ se observa en ambos casos (textos y libro de actividades) que las páginas destinadas a comprender y producir tienen los títulos “Reading” (lectura) y “Writing” (escritura) y que, según las voces de las docentes, representan las macro-habilidades que se consolidan.

En el Eje ‘Comprensión auditiva y expresión oral en inglés’ con los objetivos ‘comprender textos orales... y producir textos orales...’ puede mencionarse que el libro de texto propone las actividades bajo el título “Listening and speaking” (escucha y habla) y en el de actividades solo “Listening” (escucha). Esto es una clara evidencia de que los ejercicios de escucha superan en cantidad a los de habla. Estas dos macro-habilidades son las menos trabajadas en el aula de acuerdo a lo manifestado por las profesoras entrevistadas.

El tercer Eje ‘El inglés y las expresiones culturales y literarias’ no se observa en el libro y las entrevistadas reconocen que ellas aportan este tipo de material en el aula.

Y en los objetivos ‘participar y comprometerse con la interacción grupal... e implicarse en propuestas pedagógicas colectivas desde un rol activo y protagónico...’ se incluyen trabajos en pares y/o grupos, aunque no están relacionados con expresiones culturales y literarias sino con el intercambio para realizar ejercicios de vocabulario o gramaticales.

En el Eje ‘Reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados... y el objetivo reflexionar sobre la lengua como sistema, norma y uso’ es abordado por el libro en las páginas denominadas ‘Vocabulario y Gramática’. El objetivo ‘reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje’ se evidencia en las páginas de autoevaluación. En todos los casos, las respuestas correctas deben ser proporcionadas por el/la profesor/a.

Tanto en la Fundamentación como en las Orientaciones Didácticas se apunta a trabajar gradualmente las 4 macro-habilidades –leer, escribir, escuchar y hablar – haciendo hincapié a que la recepción siempre es mayor que la producción. El libro y las voces docentes son ejemplos de esto aunque tanto para la editorial como para las profesoras, las macro-habilidades orales son las menos ejercitadas.

Las Orientaciones Didácticas sugieren la enseñanza del vocabulario en contexto y por ejes temáticos. El libro inicialmente lo presenta separado del contexto pero acompañado de imágenes; posteriormente, utiliza ese léxico en el contexto temático durante toda la unidad, tanto de libro de texto como de work book (libro de actividades).

Se resalta la relevancia de incluir la enseñanza del sistema fonológico. El libro de texto da muestras de ello porque presenta recuadros con Pronunciación a partir de los cuales las/os estudiantes deben: escuchar, escuchar y repetir, reconocer sonidos o acentuación, mientras que el work book (libro de actividades) no incluye el aspecto fonológico.

Se proponen distintos enfoques metodológicos para trabajar el inglés. Uno de ellos es mediante su vinculación con contenidos transversales; sin embargo, esta vinculación queda reducida a una unidad con biología y otra con geografía. En relación con el enfoque basado en tareas que propone la exposición de las/os alumnos a la lengua y su utilización como consecuencia de la motivación. El libro proporciona únicamente una instancia en la que las/os alumnas/os pueden elegir ‘libremente’ su producción; es decir lo que se les permite elegir es sobre qué animal en peligro realizarán su póster.

Cuatro de las páginas llamadas “Final Task” (tarea final) incluyen trabajos de exposición a la lengua.

En cuanto al trabajo en proyectos en colaboración y trabajo en pares o grupo, podría afirmarse que el libro *What’s up?1* no presenta ejemplos. Algunas páginas tituladas “Final Task” (tarea final), dos de seis, presentan algún trabajo cooperativo: una encuesta y un diálogo. Las Orientaciones Didácticas también se refieren a ‘estrategias de aprendizajes’, estilos de aprendizajes’ e inteligencias múltiples’. En relación con la primera de ellas, el libro utiliza paráfrasis especialmente para solicitar producción –oral o escrita– por parte de las/os alumnas/os, se prioriza la estrategia visual ya que el vocabulario está ilustrado en la mayoría de los casos aunque también se detectan ejemplos de inteligencia musical en relación con los aspectos fonológicos y de gráficos y diagramas correspondientes a la inteligencia espacial.

A modo de síntesis respecto de la interculturalidad, cultura experiencial y la serie “What’s up?”

Se comienza el análisis de esta serie suponiendo que el currículum y sus distintos componentes, desde las costumbres hasta los conocimientos, y consecuentemente los libros de texto, reflejarían fielmente la diversidad que propone la Ley de Educación Nacional 26206.

Sin embargo, que la serie What’s up? haga unas pocas referencias sobre Argentina, no es una condición suficiente para que las/os estudiantes se sientan incluidas/os, de acuerdo a Kaplan (2005). Estas pocas instancias no alcanzan para que las/os estudiantes se identifiquen con las/os adolescentes del libro.

Se muestran distintas formas de “intervenciones curriculares inadecuadas”, según palabras de Jurjo Torres Santomé (2010).

Así, este libro presenta algunos textos que pueden inducir al intercambio de ideas con respecto a diferentes culturas aunque según las respuestas de las docentes, solo de manera muy escueta. Se representa el folleto turístico, como categoría de análisis propuesta en esta tesis o el “currículum de turistas”, en palabras de Torres Santomé (2010).

Se puede afirmar que cuando las docentes son consultadas acerca de la interculturalidad solo dan cuenta de las festividades en algunos países. Esto es una clara evidencia de que las escasas menciones de “pretendida” interculturalidad planteadas por la editorial no pueden ser resaltadas por las profesoras porque no logran identificarlas como muestras de ello.

El libro no está pensado para todas/os las/os estudiantes, es decir, muestra situaciones de un determinado contexto socio cultural, ocultando otros

Este ocultamiento por parte de la compañía editorial no es ingenuo, muestra su postura de discriminación frente a contextos en situaciones diferentes.

De este modo, los/as pobres, los/as homosexuales, las personas con capacidades diferentes son, entre otras, minorías de las que no se habla ni se muestran.

Conclusiones Finales

Esta tesis se propone el análisis de los libros de texto acorde a las dos transformaciones curriculares que se sucedieron en Argentina en 1997 y 2009. Al respecto, ha primado la hipótesis provisional acerca de que los libros de texto propuestos por las compañías editoriales para cada transformación educativa presentaron innovaciones pero produjeron escasa transformación en los enfoques de la enseñanza, y su impacto en ocasiones no tuvo en cuenta las necesidades ni el contexto socio-cultural donde se desarrollaban los sujetos del aprendizaje. Para ello, se llevó a cabo un análisis documental de la legislación, diseños curriculares, libros de texto y las narrativas docentes en ejercicio en ambas transformaciones.

La primera gran transformación se produjo en 1997, cuando se mudan prácticas culturales y curriculares que se habían mostrado muy estables en las décadas anteriores. Las “innovaciones” gestadas en la educación, en este contexto neoliberal, se centran en el cambio del rol del Estado en la provisión y garantía de derechos por una concepción de servicio por el cual se paga, se invierte; una nueva estructura escolar (Nivel Inicial, Educación General Básica y Nivel Polimodal), una currícula nacional centralizada definida por expertos y las definiciones institucionales respecto de extensión, modalidad, obligatoriedad. En provincias como La Pampa, la enseñanza de una lengua extranjera en educación general básica solo estaba restringida a pocas escuelas, la ley Federal lo prescribe masivamente desde el Segundo Ciclo de la EGB. El estado guarda para sí la planificación y el control; bajo un criterio de federalización discutible deja para el mercado la capacitación, la implementación, las dificultades. Esta centralidad encuentra sus principales argumentos en la Ley Federal de Educación, en la prescripción de contenidos básicos comunes. Desregulada la economía y la educación, las editoriales producen libros de texto que acercan todas las “novedades” con la que se piensa la educación de calidad. Este cambio estructural genera interrogantes, desconcierto, inestabilidad sumado a los mensajes de “actualizar” la formación, la “reconversión” docente para estar a la altura de los cambios. En esta incertidumbre quien impone el libro de texto controla el currículum en la escuela, control con contradicciones y fisuras pero que implica la desprofesionalización docente.

La editorial Longman seduce con la serie “Let’s go for EGB!”. Nueva y atractiva apariencia externa con superficiales cambios internos y un nombre que garantiza el material

adecuado para este cambio curricular que la ley prescribe. Todas las estrategias de mercado se activan para instalar este currículum editado. A partir de este momento, los libros comienzan a incluir el cuadernillo de actividades (workbook o activitybook) en el mismo libro. A simple vista, parece una opción más práctica pero, desde el punto de vista económico, es ventajoso para la empresa editora porque al resolver las actividades en el mismo libro, impone su compra cada año, a cada alumna/o. Esta es una muestra clara de que los libros de texto –además de distribuir capital cultural– se convierten en mercancías, favoreciendo a las editoriales que persiguen un importante rédito económico a corto plazo. Por esta razón, las empresas editoriales simulan los cambios metodológicos que señalan las transformaciones curriculares. En 2009, ya con más competencia, Longman lanza al mercado la serie “What’up?”. Esas mismas estrategias de marketing de la compañía editorial tienen más fuerza de instalación, lo que hace que la/el docente no seleccione el libro de texto en función de las prescripciones señaladas en los Diseños Curriculares, ni enmarcado por su biografía escolar, su formación y su socialización institucional, o influenciado por el contexto político, sociocultural e institucional de su tarea sino por una rápida mirada al libro o influenciado por la promotora de la editorial.

Los libros instalan puntos de vista, visiones de mundo. La cultura dominante consigue sus fines sin imponerse por la fuerza externa, sino haciéndola suya, dándole nuevo aspecto, asociándolo a las ideologías dominantes como para que parezcan propias. Así se instala la autoridad cultural materializada en los libros de texto en los que la producción simbólica está imbricada en las relaciones desiguales de poder. Los textos son auténticos mensajes para analizar y tomar en cuenta, dado que participan en la sistematización de los conocimientos de la sociedad. Es más, contribuyen en la selección de lo que se considera valioso, legítimo, que amerita ser enseñado, establecido desde cánones de verdad en tanto son el conocimiento validado.

Los libros de texto que intentan reflejar las transformaciones curriculares y las escuelas que traducen las macro-políticas son los que marcan los cambios reales de las transformaciones curriculares en sí y no los que señalan los diseños curriculares.

Las reformas implementadas en Argentina en los ‘90 están marcadas por la descentralización que genera la fragmentación. Esta se visibiliza no solo en la administración y el currículum sino también en la presentación y la organización de los contenidos. (Banegas, 2016) La serie “Let’s go for EGB!” está dividida en 25 unidades agrupadas de a 5, mientras que “What’s up?” tiene 6 unidades, cuya división se registra intra-unidad, así cada sección presenta

un título diferente. Esta última serie, “más ordenada”, en palabras de las docentes entrevistadas, realiza una articulación entre temas y saberes, Pero no tiene un hilo conductor entre los distintos libros de la serie, a diferencia de “Let’s go for EGB!”, cuyos personajes dan continuidad a la serie. En la nueva serie propuesta, “What’s up?”, cambian hasta los integrantes de la pareja de amigos, lo que le otorga cohesión al libro.

Dos momentos históricos diferentes con lineamientos políticos diferentes, los cuales marcaron las Transformaciones Curriculares analizadas presentando aspectos similares y diferentes.

Los libros dicen....

Los Contenidos y Saberes que se relacionan con la lengua (principalmente vocabulario y gramática) son en ambas series esencialmente los mismos, pudiendo variar la unidad en la que estos se presentan. Ambas series dan mayor importancia a estas dos dimensiones –aspecto heredado del viejo enfoque gramatical anterior a la Ley Federal–que a la comunicación que se pretende enfatizar desde 1997 y que se la incluye en 2009 en ‘un enfoque comunicativo, con base en la resolución de problemas’. Estos métodos tradicionales no permiten el desarrollo cognitivo y social de las/os alumnos/as porque las/os limita a escuchar, transcribir y completar oraciones en contextos aislados. La utilización de las fórmulas gramaticales no siempre comprendidas limita la interacción y no estimula la comunicación natural contextualizada. De ese modo, resultan datos que se reservan en la memoria a corto plazo (hasta el examen) y se pierden rápidamente porque no han resultado significativos para el estudiante. En este sentido, perder de vista la comprensión es perder de vista el aprendizaje.

Los libros de textos se aggiornan pero no hacen cambios profundos, convierten a las clases de inglés en un escenario de actuación sin continuidad en la vida diaria. El enfoque que ha predominado es Presentación, Práctica y Producción (PPP), en lugar de Tarea y Proyecto. En cuanto a las actividades prevalecieron el completamiento de blanco, la sopa de letras, los ejercicios de verdadero o falso, todas actividades que permiten el trabajo con los procesos cognitivos de la lengua de manera más rutinaria, memorística y menos creativa, por ello no aseguran la calidad del aprendizaje.

Los dos Diseños Curriculares analizados coinciden en que el nivel de recepción es mayor que el de producción; esto se ve beneficiado si los tópicos son conocidos por las/os alumnas/os,

sin indagación de ideas previas a las que hacen alusión ambos diseños curriculares. Las temáticas que tratan los textos son decisiones de la editorial, sin vinculación con las culturas locales. Los materiales didácticos son artificiales lo cual mantiene a los estudiantes focalizados en el texto de estudio o en guías gramaticales. Tampoco se promueven las vivencias reales o similares a las experiencias de la vida diaria, que son las que permiten que los estudiantes se motiven y sientan interés por participar de su proceso de aprendizaje.

La evaluación (“Grammar check” en *Let’s go for EGB!* y “Selfcheck” en *What’s up?*) guarda coherencia con las actividades y con la PPP. Estas no son las únicas secciones que cambian de nombre según la serie pero, aunque son similares:

Build your skills (en *Let’s go for EGB!*)-Final Task (en *What’s up?*): integran unidades utilizando 2 o 3 macro-habilidades.

The go Magazine (en *Let’s go for EGB!*)-Break Time (en *What’s up?*): presentan actividades que se asemejan a entretenimientos y suelen incluir canciones.

Grammar check(en *Let’s go for EGB!*)- Self-check(en *What’s up?*): como su nombre lo indica es control o revisión de la gramática, la serie “What’s up?” incluye, además, ejercicios de vocabulario y uno de Use of English (Uso del Inglés).

Test yourself (en *Let’s go for EGB!*)- Self-assessment (en *What’s up?*): destinada a la auto-evaluación. En “Let’s go for EGB!” (en AB) se presentan únicamente ejercicios gramaticales y de vocabulario. En “What’s up?” las/os alumnas/os deben escribir oraciones y/o preguntas similares a las dadas. En ambos casos, se observa una escala para registrar las respuestas correctas, al hacerlo podrán comprobar qué aspectos necesitan más práctica.

Let’s go for EGB!

Analizada la serie “Let’s go for EGB!” desde los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, se concluye que los tres tipos de contenidos favorecen la fragmentación del saber y se enseñan parcialmente:

-Al no desarrollarse equitativamente los distintos sistemas de la lengua, se reduce la posibilidad de conceptualizar a **Inglés como medio de categorizar el mundo** en relación con la idea de concebir a **Inglés como instrumento de comunicación**, puesto que se cumplen mejor en el discurso escrito que en el discurso oral.

En cuanto a los Criterios de Acreditación, puede decirse que el libro de texto *Let's go for EGB!* incluye material –aunque pocas actividades– para alcanzar solo dos de ellos: *Interpretar mensajes orales y escritos en forma global* y *Reconocer los sonidos, entonación, ritmo y acento del inglés en términos de inteligibilidad general*. El libro presenta ejercicios para *producir textos orales y escritos en respuesta a un problema comunicativo por vez*, pero estos están tan estructurados y simplificados que no permiten una efectiva comunicación, lo mismo ocurre con *resolver problemas y tareas secuenciadas enmarcadas en textos comunicativos*. No se observan evidencias en el libro en relación con los otros Criterios de Acreditación

De acuerdo con las condiciones exigidas en los materiales curriculares, los criterios de acreditación constituyen los requisitos mínimos exigibles para la aprobación de cada año escolar y de ellos depende la promoción de año o nivel educativo. Tal como se han definido permiten reconocer el logro por parte del alumnado de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado.

Dada la importancia que la currícula oficial le otorga a los criterios de acreditación, estos transversalizan la enseñanza, por lo que su valoración requiere de la coherencia con los Fundamentos, Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, Organización de los Contenidos, Secuenciación de los Contenidos y Orientaciones Didácticas. De estas articulaciones puede advertirse que el libro no permite la adquisición de aprendizajes relevantes porque para la consolidación también se ofrecen ejercicios mecánicos y no se valora “la prehistoria de los aprendizajes”.

What's up?

Al finalizar el estudio de la actual transformación curricular y los saberes propuestos en cada eje, se puede señalar que:

Se cumple con mayor amplitud con lectura y producción escrita en inglés siempre partiendo de un modelo y con situaciones comunicativas preferentemente simuladas. La comprensión auditiva y expresión oral se cubre parcialmente: presenta actividades de escucha que permiten identificar expresiones comunicativas y reconocer contexto, pero carece de ejercicios para entonación y ritmo. Las oportunidades de expresión oral son mediante paráfrasis. No se consolida el eje El inglés y las expresiones culturales y literarias. El eje Reflexión sobre la lengua es uno de los más trabajados porque los temas gramaticales y lexicales propuestos son

desarrollados casi en su totalidad, con predominio en los textos descriptivos. No se detectan análisis de sus propias producciones ni trabajos basados en proyectos. El libro presenta pocas instancias de aspectos fonológicos los cuales se limitan a escuchar y repetir.

Desde el análisis del libro de texto, en función de los Objetivos Generales, se comprueba que los dos primeros—comprender y producir textos escritos— son los que se cumplen mayoritariamente, confirmado además por las docentes entrevistadas. En relación con los dos siguientes, relacionados con la oralidad, el libro presenta instancias para su trabajo pero, las docentes admiten no dedicarles tiempo para desarrollarlas en sus clases. El objetivo vinculado con reflexión sobre la lengua es el más visible en el libro de texto lo cual coincide con las voces docentes, mientras que para las reflexiones sobre su propio aprendizaje se detectan menos instancias. Para el objetivo relacionado con participación e interacción grupal, se observan numerosas actividades. El último objetivo ‘implicarse en propuestas pedagógicas colectivas desde un rol activo y protagónico’ se incluye muy escasamente.

Los Objetivos Generales están contemplados a partir de los siguientes títulos: Reading (lectura) vinculado con el primer objetivo, Writing (escritura), segundo, Listening&Speaking (escucha y habla) con el tercer y cuarto Objetivo General, Self-assessment (autoevaluación) tiene relación con el quinto, mientras que las páginas bajo los títulos Vocabulary y Grammar (vocabulario y gramática) hacen lo propio con el sexto Objetivo General. Finalmente, el séptimo —participar y comprometerse con la interacción grupal...—y el último Objetivo —implicarse en propuestas pedagógicas colectivas...— se reflejan en la página Final Task, tarea final que incluye un proyecto.

El libro cumple parcialmente con las orientaciones propuestas. En la primera de ellas, en relación con el aprendizaje integrado (CLIL o AICLE), se detecta una transversalidad ‘forzada’ con otros dos espacios curriculares —un texto para cada materia—. Se visualiza una instancia para el EBT y ninguna para trabajo en proyectos. Las estrategias de aprendizajes a las que el libro apunta son principalmente cognitivas y socializadoras, no se muestran visualizaciones de estrategias meta-cognitivas ni afectivas.

¿Realidad o libro de cuentos? Cultura experiencial

Para evaluar la coherencia entre la cultura experiencial de las/os alumnas/os y los temas propuestos en los libros puede señalarse que estos han sido elaborados por editoriales extranjeras. No contienen referencias históricas o temporales, lo cual implica que están dirigidos

a todas/os las/os estudiantes de un aula en cualquier contexto nacional e internacional. Esto es producto de un mercado desregulado que sobrepasa fronteras, regulaciones para satisfacer las necesidades de un mercado educativo global.

Explicar los contenidos lingüísticos a los estudiantes, en general, resulta complejo y aplicar ejercicios descontextualizados, y no a situaciones reales o similares a las experiencias de la vida diaria, no tiene sentido desde la postura metodológica que señalan los diseños curriculares. “A los estudiantes no se les enseña la lengua. Más bien éstos extraen las reglas gramaticales (y gran parte del léxico) de la lengua que se habla a su alrededor” (Fromkim, Rodman y Hyams, 2003, p. 390).

Estas/os jóvenes referenciadas/os en los libros parecen no vivir en una sociedad con conflicto. Las vivencias de las/os adolescentes de Santa Rosa se corresponden con sus grupos de pertenencia que funcionan como usina de valoraciones y cuyos códigos son las bases de la experiencia de sus comprensión. Los temas de los textos de inglés no sostienen el vínculo social, parecen no dar cuenta de creencias ni ideales. La pretendida globalidad borra identidades locales y vitales.

Es interesante advertir que en el caso del alumnado de EGB, y a la hora de la interpretación de estos textos, se les ofrecen varios *distanciamientos*: no se trata solo de una *cuestión temporal* como expresara la idea de pertenecer a una cultura que parece construida, acabada, a la que no se puede agregar nada, ni siquiera un *distanciamiento espacial*, planteado a través de aquellas personas blanca angloparlantes. Se trata, sin más, de un *alejamiento contextual*, de situaciones que no son parte con seguridad de su cultura experiencial, que no estarían promoviendo la reestructuración de los esquemas construidos en la sociedad en la que está inmerso o que al decir de Voloshinov (1992) no pertenecen al horizonte espacio-temporal y semántico común a los interlocutores.

En esta línea las voces docentes dan cuenta de que el libro *Let's go for EGB!*, propuesto para la Transformación Curricular de 1997, está totalmente alejado de las experiencias de vida que podían tener las/os alumnas/os de las escuelas de Santa Rosa.

Las situaciones que allí se plantean resultan incomprensibles para estas/as alumnos/as. Los integrantes de ese “viaje de aventuras” o “el viaje de tu vida”, como se lo denomina al

comienzo del libro, son adolescentes que recorren distintos puntos costeros de Inglaterra conociendo aves o animales marinos. El libro de las clases de inglés se asemeja más a un libro de cuentos; de hecho, la casi la totalidad de las imágenes son dibujos de comprensión de la realidad, aunque con menor cantidad de dibujos y algunas fotos más que *Let's go for EGB!*, una situación casi similar se repite en *What's up?*. El libro que la misma editorial presenta para la Transformación Curricular de 2009 pareciera no estar tan alejado de las situaciones de vida de las/os estudiantes pampeanos, aun así, las profesoras entrevistadas expresaron que constantemente son ellas quienes tratan de acercar los temas a la cultura experiencial o a la realidad de sus alumnas/os.

Las/os adolescentes del libro no representan la cultura vital de las/os alumnas/os, sus problemáticas son invisibilizadas. Esto da cuenta de la racionalidad técnica en la que se inscribe el sentido del libro de texto. Para Grundy, la sociedad es pensada como una trama externa a la educación y a la escuela, una concepción liberal, armónica, sin conflictos ni injusticias. Esta distancia pone en tensión al aprendizaje relevante y desvincula a la cultura crítica y la cultura vital en tanto no puede facilitarse la reconstrucción del conocimiento experiencial que se ha ido construyendo a lo largo de la vida de las personas. Los textos analizados no pueden poner en diálogo los significados compartidos en ambas culturas, dado que no favorecen la comunicación interactiva que es el mecanismo que favorece la construcción de significados desde donde realiza las interpretaciones acerca de la realidad.

Diversidad ficticia y ausencias fabricadas

Los Diseños Curriculares de ambas Transformaciones Curriculares como las leyes de educación que los enmarcan, hacen referencia a no generar discriminación ante la diversidad a partir de la aceptación de las diferencias. Se supone, entonces, que los libros de textos ofrecidos por la editorial para cada momento presentarán cuestiones relacionadas a la diversidad pero no ocurre así; lo que refuerza una ideología que desacredita la cultura de los grupos subordinados y constituye un fenómeno político que encierra relaciones de poder.

El currículum es una arena en la cual se ejerce y se desarrolla poder, es por ello que ningún currículum es ingenuo, tampoco el currículum editorial que selecciona los contenidos culturales que lo conforman. Se trata de imponer la comprensión de aspectos ideológicos que originan y sustentan la discriminación lingüística, cultural y racial. La compañía editora

determina, por ejemplo, qué rol desempeñan las mujeres que muestra, qué actividades realizan las/os niñas/as o adolescentes que son protagonistas de los libros, es decir, decide si incluye únicamente la cultura de los grupos dominantes o si, por el contrario, muestra el abanico que ofrecen los distintos grupos existentes en la sociedad. Del análisis de los libros, queda claro que se apunta a una forma de neoliberalismo que se caracteriza por la eliminación de la otredad no hegemónica.

Ambos Materiales Curriculares hacen ‘referencia al respeto hacia todos’ pero, esto no se refleja en los libros de texto de inglés. El libro *Let’s go for EGB! 2* es el único de los dos de esta serie analizada que hace alusión a una persona no vidente y sorda, en la sección que corresponde a “Across cultures” Famous Americans (a través de la cultura, americanos famosos). Podría haber sido explotado pero, de acuerdo con las entrevistas, esta única referencia a una persona con capacidades diferentes pasó inadvertida. Si bien a simple vista la serie “What’s up?” parece abordar la diversidad, no alcanza a concretarlo. Simplemente incluye ejemplos aislados de otras culturas pero continua silenciando determinados grupos, entre ellos minusválidos, homosexuales, mujeres, personas de raza negra, adultos/as mayores, una persona con capacidades diferentes y una mención a habitantes del Amazonas.

Por ello puede señalarse que se fabrican ausencias en relación con una otredad ficcional que no favorecen ni el reconocimiento ni el dialogo. Hay un predominio de culturas británicas o norteamericanas y el resto son presentadas desde la trivialización, en las que tópicos, personajes, cultura, países, naciones son presentados como discursos sin fisuras. La tercera ausencia se fabrica a partir de desconocer vínculos que se alejen de heterosexualidad y heteronormatividad, se sostienen rasgos de tipicidad en familias, grupos, y género produciendo una opacidad androcéntrica y de alteridad a través de la estereotipia.

Este análisis confirma la mirada de un multiculturalismo acrítico en tanto se ofrece un modo de reconocimiento entre sujetos, prácticas, culturas entre los cuales se establecen relaciones igualitarias y simétricas negando la conflictividad de las relaciones en que la diversidad es construida.

El inglés como lengua de comunicación internacional

Las dos propuestas coinciden en el hecho de ‘ayudar a los alumnos a conocer otras culturas y ampliar su forma de ver el mundo’. Ambas consideran el ‘Inglés como lengua de

comunicación internacional’. Es necesario conocer lenguas extranjeras por diferentes motivos que van desde lo cultural hasta lo turístico. Esto sustenta la discriminación, no solo desde lo lingüístico sino también desde lo cultural.

Del análisis de la literatura, en ambas oportunidades se intenta ‘acercar a los alumnos a distintos tipos de géneros no solamente los literarios tradicionales’. Con respecto a este punto, se nota un inicio en la incorporación de manifestaciones culturales como pueden ser canciones o raps; en cuanto a producciones cinematográficas, se incluye algún informe sobre películas en *Let’s go for EGB! 2*. En *What’s up? 1* no hay referencias cinematográficas ni en el libro de texto ni en el de actividades, pero sí se incluye, en el nivel starter del libro, un afiche con los personajes de la película Piratas del Caribe y un informe sobre la película ‘Las crónicas de Narnia’.

Desde el aspecto lingüístico, en las dos instancias se señala el ‘acercamiento de los estudiantes a los aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos’. Antes se los incluía en los Contenidos Conceptuales para cada nivel; ahora, en el eje que se refiere a reflexión sobre la lengua inglesa y los diferentes tipos textuales presentados como saberes.

Tanto los Materiales Curriculares de 1997 como los de 2009 hacen alusión a ‘resolver problemas’ –de manera oral o escrita– para lo que incluyen distintos tipos de textos: producción de viñetas, leyendas, descripciones, cartas y adivinanzas (antes), utilización de las TICs, mensajes de correo electrónico y mensajes de texto (ahora). Si bien ambos hablan de ‘escritura en proceso’, solo los recientes mencionan la importancia de las estrategias de pre-escritura, la escritura de borradores y el tiempo que las/os alumnas/os necesitan para revisar y reescribir, al mismo tiempo que sugieren actividades que fomentan el logro de esos objetivos.

Distancia entre los Materiales Curriculares de 1997 y 2009

No solamente existe más de un modo de enseñar, sino también varias maneras diferentes de organizar los contenidos. Los Materiales Curriculares elaborados en 1997 para Lenguas Extranjeras hacen referencia a tres tipos de ‘contenidos’: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cambio, los Materiales Curriculares actuales los denominan ‘Saberes integrados’ –procedimientos y conceptos–, seleccionados para cada año, de acuerdo con cada uno de los cuatro ejes que proponen.

En cuanto a la lectura y producción escrita también hay diferencias. Mientras que los

primeros pretenden que desde el 7mo año las/os alumnas/os interpreten mensajes escritos y orales en forma global y detecten las ideas principales; los actuales diferencian estrategias de lectura según el nivel. Para el nivel inicial se pide la identificación del propósito de lectura y el uso de reglas grafo-fonológicas. Desde el nivel intermedio al avanzado se apunta a reconocer ideas principales (skimming) e identificar información específica (scanning). Los Materiales Curriculares (2009) consideran que una vez que las/os alumnas/os se convierten en lectores eficientes, podrán realizar lectura crítica del texto y expresar su opinión sobre lo leído. Incluyen comprensión lectora y, gradualmente, autónoma desde el Segundo año del ciclo básico. Los Materiales Curriculares (1997) hablan de lectores autónomos desde el primer nivel del Tercer Ciclo, es decir, el séptimo año.

Los antiguos CBC no hacen referencia a proyectos mientras que los Materiales Curriculares del 2009, desde su Fundamentación, apuntan a proyectos temáticos que reflejen el uso de la lengua. Luego, dentro de Saberes Seleccionados para el Segundo y el Tercer Año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se sugiere el trabajo basado en proyectos y tareas de resolución de problemas desde la producción escrita y oral.

Otra diferencia entre los Materiales Curriculares de estas dos Transformaciones es su visión con respecto a la evaluación. En 1997 esta se considera continua, formativa, cualitativa e integral y servirá de guía permanente para la/el docente. Mientras que en 2009, la evaluación abarca distintas inteligencias lo que facilita la inclusión de las/os alumnas/os con diferentes cualidades.

En 1997, las/os estudiantes deben acreditar que aprueban los Criterios de Acreditación que corresponden a cada año para pasar al año siguiente. Mientras que, en 2009 deben demostrar que cumplen los objetivos generales del área, para lo cual aplican los saberes aprendidos durante ese año.

Reflexión final

Compartimos con Giroux (1998) la siguiente reflexión el desarrollo curricular es dejado cada vez más en manos de expertos administradores, o simplemente en manos de la industria editorial, con pocas, si es que se da alguna, contribuciones de parte de los maestros, de los que se espera pongan en práctica los nuevos programas. En su forma ideológicamente más ofensiva, este tipo de currículum pre-empacado es racionalizado

como a prueba de maestros, y está diseñado para ser aplicado en cualquier contexto de aula, independientemente de las diferencias históricas, culturales y socioeconómicas que caracterizan las diversas escuelas y estudiantes. (p. 97)

Esta suerte de currículum, que se aplica a cualquier contexto de aula, niega la existencia de la cultura experiencial y las particularidades de cada grupo escolar, las que están estrechamente vinculadas a la heterogeneidad o diversidad presente en cada aula.

Los libros de texto pueden mejorar en sucesivas ediciones pero es factible su interpretación como un indicador de que suelen prevalecer los intereses comerciales por sobre los pedagógicos en las esferas editoriales. Desde la aceptación de la diversidad, la consideración de la cultura experiencial y una amplia mirada de género el libro no cumple con lo mencionado en los diseños curriculares. Es evidente que las decisiones docentes con respecto a la editorial condicionan lo que se debe aprender. El alejamiento de la cultura experiencial o de los hábitos aprendidos no permite la reflexión crítica basada en la propia experiencia, en consecuencia, no posibilita a las/os alumnas/os la adquisición de un conocimiento significativo.

Esta investigación deja en claro que

- si bien existen dos leyes diferentes con sus respectivos Diseños Curriculares, los libros de texto muestran cambios superficiales, muy leves desde el análisis profundo, lo que demuestra que el texto ofrece una hegemonía difícil de interrumpir desde el currículum prescripto y que se instala a la luz del currículum editado.
- a través de las Transformaciones Curriculares, las/os docentes comienzan a apropiarse de las decisiones curriculares de su rol profesional lo que permite poner en tensión los intereses de los grupos hegemónicos del poder, en especial de los intereses económicos de las empresas editoriales, para poder intervenir en la comprensión de las realidades de los estudiantes.

Anexo

 **LONGMAN**

Teaching English in the EGB

**Longman House: Avda Coronel Díaz 1747 (1425) Cap. Fed.
Phone: 823-8181 Fax: 823-7862**

THE TEACHING OF ENGLISH IN THE EDUCACION GENERAL BASICA

Lecturer : Prof. Omar Villarreal

PROLOGUE

It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of disbelief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us, we were all going direct to Heaven, we were all going direct the other way...

GOALS OF THIS SEMINAR

To help participants :

- 1.- get acquainted with the official documents and guidelines for the areas of Language and Foreign Languages and the terminology used in them.
- 2.- gain an insight into the pedagogical principles underlying the process of Educational Transformation of the Argentine Educational System.
- 3.- analyze the National Curriculum Guidelines (CBC) for the area of Foreign Languages and consider examples of concrete procedures, techniques and activities for immediate implementation in the classroom.

A NECESSARY DEFINITION OF TERMS

Cycle

The "Educación General Básica" (EGB) is divided into three cycles. Each cycle comprises 3 years, now called "years" (not "grades"). The Teaching of Foreign Languages starts in the Second Cycle (4th, 5th and 6th Year).

Area / Block / Subsidiary Block

The National Curriculum Guidelines CBC (Contenidos Básicos Comunes) for the EGB are divided into 8 areas (Language, Maths, Natural Science, Social Sciences, Technology, Art, Physical Education and Ethics and Civics). Each area is in turn divided into "bloques". Foreign Languages (in our case : English) are an integral part of the area of Language.

The area of Language is divided into 7 blocks :

- 1.- Oral Language (Spanish)
- 2.- Written Language (Spanish)
- 3.- Reflection on Language events (Spanish)
- 4.- Literary Discourse (Spanish)
- 5.- Foreign Languages (English)
- 6.- PROCEDURES related to the comprehension and production of oral and written texts (both for Spanish & English)
- 7.- ATTITUDES related to the comprehension and production of oral and written texts (both for Spanish & English)

The teacher of English will therefore have to deal not only with the specific contents (contenidos) of his particular block (5) but also with the contents of blocks 6 (procedures) and block 7 (attitudes).

This will call for an extra effort of integration with the Spanish teacher of the area and will definitely have to be reflected in the practice of the teaching of English as from the planning stage onwards.

The characterization of our block (sintesis explicativa) in the official documents states that it has been subdivided into two subsidiary blocks (sub-bloques) :

- (1) oral and written language
- (2) reflection on language events.

The tabular presentation of the Contents produces still another subdivision for subsidiary block (1). The reason for this was probably the need to separate the area where conceptual contents are dealt with from the ones devoted to procedural contents.

Subsidiary Block (1) : Oral and Written language

- 1.1.- Oral Language, Reading and Writing (?) including only conceptual contents
- 1.2.- Oral Communication (*LISTENING*) including only procedural contents
- 1.3.- Comprehension of written Language (i.e Reading) including only procedural contents
- 1.4.- Oral Production including only procedural contents
- 1.5.- Written Production including only procedural contents

Subsidiary Block (2) : Reflection on Language Events has not been subdivided. This subsidiary block contains both conceptual and procedural contents.

One important word of caution here should be that this long string of divisions and subdivisions has been done simply for ease of classification. The teacher should be well aware of these component elements but should not lose sight that language is a whole and that the whole is always much more than

the sum of its component parts. The fight for integration and against atomism is one of the strongest principles of this process of educational renewal. This is duly reflected in the official guidelines as they call for the integration of the different areas (vinculaciones) along the concept of interdisciplinarity we have long been familiar with (and striven for). The official chart for interdisciplinary links (of English with the other areas of the EGB Curriculum) is provided in this handout.

National Curriculum Guidelines : CBC

The meaning of the word "contenido" not only includes the knowledge of the relevant information and how it is organized into concepts and principles but also the idea of what we are able to do with that information through the use of certain strategies and procedures either working on our own or in cooperation with other people and what values, norms and attitudes inform our actions.

Therefore, the "Contenidos Básicos Comunes" will comprise three kinds of contents : Conceptual, Procedural and Attitudinal. We will try to characterize each of these in turn with special reference to the teaching of English.

In addition to these CBC, the official documents make provisions for the inclusion of "Contenidos o Temas Transversales" (Cross-Curricular Contents). A compulsory list of these does not exist as such (as these, and particularly a definite emphasis on any of these, will have to be decided upon by the local authorities and the teaching team of each school in the subsequent levels of curriculum design). A suggested list is provided in this handout.

Conceptual Contents

The necessary information for the use of the language for communication (remember the well-worn axiom "knowing about the language is not the same as knowing the language").

"Contenidos Conceptuales" comprise events as well as their classification into concepts and the globalization of those concepts into principles.

The terms "hechos", "datos" or "información" are used in the official bibliography to refer to events. Whereas, principles are sometimes defined as "sistemas de conceptos" o "teorías" in the Ministry documents.

Events

- 1.- Situations and contexts close to the students' reality as well as those that belong to the realm of their imagination/ fantasy. Notion of immediate applicability.
- 2.- The elements in the universe of discourse : the participants, their characteristics, their relationships, their roles, their physical and temporal contexts, their actions and the aim/s of the exchange.
- 3.- Lexis : the vocabulary needed to control the elements and functions described in the universe of discourse
- 4.- Structures : needed for the connection of lexis and intelligibility of the message intended.

Concepts

Conceptualization : presupposes the establishment/acquisition of events. Different students will be able to conceptualize at different paces.

Concepts associate and systematize the elements or components of the communicative situation. In hierarchical order :

- 1.- Sociocultural : directly explicit or implicit (the latter more easily perceived as students progress along and beyond the Second Cycle)
- 2.- Semantic - notional and functional : indispensable for the "construction of meaning" . Prefabricated routines, notions (their grasp very often depending on cognitive development - may pose learning problems), functions (which should be relatively easily grasped as the students have a concrete working knowledge of these in their native language).
- 3.- Syntactic and Grammatical : Teacher's awareness of this aspect essential but not so necessary with children especially 9-10 year olds. Criteria for selection : relevance and applicability (e.g. adjective + noun). Avoid technical labels and parsing and syntactic analysis.
- 4.- Phonological : Emphasis on intelligibility (rather than near native or R.P pronunciation). Prevalence of stress rhythm and intonation (rather than isolated phonemes).
- 5.- Graphical : students (already literate in their native language) already familiar with graphic characteristics of messages (perhaps certain formats like in letter writing may need to be introduced).

Principles

The systematic development of principles requires a considerable span of time that will most probably take up the whole

of the E.O.B. (and beyond). They can be summarized into three general principles (of application to any teaching-learning situation) and a specialized one for the area of ESL/EFL :

- 1.- Principle of Integration : Perception of the whole first. Resort to different kinds of/and integration of diverse experiences.
- 2.- Principle of Personal Development : Each human being is unique (with his/her strengths and weaknesses), therefore we need to cater for different learning styles and to foster development of strategies for learning-Relevance of self-evaluation and need for positive external evaluation.
- 3.- Principle of Social Construction of Knowledge : It is easier to learn with the help of others. Obvious corollaries for the classroom : incentivate different schemes for group work (as well as individualized instruction) and train attitudes (e.g. turn-taking)
- 4.- Communicative Principles : including the principles of "grammaticality" (?), appropriateness, negotiation of meaning and use of gestural language.

Procedural Contents

"Contenidos Procedimentales" are abilities, strategies and methods to gain access to information, elaborate it and transmit it to others (a way of constructing and reconstructing knowledge).
A procedure can be defined as a set of actions aimed at the accomplishment of a goal.

- 1.- Motor Procedures
Coordination (movement of the body in response to verbal or musical clues / writing or drawing in response to individual or group ideas / chorus repetition, group singing, choirs)
Articulation (of speech organs for the production of new sounds)
Lateralization (right-left / top-bottom)
- 2.- Receptive Procedures (listening and reading)
Predicting messages using verbal / non-verbal clues.
Identification through intonation, morphosyntactic clues (number, connectors, markers for negation, questions), semantic clues (lexis, formulas)
Relation (of messages to communicative intent, objects to their graphic representation)
Association (of images to sound, meaning to referents)

Discrimination of information (general-specific, relevant-irrelevant).
Inference of meaning (through visual, situational or gestural context or similarity with Spanish).
Filling and rearrangement of information.

- 3.- Productive Procedures (oral and written production)
Non-verbal responses (actions, drawings, gestures) to written and oral messages.
Reproduction of written and oral messages.
Transfer of messages to other situations.
Organization of discourse to present information.
Adaptation of information for communication through other media or codes.
Summary and Evaluation.

- 4.- Interactive Procedures
Turn-Taking.
Asking for repetition and clarification.
Gestural and bodily proxemics.
Simplification or reorganization of contents of the interlocutor's production.
Reaction to someone else's discourse (showing approval, disagreement, sympathy, etc).
Analysis of interlocutor's reactions to adjust information.

- 5.- Logical Procedures
Association of images, sounds, words and expressions.
Perception, association, classification and mental organization.
Analysis and contrast (lexical and structural between English and Spanish).
Capturing the gist of a message and processing of specific details.
Induction of rules and checking of their validity.
Memorization. Application of rules.

- 6.- Affective Procedures
Recognition of his/her own qualities and needs and selection of possible sources of help.
Selection and Acceptance of work mates.
Positioning in group / balance between what one receives from / offers to others.
Opinion and assessment of his own learning process.

Attitudinal Contents

Virtues, Values and Attitudes to be developed in the school setting as a whole and in the English classroom in particular

Personal Attitudes

Control over Learning

Gradual acceptance of English as a means of communication in the classroom .
Effort to use English creatively (in novel utterances).
Interest and curiosity to learn about others' learning strategies and willingness to share his/her more successful strategies with others.
Showing responsibility to comply with his/her assignments.
Develop an ability to look for solutions to problems .
Consult reference books, as well as his/her classmates and teachers.
Understanding the importance of listening and participating actively in the classroom and developing a positive attitude towards the learning of English.

Regulation of affective factors

Self-confidence and self-esteem.
Recognition of errors as normal and natural components of the process of learning.
Overcoming his/her own limitations .
Development of creativity.
Value his/her relation with other people, information, tradition and activities belonging to another culture as a way of personal enrichment.

Social Attitudes

Respect other people's opinions, preferences and personal characteristics.
Work cooperatively with others .
Respect group agreements about classroom rules and activities
Show evidence of adequate social behaviour in real or simulated roles .
Curiosity and respect as well as critical appraisal of the way of life and other socio-cultural aspects of the English-speaking countries .

EPILOGUE

Who is the Real Teacher ?

The real teacher of life is not experience. It's not overheard conversations or lines from songs or what you read in books (or the people who wrote the books).
The real teacher is YOU. You're the one who must decide, of all that comes your way, what is true and what is not, what

applies to you and what does not, what you learn now and what you promise yourself you'll learn later.

Have you ever noticed that two people can read the same book, or see the same movie or take the same course and remember entirely different things ? The best that life can do is present lessons to you. The learning is up to you. I can't do any better than life . All I can do is present certain points of view, possible explanations and whatever I (and some of my friends) have learned from certain experiences.

From what I present, it's up to you to say , "Yes, that fits," "No, that doesn't " or "Let me work with it for a while and I'll see". If it fits, take it; it's yours. I just put words around something you already knew.

If you listen carefully, you'll hear a voice inside yourself. It's the voice of your inner teacher... It may not be the loudest voice "in there", but it's often the most consistent, patient and persistent one.

...Through the din, lovingly, calmly, and perhaps a little amused by all the commotion caused by a simple question, the inner teacher reminds you :

"I am here. I have always been here. I'm on your side. I love you".

Acknowledgements and Sources

The quotation in the prologue is from "A Tale of Two Cities" by Charles Dickens

The quotation in the Epilogue has been very slightly adapted from Roger, John and Mc Williams, Peter. Life 101 . Los Angeles: Bantam Books, 1991

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1995. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica
Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia de Buenos Aires. 1995. Módulo 0 / Módulo 3 .

Arillo, Manena et al. 1993. El área de Inglés en el Proyecto Albanita Segundo Ciclo - Splash 1 y 2. London: Alhambra Longman .

Arillo, Manena et al. 1993. Salah 1 Libro de Recursos Nivel 1
London: Alhambra Longman.

Hench, Paul et al. 1993. Twiggy in the Stone Age Libro del Profesor 1 .London: Alhambra Longman.

Arillo Crespo, Magdalena. 1993 .Documentos para la Reforma : La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en Primaria. London: Alhambra Longman

BLOQUE 5: LENGUA/S EXTRANJERA/S

SEGUNDO CICLO

TERCER CICLO

Lord knows
dreams are hard to follow
but don't let anyone
tear them away
Hold on
There will be tomorrow
in time
you'll find the way

Lyrics : Mariah Carey
Music : Mariah Carey & Walter Affanaset

There's a hero
if you look inside your heart
You don't have to be afraid
Of what you are
There's an answer
if you reach into your soul
And the sorrow that you know
will melt away

CHORUS

And then a hero comes along
with the strength to carry on
and you cast your fears aside
and you know you can survive
So when you feel like hope is gone
Look inside you and be strong
and you'll finally see the truth
that a hero lies in you

It's a long road
when you face the world alone
no one reaches out a hand
for you to hold
You can find love
if you search within yourself
And the emptiness you felt
will disappear

Lengua oral, lectura y escritura

- | | |
|---|---|
| <p>CONTENIDOS CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario elemental sobre las siguientes nociones temáticas: <ul style="list-style-type: none"> - personas y grupos - servicios públicos - salud y ecología - deporte y ocio - medio ambiente - mundo laboral - lugares de interés - otros • Expresiones sencillas para la realización de las siguientes actas de habla: <ul style="list-style-type: none"> - planificar acciones - regular acciones ajenas (invitar, aconsejar, apelar, etc.) - comentar y opinar - expresar contenido y diseño - valorar - organizar intercambios dialógicos - estructurar una exposición | <p>CONTENIDOS CONCEPTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario elemental sobre las siguientes nociones temáticas: <ul style="list-style-type: none"> - personas y grupos - viviendas y entornos - familia y actividades - escuela y tiempo libre - medios de transporte - ocupaciones - otros • Expresiones sencillas para la realización de las siguientes actas de habla: <ul style="list-style-type: none"> - iniciar, regular y concluir situaciones de contacto (saludos) - identificar y nombrar - describir y localizar - pedir y solicitar - regular relaciones sociales simples (invitar, pedir ayuda, pedir y dar permiso, etc.) - expresar intención, motivación, capacidad, obligación - modular las mensajes (I feel like + verb-ing) - otros |
|---|---|

Comunicación oral

- | | |
|---|--|
| <p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha y repetición correcta de palabras, frases y oraciones. • Escucha e identificación de situación y lema en comunicaciones orales sencillas. • Iniciación en la comprensión de expresiones no verbales. | <p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha y repetición de palabras, frases y oraciones. • Identificación, retención y aplicación de información transmitida oralmente. • Reconocimiento de intenciones del hablante y práctica en situaciones de comunicación informal. |
|---|--|

Comprensión de la lengua escrita

- | | |
|--|---|
| <p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha y repetición de palabras, frases y oraciones. • Escucha e identificación de situación y lema en comunicaciones orales sencillas. • Iniciación en la comprensión de expresiones no verbales. | <p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la organización y estructuración de textos de uso. • Reconocimiento de información explícita y de la estructura con análisis. |
|--|---|

LONGMAN GROUP U. K. LIMITEU
SUCURSAL ARGENTINA
MARCELO T. de ALVEAR 976 - 3° K
1058 - BUENOS AIRES - ARGENTINA
Tel. 928-2569 / 928-9415

Expectativas de logros del bloque 5 de Lengua al finalizar la EGB

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Haber desarrollado habilidades y estrategias que les permitan la interacción lingüística en situaciones básicas de comunicación oral y escrita en otro/s idioma/s...

Vinculaciones del bloque 5 de Lengua con los otros capítulos de los CBC para la EGB

LENGUA

BLOQUE 5: LENGUA/S EXTRANJERAS/S.

MATEMATICA

CIENCIAS NATURALES

BLOQUE 1: LA VIDA Y SUS PROPIEDADES.
BLOQUE 2: EL MUNDO FÍSICO.
BLOQUE 3: ESTRUCTURA Y CAMBIOS DE LA MATERIA.

CIENCIAS SOCIALES

BLOQUE 1: LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS.
BLOQUE 2: LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO. CAMBIOS, CONTINUIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL.
BLOQUE 3: LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL.

TECNOLOGIA

BLOQUE 1: LAS ÁREAS DE DEMANDA Y LAS RESPUESTAS DE LA TECNOLOGÍA.
BLOQUE 3: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS COMUNICACIONES.

EDUCACION ARTISTICA

BLOQUE 4: LAS PRODUCCIONES ARTÍSTICAS. SUS REFERENTES REGIONALES, NACIONALES Y UNIVERSALES.

EDUCACION FISICA

BLOQUE 1: LOS JUEGOS MOTORES.
BLOQUE 2: LOS DEPORTES.
BLOQUE 3: LA GIMNASIA.
BLOQUE 4: LA VIDA EN LA NATURALEZA Y AL AIRE LIBRE.

FORMACION ETICA Y CIUDADANA

BLOQUE 1: PERSONA.
BLOQUE 2: VALORES.
BLOQUE 3: NORMAS SOCIALES.

Ejes o contenidos transversales

Son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún Área curricular concreta, ni a una edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las Áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, de ahí su carácter transversal.

Estos ejes hacen referencia directa a la educación en los valores, y responden a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el positivo desarrollo de la sociedad contemporánea.

Los ejes transversales propuestos.

Educación del consumidor	El consumo es un elemento presente en nuestra sociedad y ante el que no existe ninguna respuesta educativa. Sin embargo, es necesario dotar al niño de unos instrumentos de análisis y crítica que le permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas que le llegan de la sociedad de consumo. La toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela.
Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos	La escuela ha de tener una postura activa para desterrar el tratamiento discriminatorio que reciben las personas en función de su sexo. Es preciso poner especial atención para evitar las expresiones y representaciones que llevan el lastre de la discriminación sexista. Asimismo, hay que evitar la discriminación por razón de sexo en los temas referidos al trabajo y a la organización social, utilizando ejemplos y problemas que no reproduzcan estereotipos sexistas, favoreciendo con ello el desarrollo de la coeducación dentro de la escuela.
Educación para la paz	La creación de actividades que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas y grupos sociales es un objetivo básico de la educación. El hecho de que la propia escuela sea lugar de encuentro entre las personas que forman la comunidad educativa y cuyos intereses no siempre son armónicos, hace de ella un lugar idóneo para aprender por propia experiencia las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa.
Educación ambiental	La perspectiva ambiental de la educación reclama un tratamiento de los aprendizajes escolares que capacite a los alumnos y alumnas para comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos, y para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales, tanto en el ámbito próximo y local como en el nacional e internacional.
Educación para la salud	Deben crearse, desde la infancia, unos hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo sano, un aprecio del cuerpo y su bienestar, una mejor calidad de vida y unas relaciones interpersonales basadas en el desarrollo de la autoestima de las personas.

SEGUNDO CICLO

TERCER CICLO

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Producción oral

- Elaboración de preguntas y respuestas, afirmaciones y negaciones.
- Narración de hechos sencillos.

- Elaboración de diálogos.
- Narración de hechos sencillos.

Producción escrita

- Redacción de mensajes sencillos.

- Redacción de cartas personales, recuento de hechos, descripciones sencillas de objetos y personas.

Reflexiones acerca de los hechos del lenguaje

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Elementos básicos de la fonología del idioma.
- Formas de afirmación, interrogación y negación.
- Oraciones simples. Presencia de sujeto y objeto(s).
- Formas verbales más frecuentes en los tipos discursivos seleccionados; presente y pasado.
- Imperativo.
- Repetición de términos. Sustitución. Elipsis.
- Elementos básicos de cohesión, coherencia y referencia.
- Conexiones entre elementos de la oración y entre oraciones.
- Composición y derivación de palabras.

- Formas verbales frecuentes en los tipos discursivos seleccionados. Presente, pasado y futuro.
- Expresión de circunstancias.
- Actividad y pasividad.
- Formas sencillas de discurso directo e indirecto.
- Formas hipotéticas simples.
- Conectores entre oraciones. Subordinación.
- Composición y derivación de palabras.

Reflexiones acerca de los hechos del lenguaje

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento de patrones fónicos del idioma.
- Elaboración de variantes de afirmación, negación, interrogación.
- Reconocimiento de oraciones simples y estructuras sintácticas.
- Reconocimiento de las formas verbales más frecuentes en los tipos discursivos seleccionados.
- Empleo del Imperativo.
- Gestión de estrategias de repetición de términos, sustitución y elipsis.
- Reconocimiento de marcas de cohesión. Empleo de conectores.
- Reconocimiento de la estructura y formación de las palabras.

- Reconocimiento de patrones fónicos del idioma, adecuados al nivel.
- Sustitución y transformación de oraciones.
- Reconocimiento de estructuras sintácticas del nivel. Sustitución y permuta de construcciones, manteniendo y/o modificando significados.
- Reconocimiento de correlaciones verbales frecuentes y de la voz activa/pasiva.
- Empleo de los modos verbales estudiados y de categorías sintáctico-semánticas.
- Gestión de estrategias de apropiación léxica.
- Reconocimiento de marcas de cohesión. Empleo de conectores usuales.

- * Elaboración de preguntas y respuestas, afirmaciones y negaciones.
- * Narración de hechos sencillos.

- * Elaboración de diálogos.
- * Narración de hechos sencillos.

Producción escrita

- * Redacción de mensajes sencillos.

- * Redacción de cartas personales, recuento de hechos, descripciones sencillas de objetos y personas.

Reflexiones acerca de los hechos del lenguaje

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- * Elementos básicos de la fonología del idioma.
- * Formas de afirmación, interrogación y negación.
- * Oraciones simples. Presencia de sujeto y objeto(s).
- * Formas verbales más frecuentes en los tipos discursivos seleccionados; presente y pasado.
- * Imperativo.
- * Repetición de términos. Sustitución. Elipsis.
- * Elementos básicos de cohesión, coherencia y referencia.
- * Conexiones entre elementos de la oración y entre oraciones.
- * Composición y derivación de palabras.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- * Formas verbales frecuentes en los tipos discursivos seleccionados. Presente, pasado y futuro.
- * Expresión de circunstancias.
- * Actividad y pasividad.
- * Formas sencillas de discurso directo e indirecto.
- * Formas hipotéticas simples.
- * Conectores entre oraciones. Subordinación.
- * Composición y derivación de palabras.

Reflexiones acerca de los hechos del lenguaje

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- * Reconocimiento de patrones fónicos del idioma.
- * Elaboración de variantes de afirmación, negación, interrogación.
- * Reconocimiento de oraciones simples y estructuras sintácticas.
- * Reconocimiento de las formas verbales más frecuentes en los tipos discursivos seleccionados.
- * Empleo del imperativo.
- * Gestión de estrategias de repetición de términos, sustitución y elipsis.
- * Reconocimiento de marcas de cohesión. Empleo de conectores.
- * Reconocimiento de la estructura y formación de las palabras.

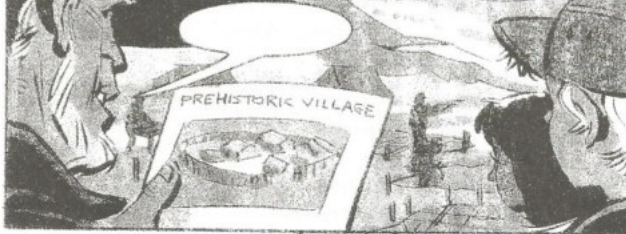
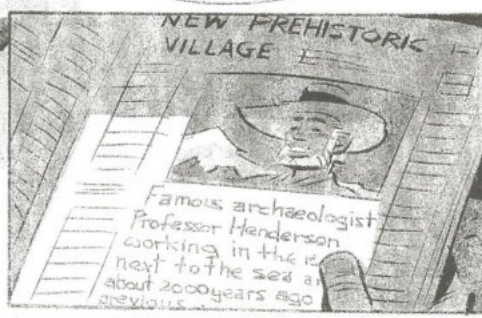
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- * Reconocimiento de patrones fónicos del idioma, adecuados al nivel.
- * Sustitución y transformación de oraciones.
- * Reconocimiento de estructuras sintácticas del nivel. Sustitución y permuta de construcciones, manteniendo y/o modificando significados.
- * Reconocimiento de correlaciones verbales frecuentes y de la voz activa/pasiva.
- * Empleo de los modos verbales estudiados y de categorías sintáctico-semánticas.
- * Gestión de estrategias de apropiación léxica.
- * Reconocimiento de marcas de cohesión. Empleo de conectores usuales.
- * Reconocimiento de estructuras y formación de palabras. Modalización. Organización de vocabularios y campos conceptuales.

LONGMAN GROUP U. K. LIMITED
 SUCURSAL ARGENTINA
 MARCELO T. de ALVEAR 976 - 3° K
 1058 - BUENOS AIRES - ARGENTINA
 Tel. 328-2563 / 328-9415

SNOWBOY

EPISODE 1



1 Read the story and answer true or false.

- 1 Nickie is on holiday. True
- 2 Professor Henderson is her father.
- 3 He is a dentist.

2 Talk about the people in the story.

Who's this?
What's his/her name?

Teaching mixed ability classes

1 The questions




What is 'mixed ability'?

What are the strengths of mixed ability teaching?

What are the difficulties?

What are we trying to achieve?
Cooperative independence

2 The ideas

 **From mime to language**

An activity that uses students' non-linguistic skills, identifies unknown language areas, and practises them.

Rhythm Raps

 Get the rhythm, learn the sound!

Safe-start dialogue

 **So, what's new?**

Traditional learning methods provide security for language extension.

Music, maestro!

Songs mean something to everyone... you can make use of this in the classroom.



Cartoon culture

The sky's the limit if you start with a good picture...



Projects

practise cooperation and teamwork, and enable students to take part at many different levels.

IT'S ALL YOURS!



Steve Elsworth and Jim Rose

Let's Go for EGB! Presentation

EGB Quiz:

1. English belongs to the:

- a. Language Area
- b. Natural Sciences Area
- c. Mathematics Area
- d. Social Sciences Area

2. Language is divided into seven blocks. English (Foreign Languages) is the:

- a. First block
- b. Third Block
- c. Fifth Block
- d. Seventh Block

3. The CBC's (Contenidos Básicos Comunes) are:

- a. Procedural, logical and natural
- b. Conceptual, procedural and attitudinal
- c. Procedural
- d. Attitudinal

4. Each curriculum will be developed in an integrated way through:

- a. Expressions
- b. Attitudes
- c. Interdisciplinary Links
- d. Procedures

5. The "Contenidos Transversales" belong to:

- a. Natural and social sciences
- b. All the areas
- c. None of the areas
- d. Language area

Let's Go for EGB! Presentation. Songs.

Rhythm rap

8  Listen and complete this rap. Then listen and repeat. It's KARAOKE time!

MacRatty's rap

I swim and I ski
And I cook for my family.
I'm MacRatty and MacRatty's me.
You try but you catch me.
Yes, I'm MacRatty and MacRatty's me
And I'm a rat with ability!

I read and I draw
And I count to forty-four.
I'm MacRatty and MacRatty's me.
You try but you catch me.
Yes, I'm MacRatty and MacRatty's me
And I'm a rat with ability!



8  Listen and complete the song.

Hello baby, can you hear me,
Can you hear ^{ME}....., far away?
Can you tell me, do you love ^{ME}.....?
I can't wait another day.

Operator, can you help ^{US?}.....?
There's a crackle on the line.
I want to tell her that I love ^{her}......
No more money, no more time.


Hello baby, can you hear ,
Can you hear me, is that you?
Let me tell you, oh yes, I love ,
But my message can't get through.


Principles of the course:

Variety and Interest to grab students' attention


 *Let's Go for EGB!* has a range of:


- * **Topics** students love and themes from different curricular areas treated in an enjoyable way.
- * **Projects** that give students the chance to act more independently on a task.
- * **Songs** specially written to help students practise structures and vocabulary.
- * **Games** that allow spontaneous communication.

 The storyline in Books 1 and 2 follows a group of kids on a ship travelling around the coast of Britain. In Book 3, two of these kids win a trip to Australia.

 Brilliantly drawn cartoon stories, *Snowboy* and *Gorilla Mountain* are exciting and appealing to students.

Progress and Success

 *Let's Go for EGB* helps students recognise what they have achieved with **Now you can...** boxes at the end of each **Grammar Check** page and **Test yourself** sections in the Activity Book.

 *Let's Go for EGB* sets off at a simple starting point and the learning load is manageable.

Let's Go for EGB! Hunt

Have a close look at the Students' Book

Circle the correct answers:

- Units 1, 2 and 3 are:

- a. Skills units
- b. Language input and practice units
- c. Grammar check units

- Unit 4 is a :

- a. Project unit
- b. Build your Skills unit
- c. Input Lesson

- Unit 5 is a:

- a. Language Test
- b. Learning Workshop
- c. Magazine

Have a look at the Activity Book now:

Write True (T) and False (F)

1. The Activity Book only provides games and puzzles.
2. There is a *Go! Magazine* at the end of each cycle in the Activity Book.
3. There is a *Test Yourself* Section at the end of the book.

Have a Go! with the Teacher's Book.

Fill in the blanks:

The **B**----- **I**----- box allows teachers to read about the main topic.
There is a **p**----- resource on each page to give extra practice.
There are easy-to-mark **t**---- covering each cycle of the Students' Book.

Let's Go for EGB! Hunt

Have a close look at the Students' Book

Circle the correct answers:

- Units 1,2 and 3 are:

- a. Skills units
- b. Language input and practice units
- c. Grammar check units

- Unit 4 is a :

- a. Project unit
- b. Build your Skills unit
- c. Input Lesson

- Unit 5 is a:

- a. Language Test
- b. Learning Workshop
- c. Magazine

Have a look at the Activity Book now:

Write True (T) and False (F)

1. The Activity Book only provides games and puzzles.
2. There is a *Go! Magazine* at the end of each cycle in the Activity Book.
3. There is a *Test Yourself* Section at the end of the book.

Have a Go! with the Teacher's Book.

Fill in the blanks:

The **B**----- **I**----- box allows teachers to read about the main topic.

There is a **p**----- resource on each page to give extra practice.

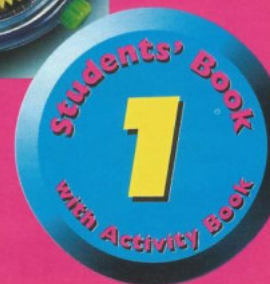
There are easy-to-mark **t**---- covering each cycle of the Students' Book.

Let's Go for EGB!



Steve Elsworth Jim Rose
with Olivia Date

 **LONGMAN**



New for Argentina!

Let's Go for EGB!

By Steve Elsworth and Jim Rose with Olivia Date

With Detailed Teaching Plans in Spanish

The right course for the EGB...

Let's Go for EGB! is a new three-level course which meets the *Contenidos Básicos Comunes* of the *Educación General Básica* in Argentina. The detailed Teaching Plans in Spanish and complete Teacher's Resource Book give you all the support you need!

The right approach...

Let's Go for EGB! encourages students to be active learners and to co-operate as they work together. It develops learner autonomy and study strategies in the special Learning Workshop sections.

The right topics...

Let's Go for EGB! has a cross-curricular approach to learning with themes and projects from all areas of the EGB. The exciting story follows the travels of the young Sea Watch crew as they study the environment while sailing around the coast of Britain.

The right amount of material...

Let's Go for EGB! is the right length for the Argentine school year. It has 25 short, easy-to-finish units in each Student's Book.

The right format...

Let's Go for EGB! has a Built-in Activity Book in each Student's Book, giving your students lots of extra practice, a record of their progress and a reference for revision.

Let's Go for EGB! components

Students' Book with Built-in Activity Book
Teacher's Resource Book
Class Cassette

Detailed Teaching Plans in Spanish available from Longman Argentina

Contact Longman House now for more information or a sample copy of Let's Go for EGB!



Longman House: Avda Coronel Díaz 1747 (1425) Cap. Fed.
Phone 823-8181 Fax 823- 7862

Guión para entrevista

Esta entrevista está orientada a indagar con colegas de Inglés en dos cuestiones centrales sobre las esta investigación está centrando el análisis: libros de textos y materiales curriculares en las transformaciones curriculares de 1997 (Ley Federal) y 2009 (Ley de Educación Nacional) y su relación con la diversidad y el contexto sociocultural donde se desarrollan las/los sujetos del aprendizaje.

Respecto al Contexto

1. Nombre de la asignatura, años en los que da clase y antigüedad en la docencia.
2. Ejercía la docencia en la década de los 90? En qué escuelas trabajaba?
3. Cuáles eran/son los contenidos/temas más importantes de su materia?
4. La Ley Federal prescribe la enseñanza de inglés en segundo y tercer ciclo de la escuela obligatoria. Cómo impacta eso en tu ejercicio profesional? Tenés más horas? Se modifica tu forma de trabajo? Das clase en nuevas unidades educativas?

Respecto a LF/diseños curriculares

5. El estado nacional y provincial definen los Diseños Curriculares 1997. Los conocías?
6. ¿Cómo socializó la escuela esos Diseños Curriculares? En qué ponían énfasis esos diseños?
7. ¿Hubo acuerdos en el área de Inglés respecto a su enseñanza? ¿se discutía acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? ¿en 9no se consideraba recuperar los años anteriores? ¿quedaron registrados esos acuerdos? ¿dónde?
8. ¿Usabas libro de texto? ¿Cómo /por qué/ con qué criterios/objetivos lo elegías? Había acuerdos institucionales respecto al libro a utilizar? Tuviste en cuenta los Diseños Curriculares 1997 al elegir el libro?

Respecto al texto “Let’s go for EGB!”

9. Usaste el libro “Let’s go for EGB!” en el 3er ciclo de la EGB? ¿se adaptaba a las habilidades de los alumnos? ¿Tuvo en cuenta las políticas educacionales del nivel? Y ¿los enfoques pedagógicos de los Diseños Curriculares? ¿Qué conceptos y procesos han fortalecidos los libros de texto? Cómo aborda los ejes de los diseños
10. ¿Hacia dónde se encamina el libro de texto? ¿Qué cosas valora? ¿qué cuestiona? Qué vivencias te permitía recuperar de tus estudiantes? ¿cuál era el contexto de los alumnos? ¿te preguntabas como docente, qué les interesaba a los alumnos, sus afectos y valores? ¿Qué situaciones de conflicto plantean el libro de texto? De los temas planteados en los textos que personajes/problemas recordás que haya impactado más en las/os alumnas/os y porqué?
11. Se abordan en tu clases temas de en relación a raza, nacionalidad, religión, clase, etnia, identidad, culturas, globalización, sexualidad, etc? (de responder si, cómo los haces?)
12. Abordan estas temática el libro “Let’s go for EGB!”? de qué manera? ¿Considera que ese libro se adaptaba a la Cultura experiencial de los alumnos de Santa Rosa? ¿Por qué? O ¿Por qué no?
13. ¿Podría seguir un solo libro? ¿Por qué? O ¿Por qué no?

Respecto a la transformación de LF a LEN

- 14- A partir de las transformación de la LF a la LEN has tenido la necesidad de modificar contenidos de tu materia? Notaste cambios entre los diseños 1997 y 2009? Cuáles?
- 15- Se advirtieron estos cambios en los nuevos libros de texto?
- 16- Se analizaron los nuevos diseños en las escuelas donde trabajas? ¿Qué acuerdos se hicieron en el área de Inglés? Por ejemplo ¿en 3er año se considera recuperar los años anteriores? ¿quedaron registrados esos acuerdos? ¿dónde? Participaste de los procesos de validación de contenidos?

Respecto al libro “What’s up

- 17- Qué libro estás usando en este momento en tercer año? Cómo lo elegiste? ¿Qué adecuación a los Contenidos Curriculares presenta el texto elegido? ¿Qué conceptos y procesos han fortalecidos los libros de texto? (lectura y producción escrita en inglés; Comprensión auditiva y expresión oral en inglés; el inglés y las expresiones culturales y literarias, reflexión sobre la lengua inglesa(sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados)
- 18- ¿Hacia dónde se encamina el libro de texto? ¿Qué cosas valora? ¿qué cuestiona? Qué vivencias te permitía recuperar de tus estudiantes? ¿cuál era el contexto de los alumnos? ¿te preguntabas como docente, qué les interesaba a los alumnos, sus afectos y valores? ¿Qué situaciones de conflicto plantean el libro de texto?
- 19- Abordan el libro “What’s up” las temáticas de diversidad, genero, etnia, raza? de qué manera?¿Considera que ese libro se adaptaba a la Cultura experiencial de tus alumnos? ¿Por qué? O ¿Por qué no?
- 20- Es necesario complementarlo con otro material? ¿Por qué? ¿ofreces textos propios?
- 21- ¿Este libro es mejor que los usados años anteriores? ¿Por qué?
- 22- Transcurridos ya 2 trimestres, ¿es posible terminar el libro este año? ¿Por qué?

Protocolo entrevista N° 4

Respecto al Contexto

1- Nombre de la asignatura, años en los que da clase y antigüedad en la docencia.

Bueno, nombre de la asignatura Inglés, años que doy clase ahora 18 (esa es la antigüedad en la docencia, años me refiero a los cursos en los que tenías por ejemplo en el 3er ciclo y que tenés ahora) y en el 3er ciclo tuve 7mo bueno como es el sistema nuestro he pasado por todos los cursos, 7mo, 8vo, 9no, 3ero, 4to y 5to, o sea 1ero, 2do y 3ero del famoso Polimodal. Ahora tengo 1ero del secundario, y tengo 3ero, 4to, 5to y 6to.

2- Ejercía la docencia en la década de los 90? En qué escuelas trabajaba?

Esperá que haga memoria. Acá, estaba dando clases acá (en el Nacional) y a ver cuando empezó el 3er ciclo (97-98) ah, no en el 90 yo no daba clases, yo empecé en el 97 cuando empezó el 3er ciclo. (y en qué Unidades Educativas estabas?) en el Ciudad, en la Unidad 3,

3- Cuáles eran/son los contenidos/temas más importantes de su materia?

Contenidos puntualmente no, pero busco y tengo lo que planifiqué, si busco en la computadora tengo los contenidos que planifiqué. Pero, bueno que dábamos, Presentación, datos personales, nacionalidades, colores, después dábamos el “have got”, There is, there are, si llegábamos, porque para que si agarro el libro me acuerdo, llegábamos hasta qué unidad, acá empieza el Presente, el “can” llegábamos a darlo en algunos cursos pero había cursos que no, y dependía de cómo lo focalizábamos, la familia la dábamos todas, lo que pasa es que tenía cursos diferentes, no llegábamos a dar el Presente Simple propiamente dicho, pero llegábamos a dar por qué, porque no tomábamos todo el libro, íbamos sacando cosas, (vos, me estás hablando del 7mo?) del 7mo, con 8vo agarrábamos más o menos la mitad del libro. Porque lo dividíamos así, en 8vo de la (unidad) 15 en adelante, si con algunos cursos llegábamos, o sea en 8vo lo terminábamos (refiriéndose al “Let’s go for EGB! 1) y así más o menos es como lo teníamos armado. Pero, fuimos variando, por qué, porque a este libro le agregábamos cosas de otros lados, que le faltaba por ejemplo este libro (Let’s 1) qué tiene de bueno y que tiene de malo?, tiene vocabulario pero ya acá cuando te arranca con What’s your name? De pronto es como que te faltan cosas entremedio, pasa directamente a los demostrativos y que se yo, pero entremedio vos tenés que darles un poquito más, que era lo que siempre hacíamos porque directamente salta a la familia, entonces entremedio vos que hacía, nosotros qué mezclábamos, esto lo empezábamos a mezclar “where are you from?” acá adelante, después lo veíamos atrás con nacionalidades, íbamos yendo y viniendo (para poder relacionarlo) para poder relacionarlo porque ves que acá recién empieza a dar los plurales, los pronombres personales de 2da, entonces en esa época yo me acuerdo quien era que estaba allá en el colegio, estaba Lalín, y vos no estabas?, no vos nunca estuviste allá (no, no en la Unidad 3 no) ah, no estaba Bejar, Liliana Bejar. Me acuerdo que ellas estuvieron en el armado y más o menos relacionábamos lo que se daba a la mañana con lo que veían a la tarde, a pesar que no era el mismo colegio, estaba medio mezclado hasta que yo llegué pero bueno estaba más o menos todo organizado, era lo que me acuerdo. Y este libro (por el Let’s 1) lo tenían en la unidad, en la biblioteca estaba entonces teníamos los cassettes, y teníamos la posibilidad de acceder a otros libritos que venían también que venían para el profesor, no se si los viste alguna vez, bueno, eso más o menos lo mezclábamos, pero yo en esa época me acuerdo que usaba el

Opportunities que había salido, las primeras versiones, usábamos parte del Opportunities que tenía mucho más trabajos de pronombres, con de hacer oraciones, después las nacionalidades, con los negativos, que a este libro le falta, no tiene ejercitación puntual. Porque te da los temas pero no te da la posibilidad de ejercitarlos más, entonces los íbamos mezclando y en esa época teníamos un cuadernillo me acuerdo que estaba bien organizado porque habíamos metido de distintos libros entonces los cuadernillos los dejábamos en el kiosco de esa esquina que funcionaba muy bien y no me acuerdo en que otra fotocopiadora que quedaba por ahí cerca. Pero la base era el libro pero mezclado de otros lados, ahora me estoy acordando.

- 4- La Ley Federal prescribe la enseñanza de inglés en segundo y tercer ciclo de la escuela obligatoria. Cómo impacta eso en tu ejercicio profesional? Tenés más horas? Se modifica tu forma de trabajo? Das clase en nuevas unidades educativas?

Creo que tengo la misma cantidad de horas, porque siempre tenés 3 horas, no se modificó en tener 4 o tener 2 (lo único que se modificó que en 7mo tenías 2 hs y cuando pasó a ser 1er año..) a bueno, pasó a 3 pero como yo tenía 3 7mos era como que tenía 2 cursos, yo lo veía así porque eran 6 horas ponele, sí tenés razón gané 1 hora con el paso a 1er año . ¿Si se modificó en algo? Mirá no sé, porque la otra vez hablábamos con otras profes porque viste que a los chicos en la primaria les dan Inglés pero se los dan de una forma tan holística, tan en el aire que si vos querés saber qué manejan no saben nada, tenés que empezar de 0 (cero). Vos pensás bueno los chicos van a manejar información personal mínimo, van a manejar colores, números y no te encontrás con chicos que no saben decir cómo se llaman medio que es como que se está perdiendo el tiempo también porque los contenidos que se piensan que viene para 1ero no tienen en cuenta que los chicos vienen sin nada, sin base, piensan que los chicos son un false-beginners como mínimo y en realidad es mentira, los chicos no saben nada en la mayoría, la mayoría eh!, hay casos puntuales que sí que más o menos ves pero yo creo que debe haber 1 o 2 que no fue a instituto y que vio en el colegio primaria y más o menos safa cuando vos le tomás lo mínimo pero 1 o 2 chiquitos, yo tengo 1 por ejemplo Patricio, que nunca fue a inglés pro bueno tiene facilidad y que se ve que lo poco que vio en la primaria lo aprendió y es una esponja porque lo que le pongas aprende, sí sí ese nene sí pero bueno es 1 y el resto va en carreta pero ese nene pobrecito viene y aunque falte y falte en un ratito que está con vos ya entiende y para las evaluaciones le preguntan cuánto estudiaste Patricio, no miré antes de venir y yo le creo porque realmente es pero, bueno él tendría que ir a un instituto porque a ver

Respecto a LF/diseños curriculares

- 5- El estado nacional y provincial definen los Diseños Curriculares 1997. Los conocías?

Sí, en 97 los miraba pero no me preguntes ahora porque uno va variando..

- 6- ¿Cómo socializó la escuela esos Diseños Curriculares? En qué ponían énfasis esos diseños?

Y nosotros focalizábamos más que todo lo comunicacional, queríamos que el niño en algún momento si tenía la posibilidad de encontrarse con un extranjero o una posibilidad de intercambio comunicacional pudiera decir cómo se llamaba, de dónde era todo lo que tenía que ver con información personal, por lo menos todo lo que era la primer parte, que pudiera nombrar algo, hablar de sus cosas y después sí focalizábamos que pudiera decir qué le gustaba, que no le

gustaba, que comía , que podía comer digamos, que quería , pero más que todo era eso, la comunicación , por lo menos lo que me acuerdo en este momento

7- ¿Y la escuela socializó los diseños, hizo alguna Jornada Institucional o les pedía que los buscaran ustedes?

No para nosotros en inglés nunca hubo nada, agarrábamos los cuadernillos, hubo una jornada que están los cuadernillos con los contenidos que están para cada materia, los tienen acá vean, esa fue la socialización, es mentira. Salvo vos, que sos una persona directivo y sabés de la materia, la mayoría de los directivos de inglés no saben entonces, nunca podés pretender que el directivo venga y te de una mano porque esa es la verdad, el directivo puede colaborar en otras cuestiones pero de lo que es la cuestión del idioma, poco y nada. Lo que siempre sí nos respetan y porque ahora estamos tratando es que inglés es como matemática, es un proceso , inglés no lo podemos cortar tan fácil y de hecho cuando ellos dicen no porque hay que evaluar el proceso, nosotros toda la vida evaluamos el proceso sin que estuviera en los papeles (porque de otra forma no podés) es una lengua de otra forma vos no podés fraccionar la lengua y decir no hasta acá sabe y acá no sabe porque en realidad para poder seguir aprendiendo tiene que saber lo primero, en eso creo que nunca nos fuimos de lo que está en voga ahora, proceso, proceso siempre estuvo, y siempre lo vamos a seguir viendo, por más que lo fraccionen o lo hayan fraccionado

8- ¿Hubo acuerdos en el área de Inglés respecto a su enseñanza? ¿se discutía acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?

Se discutían en la medida en que los que estuviéramos fuéramos profesores permanentes porque en eso de ir y venir, ser interino o ser suplente, generalmente las que tenían más estabilidad que eran las más viejas en ese momento eran las que presentaban y decían bueno, tenemos esto y vamos a hacer esto y las que estábamos de paso acordábamos o no pero siempre en base a lo que las que eran del colegio decidían

¿quedaron registrados esos acuerdos? ¿dónde?

Teníamos un cuadernito, en la Unidad 3 teníamos un cuadernito donde sí se respetaban, teníamos reuniones de área que nos daban un día, no todas las semanas, para juntarnos y decidir, eso previo a la planificación, sí lo que hacíamos diagnosticábamos, todos diagnosticábamos, nos juntábamos en una reunión donde volcábamos diagnósticos y ahí sí hablábamos de qué contenidos queríamos desarrollar para cada grupo (¿y tenían previsto por ejemplo en 9no dar lo que no se había visto en 7mo y 8vo? Tratábamos de secuenciar porque nosotras más o menos sabíamos lo que queríamos que se aprendiera en cada año pero como tampoco tenían seguridad de quienes eran los que iban a estar, más o menos año a año ibámos viendo, si llegábamos a estar las mismas o por lo menos dejábamos escrito hasta dónde vimos, y que es lo que faltó y que es lo que no pero como Patricia Bruno estaba, ella vio , había organizado el colegio de forma que siempre hubiera una reunión previa y que los que habían estado dejaran constancia de hasta dónde había llegado. Entonces eso sí estaba bueno porque la mayoría poníamos con este grupo llegué, desarrollé tal cosa, con este no alcancé pero hasta acá llegamos entonces, los que planificaban para el año siguiente sabían que había un grupo que sí había visto parte del libro y otros que no. Eso estaba bueno, por lo menos nos orientaba, en la unidad 3. La Unidad 5, que yo también daba ahí, tenía otro sistema, habíamos organizado los 1eros años con niveles, y todo era lindo hasta que vinieron las titularizaciones y al diablo los niveles porque teníamos los mismos horarios y no nos dejaban cambiar las horas así que los niveles se fueron al diablo, pero ahí sí

lográbamos trabajar, de 3 7mos hacíamos 3 niveles diferentes y en 8vo también, los íbamos llevando bastante bien a los niveles pero bueno, también estábamos usando esos libros me acuerdo, pero se perdió. (O sea usabas el Let's go!?) Ese era el que en ese momento les habían mandado a todas las bibliotecas de las EGBs, era digamos el que estaba de moda y el Gobierno mismo facilitaba, entonces yo me acuerdo estando ahí en esas 2 unidades usábamos esos libros, también les habíamos agregado los extras y todo pero esa era la base.

9- ¿No lo pudiste elegir, lo usaste porque estaba?

No, no porque estaba y era la opción, este libro venía aparejado a lo que el Ministerio bajaba (¿entonces era de suponer que el libro tenía relación con los Diseños Curriculares?) Exactamente, venía bajado como una de las opciones prioritarias, te acordás porque además fijate como se llamaba "Let's go" era la EGB "Let's go for EGB!" era más o menos todo orquestado en base a (el que nos iba a salvar?) sí, lejos de...

Respecto al texto "Let's go for EGB!"

10- Y ese libro ¿se adaptaba a las habilidades de los alumnos?

Primero, había grupos que venían con 0 (cero) habilidades desarrolladas en el idioma, cuando lográbamos alguna, por ejemplo, los listenings a veces eran adecuados y a veces eran complejidad más 2, no más 1, por qué, porque los chicos venían totalmente desacostumbrados a lo que era la escucha, y hasta que lograbas, en el medio tenías que meter 20 posibilidades de audio más para que lograran entender esa que seguía, siempre fue escaso el tiempo, más en los 7mos entonces había que ver o priorizabas audio o priorizabas escritura y entendimiento, entonces sí lo que lográbamos siempre en 7mo era que al final del año los chicos pudieran contestar información personal, de él y de la familia, y que pudieran leer un texto que hablara de toda la familia y pudieran contestar preguntas sobre eso y realmente daban a entender que entendían el texto a través de los verdaderos y falsos, eso sí. Después en la cuestión gramatical, lo que más se usaba en ese momento eran las opciones, dabas 3 o 4 opciones para elegir que, siempre con opciones los chicos podían y después armar oraciones producir un textito acerca de ellos y bien lograban escribir un textito, cosa que ahora cuesta horrores porque los chicos cada vez, cada vez se les exige menos, antes los chicos producían más de lo que producen ahora. Si yo comparo los 7mos de esos años con los 1eros de ahora, por más que los chicos venían con re poco inglés, estudiaban mucho más porque la exigencia era mayor y se cumplía de parte de la familia también porque yo mandaba una nota a la casa cuando no hacían la tarea, cuando les podía dar tarea porque ahora cada vez menos, cuando las tareas venían sin hacer a la 3era se los llamaba a los padres, los padres venían, los padres se comprometían más y vos mirabas y a la clase siguiente la tarea estaba hecha y si no el padre me mandaba a decir mire profesora, no entendimos esta parte se la podría volver a explicar, era otro ida y vuelta. En el término de 10 años se ha perdido ese canal, porque yo mando a la casa y las notas así como van, vuelven sin firmar. Y hacés reuniones de padres y los padres no vienen, en eso venimos perdiendo por más que ahora tengas las computadoras que vos decís que las computadoras te ayudan hay cuestiones también, en este colegio (por el Nacional) sí las podemos usar a full en otros colegios no tenés acceso a Internet, tenés la computadora para ver si vos podés subir cosas al servidor pero bueno si vos querés trabajar online con algunas páginas específicas que son bárbaras no podés, o sea que la tecnología ayuda a veces

11-¿Los enfoques pedagógicos de los Diseños Curriculares? ¿Qué conceptos y procesos han fortalecidos los libros de texto? Cómo aborda los ejes de los diseños. Lo que vos apuntabas era básicamente a la comunicación

Era lo que nosotros veíamos como posibilidad de desarrollo seguro, exacto en ese momento, por qué, porque los chicos sí venían sin conocimiento, no tenían inglés en el primario, eran muy pocos los casos, y ahora por más que hay chicos que dicen que tienen 3 años de inglés en el primario, llegan realmente sin las condiciones que llegaban los otros, o sea que no ha variado lo suficiente, los chicos cuentan que más todo lo que hacen es unir con flechas, siguen un libro pero lo siguen muy por arriba entonces, siempre las actividades que hacen en inglés son muy pero muy básicas, 0 exigencias, no tienen escritos como corresponde, no saben lo que es escrito de inglés entonces, vos en 1er año tenés que tratar de hacer recién lo que es un approach a una verdadera evaluación de inglés, empezás de a poquito, 3 liñitas de una lectura comprensiva, con alguna preguntita con algún verdadero o falso, lo que es el desarrollo de la ...y después lo que es el desarrollo de las preguntas personales que lo llevan después a escribir un mínimo textito y el listening empieza a ser que les dictas números, les dictas el abecedario, que el abecedario nunca lo ven en el primario, y vos lo tenés que dar en 1er año entonces ahí empezás con listenings de ese estilo, un Bingo para que los chicos jueguen, o les nombrás objetos y a ver cuál escuchan para que hagan un tilde, pero el listening propiamente dicho tampoco tiene mucho desarrollo por falta de tiempo o por ejemplo grabador, no tenemos grabadores que nos puedan servir para escuchar un buen CD, yo por ejemplo, en algunos de los colegios ando con un “minion” le cargo yo una tarjeta de memoria y le pongo yo una actividad para escuchar, porque el audio en estas máquinas (refiriéndose a las Netbooks) es totalmente feo, no se puede escuchar bien, no todos los chicos tienen las computadoras, en algunos casos, entonces ante fallidos intentos que se pueda escuchar con las computadoras, salgo con el “minion”, o termino directamente no haciendo listenings porque no cuento con el material necesario para realizarlo, no cuento con un buen equipo de audio para poder desarrollarlo entonces qué hacés, dejás de lado el listening, empezás a priorizar entendimiento, que comprendan y que puedan producir algo, que puedan desarrollar alguna actividad oral, en la medida en que puedan, es una cuestión también de falta de recursos.

¿Hacia dónde se encaminaba el libro de texto? ¿Qué cosas valoraba? ¿qué cuestionaba?

Teníamos una crítica que era muy importante ese libro, ese libro está focalizado para un sector de la población que pueda tener acceso a pasear, a irse en un crucero, y la población que teníamos en ese momento, algunos no sabían ni qué era un crucero, no tenían idea lo que eran muchos lugares, ni siquiera podían encontrar Roma en el mapa, Londres en el mapa, teníamos un montón de cuestiones que no lograban visualizar lo que el libro les quería mostrar, entonces no se adaptaba al contexto cultural y social de los chicos. Entonces teníamos que salir un poco de eso porque resultaba ser muy frívolo para la vida de los chicos, también eso era una barrera porque hablábamos de cosas que los chicos no podían ni imaginar, porque no lograban en su cabeza entender que Inglaterra, que daban la vuelta a Inglaterra que iban atardar porque algunos no sabían ni siquiera qué era Inglaterra y donde quedaba Inglaterra, el Reino Unido, tenías que empezar a explicar todas esas cosas y bueno era una barrera también el libro. (o sea que lejos de valorar algo, era un problema?) era un problema por eso después viste que surgieron un montón de libros que apuntaban a hablar de la Argentina, yo me acuerdo uno que andaba dando vuelta, que usé un tiempo , que usábamos por qué, porque hablaba de la Patagonia, de Mendoza, de

Córdoba, los chicos podían focalizar y saber de qué estábamos hablando, (era más parecido a la cultura experiencial) exactamente, los chicos en ese momento muchos te decían qué era, dónde iban, qué era un crucero, y por qué se iban en un crucero, cómo y acá, y acá era difícil llevarlos a Parque Luro imagínate en un crucero,

12-¿Te preguntabas como docente, qué les interesaba a los alumnos, sus afectos y valores?

Valores o afectos teníamos una grilla más que todo que venía incorporado en lo que era el desarrollo curricular más o menos cuales eran los valores que se pedían en ese momento porque los teníamos como una recetita, de ahí nosotros teníamos que ver cuáles teníamos que usar pero, más o menos estaba medio guiado. Nosotros a qué apuntábamos más o menos, como los libros eran del colegio, queríamos que los chicos fueran solidarios, que aprendieran a cuidar el material, respetar la pluralidad, las culturas y todo pero bueno, más que todo era tratar de luchar contra la barrera que era, que ellos tienen que para qué iban a aprender Inglés si no voy a ir a Inglaterra, los ingleses nos robaron las Malvinas, por qué tengo que estudiar Inglés, entonces ya teníamos una barrera entonces, teníamos que tratar que aprendieran que el respeto al otro, la diversidad, el cuidar las cosas, el aprender porque es una forma de conocer al otro. Pero, me acuerdo que había un montón de pautas que establecía el colegio, que en este momento no me acuerdo pero estaban implícitas que esas eran las que íbamos a seguir en todas las materias (como los contenidos actitudinales pero de todas las materias) exactamente, para todas las materias pero nosotros agregábamos estos: el respeto a la diversidad, cuidar los materiales, ser solidarios,

13- Se abordan en tu clases temas de en relación a raza, nacionalidad, religión, clase, etnia, identidad, culturas, globalización, sexualidad, etc? (de responder si, cómo los haces?)

Mirá, no me acuerdo puntualmente, pero había una partecita del chico que estaba en la nieve, la historieta esa y después la cuestión de las nacionalidades, cuando ves bueno en realidad no me acuerdo si estaba África, acá por ejemplo nombran a Brasil, un chico que era de Brasil, no lo nombra puntualmente pero, acá por ejemplo tenés las distintas nacionalidades (Let's 1, pág..) y sí más o menos te hablaba de distintos lugares sí?, los continentes más o menos estaban pero no había ningún tema puntual en cuanto a (diversidad de género?) a diversidad de género, no no me acuerdo que hayas visto

Me dijiste que no se adaptaba a la Cultura experiencial de los chicos?

No siempre le buscábamos la vuelta, había una parte que había que hacer un folleto turístico, bueno nosotros lo teníamos que hacer de Parque Luro, o Lihuel Calel o alguno elegía Córdoba, o el sur porque conocía o tenía idea o quería conocer, entonces sí pero no podíamos pensar en hacer un folleto de otro estilo, o sea uno trataba de bajarlo a lo que teníamos, de adaptarlo lo más posible dentro de lo poco que teníamos

Me dijiste que no seguías un solo libro ¿Por qué? O ¿Por qué no?

No lo complementábamos porque no servía como estaba organizado

Respecto a la transformación de LF a LEN

14- A partir de la transformación de la LF a la LEN has tenido la necesidad de modificar contenidos de tu materia? Notaste cambios entre los diseños 1997 y 2009? Cuáles?

Sí los modificamos pero no mucho por lo menos no en 1er año, no hubo grandes cambios pero por qué lo fuimos modificando también? Porque empezamos a sufrir este desgaste de los recuperatorio y que el recuperatorio del recuperatorio entonces tenías que hacer planificaciones que después agregabas correcciones constantemente porque no lograbas eso que venías planificando que no se lograba terminar por distintas situaciones y empezamos a tener un montón de chicos con maestras, chicos integrados , maestras recuperadoras entonces tenías que empezar a planificar de otra forma y yo pienso que empezamos haciendo adaptaciones curriculares cada vez más porque la receta linda estaba, seguían apareciendo los libritos, nadie nos presentaba socialmente los contenidos, acá está, fíjense y planifiquen y nos mandaban me acuerdo y nos siguen mandando una fórmula digamos de cómo debe presentarse la planificación , la planificación tiene que tener esto acá arriba, esto acá abajo, y esto acá abajo, qué das en cada trimestre, como lo vas a dar, en algunos colegios te lo piden un poco más puntilloso pero, después si esas secuencias y a la realidad se baja tal cual no se verifica, no se comprueba, en el medio hay un montón de situaciones que hacen que sufra alteraciones, y lo único que se pide al final y en algunos casos, hasta dónde llegué y por qué y en otros pasa sin pena ni gloria y el que sigue se encuentra por ejemplo, que algunos alumnos como me pasó el año pasado, quedaron debiendo la materia del año anterior y con una recuperadora hicieron prácticos y con eso aprobaron los contenidos y ya estaba y seguí con el otro año y ya está, entremedio no hubo un cierre formal, con una Mesa de examen como debía ser sino que se aprobó con prácticos. Esos mismos alumnos este año quisieron ver si no podían hacer lo mismo pero bueno, como no había integradora, no se porque situación, tuvieron que hacer la materia como correspondía, porque pensaban seguir todo el año viniendo y no viniendo total después con una integradora y unos prácticos (ya estabas?) exactamente, entonces hubo cuestionamientos de parte de los chicos, entonces yo por que vengo todos los días y hago las cosas, por qué no vengo después y hago 3 prácticos y apruebo la materia. Ese tema también es el facilismo al máximo nivel, porque yo creo que lejos que los chicos recuperaran el conocimiento, los chicos se pasaron un año de vacaciones no estudiaron y después se pusieron algunas clases con unos prácticos puntuales ayudados por la integradora y con eso aprobaron la materia. Entonces hasta qué punto esas recetas armadas desde un escritorio sirven a la hora de ponerlas en práctica en colegios de este estilo (refiriéndose al Nacional) donde los chicos no tiene nunca las fotocopias, vos se las dejás a principio de año y estamos a octubre y hay chicos que nunca fueron a buscar la fotocopia, cursos por ejemplo como los del otro colegio que se quejan porque les hacés copiar mucho del pizarrón, que se cansan y se les cansa el brazo, que quieren aprender del aire, prácticamente no quieren hacer nada y en una materia como es aprender un idioma sin material, te consultan y ni siquiera tenés la opción de decir bueno tengo un grabador y me la paso dando listenings ponele pero, el listening en algún momento tenés que bajarlo a la hoja, chicos que no quieren copiar , que no tienen carpeta porque copian en hojas del momento y lapiceras que piden prestadas porque algunos ni lapicera tienen, llega el momento en el que le decís a ver abrí la carpeta porque vamos a hacer un práctico con carpeta abierta y ni carpeta tienen entonces, estamos

remando contra toda esa cuestión, saben que no se llevan la materia porque aprueban con prácticos, saben que no pierden la materia porque faltan y no importa, hay un montón de cuestiones

15- ¿Y en los libros se notaron cambios?

En los libros que van apareciendo? Sí y no porque siempre le siguen faltando cosas, por ahí se fueron mejorando, los que siguieron después de estos fueron mejorando pero, a veces mejoran la parte gramatical digamos pero dejan de lado la parte de lectura, la parte comunicacional se pierde entonces tenés un desarrollo más gramaticoso del idioma pero te falta todo lo otro. Hay otros libros que desarrollaron demasiado la fonética y el listening y dejaron de lado un montón de cuestiones, la fonética no se puede poner puntualmente a desarrollarla entonces esa parte del libro se pierde y faltaría el ida y vuelta que no tenemos con los chicos con las tareas, por qué? porque ya casi dar tareas es un pecado, si no logras que los chicos desarrollen tareas en la casa digamos todo lo que vos antes pensaba que se lograba en la casa, lo tenés que dar en el aula y bueno empezás a perder un montón de tiempo que sobre fin de año se nota.

16- Se analizaron los nuevos diseños en las escuelas donde trabajas? ¿Qué acuerdos se hicieron en el área de Inglés?

Por lo menos en los colegios donde yo estoy no, (¿cuáles son) Nacional y Tomás Mason.

Por ejemplo ¿en 3er año se considera recuperar los años anteriores?

No hemos tenido reuniones como las venían dando antes, antes nos daban la posibilidad de poner una reunión y por lo menos tener un módulo a favor, no estuvo esa posibilidad, las reuniones si queríamos tenían que ser de las 6 y media o 7 en adelante, cosa que la mayoría no quiere resignar el tiempo que tiene para su familia o sea que terminaron siendo imposible. Entonces, qué hacíamos? Nos comunicábamos por mail aquellos que queríamos y los que no planificaban en base más o menos a lo que les parecía que querían dar y se trataba de acordar pero, bueno en alguna reunión de personal que nos juntamos por motus propio dijimos ¿qué te parece damos de acá hasta acá? Vos das de acá hasta allá y yo de acá hasta allá (¿y ese fue todo el acuerdo?) y ese fue todo el acuerdo. Pero entremedio el profesor se hizo el vivo, que van y vienen entonces el que planificó al principio ya no está (¿entonces el acuerdo se perdió también?) el acuerdo se perdió también y el que va a hacer el programa va a ser seguramente otro distinto que nada que ver

¿Quedaron registrados esos acuerdos? ¿dónde? Participaste de los procesos de validación de contenidos?

No, no

Respecto al libro “What’s up

17- Estás usando en este momento el libro What’s up??

En algún momento lo usé.

Cómo lo elegiste? ¿Tuviste en cuenta la adecuación a los Contenidos Curriculares presenta el texto elegido?

No lo elegí, estaba en el colegio, en el Tomás Mason lo mandaron al colegio, ese libro ves, dice Ministerio de Educación (mostrándome el logo del Ministerio de Educ que está impreso en el libro) era también impuesto, no se usa más este, en realidad lo que pasó fue que los destrozaron, los libros ya no se podían usar porque estaban rotos, destrozados y se pidió este por opción de una de las profes que estaba que en ese momento también era Bejar, sugirió este libro y se consiguió para todos los cursos entonces era esta opción para que los chicos no gasten

18- ¿Qué conceptos y procesos han fortalecidos los libros de texto? (lectura y producción escrita en inglés; Comprensión auditiva y expresión oral en inglés; el inglés y las expresiones culturales y literarias, reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados) ¿Te parece que este libro apunta a los 4 de la misma manera? ¿hay alguno que lo fortalece?

Lo que ocurre que ya no lo uso tanto, pero este libro (refiriéndose al What's up?) por ejemplo, para 1ero salta muy de golpe los temas, fijate por ejemplo que de golpe tenés Hello! Los pronombres y esto lo da por sabido y los chicos no lo saben y esto vos lo tenés que dar de otro lado y directamente arranca con países y nacionalidades, le manda fruta viste, y ya larga lecturas medio rápidas e incluso la cuestión oral acá es medio rápida, sí? Larga como que los chicos saben y estos Self-assessment no siempre sirven, como están planteados así no sirven. Y la parte que tienen acá atrás para desarrollar la práctica es bastante corta, es como que tiene un montón de cositas pero que no las desarrolla como debería ser, de todo poco. Y lo que nos pasa, los chicos las fotocopias no las tienen, qué haces? Tenés que perder tiempo viendo que los chicos algunas cosas las copien. No tenés el material en la mano, no pueden rayar los libros, entonces armamos cuadernillos, otra vez cuadernillos con un montón de todo, que nos pasa, 2 en el aula y el resto no lo tiene, volvemos de nuevo a copiar en el pizarrón. Yo, ya a lo último con un curso, desde la dirección se dijo para este curso les vamos a dar permanentemente el libro, de la biblioteca, bueno perfecto, Les dieron este, el Forteens, porque después también se pidió. Siempre son los libros que manda Nación. que pasó? Al aula lo deben llevar, Son 9 y cuando van 4 es mucho a clases juntos, porque nunca están los 9, lo deben llevar 1, entonces volvemos otra vez a lo mismo, no tienen el libro, no quieren copiar, dejan el libro en la casa, seguimos con un montón de cuestiones que por mas que tengan el libro no lo podemos usar.

¿Hacia dónde se encamina el libro de texto? ¿Qué cosas valora? ¿qué cuestiona? Qué vivencias te permitía recuperar de tus estudiantes? ¿cuál era el contexto de los alumnos? ¿te preguntabas como docente, qué les interesaba a los alumnos, sus afectos y valores? ¿Qué situaciones de conflicto plantean el libro de texto?

Es que nunca lo usé completo, usamos pedazos y armamos. Yo en 1er año trato por ejemplo de llegar hasta el Presente Simple es la meta fundamental pero bueno, como te digo, llegar hasta acá es lo más, la unidad 3 que es la mitad del libro y agregarle todo lo que se pueda de práctica extra, práctica que yo armo en base a lo que yo quiero que es mucha lectura comprensiva, que acá no tenés porque tenés algunas pero no son todo lo que vos querés, si tenés este tipo de descripción de objetos pero ya son viejos para lo que los chicos conocen entonces, tenés que armar vos una a tu gusto y yo prefiero más que manejen este tipo de lecturas para sacar información y completar y poder armar ellos después un texto similar, que no describirte un objeto acá,

prefiero que lo hagan más adelante, que hay más vocabulario. Bueno, yo manejo hasta ahí, después yo no doy en los otros cursos y los agarro recién en 3ero y en 3ero con este grupo que agarré es un desastre, no puedo avanzar debo haber desarrollado una unidad y media porque los chicos no están en el aula, cuando van no quieren hacer nada, es un grupo muy particular de repitentes, tienen ellos problemas como grupo, peleados con la institución en todo sentido entonces, imagínate en Inglés, ese curso a mí no me sirve digamos de ejemplo. (¿y lo poco que ves del libro, las unidades que ves del libro, te parece que recupera alguna vivencia de los chicos, que es más parecido a la cultura experiencial que ellos tienen?) y en algunas cosas sí y en otras no porque por ejemplo acá ya te sale hablando de Brasil, algunos saben lo que es Brasil, otros no, Roma y no saben dónde está Roma y dónde está Italia entonces es como que los contenidos que desarrolla acá no están aparejados con la parte geográfica o lo que han visto del mundo los chicos, entonces empezás acá ya trayendo un planisferio para decirles donde está Italia. Saben que el Papa es argentino algunos no saben de Roma, del Vaticano que es eso y tenés que dar todo eso. Después ves acá Namibia, cuando habla acá de África, Nairobi perdón, Kenia y eso donde queda, ya Brasil les es desconocido imagínate África. Entonces, también contra eso estamos chocando con un montón de cuestiones que no son o no tienen que ver con lo nuestro fuera de que es importante que los chicos globalicen el conocimiento pero tenemos un montón de falencias ahí al nivel país, a nivel Geografía de América incluso (y el nivel cultural de los chicos?) y al nivel cultural de los chicos, por ahí no es lo mismo lo que te puedan decir en otro tipo de colegio donde se pueda hablar a otro nivel y se da otro nivel, yo acá me tengo que adaptar a lo que tengo, por ejemplo fijate, llueve, los chicos no vienen, tenemos clases completas con 2 alumnos en el aula entonces (lo que avanzaste, en la próxima lo tenés que retomar otra vez) exactamente, entonces lo que planificaste para dar en 3 meses lo tenés que dar en 5 o en 6 porque estás chocando contra todas estas cuestiones, fuera de que hay niñas embarazadas también entonces a veces se quedan en la casa, que no vienen y un montón de cuestiones que hacen a la idiosincrasia de los grupos, no es lo ideal.

(¿Plantea el libro alguna situación de conflicto?) Puntualmente, que yo sepa no, no, buen esto (pág 34 del Let's go for EGB! Starter), está bueno pero Tokio, Japón, donde queda, el tipo de casa, para ellos la casa, el hablar de las distintas habitaciones, no todo el mundo tiene un living, un comedor entonces, tenemos que adaptar a las situaciones porque bueno hay algunos chiquitos como que bueno si vos les decís vamos a describir la casa o describir la habitación, son reacios a hablar de cómo es su casa o cuántos viven en la casa, porque tenemos la cuestión de las familias ensambladas, chicos que tienen la familia el botón antipánico entonces a veces les suena el celular y tengo que dejar que atiendan porque es la policía que está verificando si está la mamá, si sabe de la mamá porque la mamá no contesta, cuestiones bastante fuleras que hacen que vos no puedas hablar de la familia como deberías porque entonces tenés que empezar a preguntar hay mamá, hay papá, entonces hablan del novio de mi mamá, el padrastro, la madrastra, y un montón de cuestiones que hacen que la familia no sea (la familia tipo que enseñabas antes), no podemos tocarla de esa forma entonces empiezan como se dice padrastro y madrastra y esto que sería mío tal y la habitación y no porque en la habitación dormimos... y ya entramos en un terreno que no da para describir a veces ni siquiera la casa. Hay

situaciones que hacen que el conocimiento termine siendo una barrera porque muchos de los chiquitos tienen cuestiones de vergüenza, no quieren hablar o porque algunos tienen el papá preso entonces, por ahí te dicen que tienen que ir a ver al papá que está en la cárcel y claro vos cuando le preguntás y el papá que hace, ese nene que puede decir, que te dice, el papá qué hace

19- Aborda el libro “What’s up” más las temáticas de diversidad, género, etnia, raza?

Comparado con el Let’s go! Sí, por supuesto va avanzando, igual le siguen faltando un montón de cuestiones. Había uno, que no me acuerdo el nombre que trataba más de Argentina, tenía un poquito más de todo y lo que tenía este libro también metía algunas fiestas de inglés, por ejemplo Halloween y tenía otras cuestiones culturales que se cruzaban y que hacían que vos desde el idioma pudieras mostrar diversidad, pudieras hablar de otras cosas, es decir fiestas y costumbres, este libro no me acuerdo si es este o el que sigue que tenía un algunas fiestas en Japón, pero no es este, es el que sigue en este hay unas fiestas también, Mayumi creo que es, que habla de una fiesta Japonesa que tenía muchas luces, la fiesta de las luces creo que se llamaba, Diwali, sí y había otro, otras lecturas que vienen, yo uso mucho los libritos extras, sí extra practice porque con ese mezclas las lecturas y por lo menos hablás un poquito de otras cosas, las lecturas estaban interesantes. ¿Considera que ese libro se adaptaba a la Cultura experiencial de tus alumnos? ¿Por qué? O ¿Por qué no?

20- ¿Y también lo complementas con cuadernillos?

Sí, pero los cuadernillos no los llevan al aula, es mi intención. Saco fotocopias, por qué? Porque lo que tiene de bueno el Opportunities, el Opportunities tiene una forma de presentar la gramática que te ayuda que los chicos por repetición, no se si tanto repetición digamos pero como que sigue siempre consolidando conocimiento hacen que los chicos logren darle una vuelta al contenido, logren darle una vuelta al Presente Simple, el Presente Continuo, logren mezclarlo, que es lo que tiene de bueno en cuanto a la gramática. Pero todo ese extra que yo saco de esos libros casi nunca llega al aula, porque yo lo planifico para usarlo todo eso pero, para que llegue al aula tengo que llevarlo yo extra, sacar las fotocopias si quiero que, o copiar algún ejercicio puntual para que las cosas se redondeen

21- ¿Este libro es mejor que los usados años anteriores?

Mejor pero no supremo, va mejorando pero hasta ahora de los que venimos usando siempre nos está faltando algo, porque hasta ahora no hay un libro que realmente me conforme, pero también puede ser por qué? Porque yo uso estos readers (muestra libritos de short stories) en 1° uso uno que tiene un montón de dibujos. Yo digo 1° pero que sería 3°, para el otro primerito tengo uno que es muy cortito. Pero vos fijate, este tipo de readers que por ahí los engancha hace que fotocopien y podamos trabajar, pero estos readers no vienen incluidos en el libro, son los que aporto aparte, por qué? Porque trato que los chicos de alguna forma se enganchen. El año pasado cuando usábamos más las películas, lográbamos hacer también trabajos con las películas, pero este año recién pudimos tener acceso al televisor ahora, hará 2 meses atrás, entonces tocamos con un montón de cuestiones. Allá en el Tomás Mason si no vas arriba no podés usar el televisor y el televisor no se puede bajar entonces, tenemos un

montón de cuestiones que hacen que sacar a los chicos para hacer actividades diferentes sea una barrera más que una ayuda entonces generalmente terminás quedándote en el aula y trabajando con lo que podés porque no tenemos ese laboratorio que deberíamos tener para idioma, no tenemos diccionario tampoco salvo 3 o 4 están rotos, están destruidos, cada vez quedan menos y no se reponen, entonces,

22- Transcurridos ya 2 trimestres, ¿es posible terminar el libro este año?

Como está planificado, en un año, si tuviéramos posibilidad que los chicos tuvieran el material, tal vez sí, si no perdiéramos las horas de clases que perdemos por reuniones, por lluvia, por todo, pero tenemos una imposibilidad bastante grande, y otro tema más, no está la exigencia como antes porque los chicos saben que no se les puede exigir como antes entonces tenemos unas cuantas barreras. Que a la hora de planificar y decir sí yo voy a terminar el libro todo eso atenta contra lo que vos querés hacer, por qué? Porque los chicos saben que pueden recuperar a mitad de camino, porque siempre estás de recuperatorio, que pueden faltar y por más que falten no pierden la materia, que lo que no aprendieron ahora lo aprenden el año que viene y que entonces, nadie se lleva la materia porque no tienen el libro y siguen haciendo eso. Y los que faltan estás obligado a ponerles una nota por más que nunca hayas estado en el aula, eso es algo que es increíble, como voy a calificar a una persona que nunca tuve, no pero legalmente el Ministerio dice que le tenés que poner una nota. Y si el chico realmente sabe Inglés y le pongo un 1 y tampoco, le estoy poniendo un 1 por qué? Nada más que porque está el nombre en la lista. Son incoherencias del sistema y de lo que nos piden. Esas pequeñas cosas hacen que los chicos y me lo dicen como yo vengo todas las clases y tengo un 6. Y el que no viene nunca, No le podés poner un sin calificar sino viene nunca, le tenés que poner una nota, como hacés y tienen razón. Y contra eso no se cómo lo vamos a solucionar.

Respecto al Contexto

1- Nombre de la asignatura, años en los que da clase y antigüedad en la docencia
Inglés, doy 1°. 2do. 3ero, 4to, 5to, 6to y adultos, 22 años de antigüedad

2- Ejercía la docencia en la década de los 90? En qué escuelas trabajaba?
Sí, fines de los 90 en la Unidad Educativa N°1 y en el 2000 o 2001 empecé a trabajar en la Unidad Educativa N° 3, (¿tenías alguna otra?) no, porque tenía todas las horas en Polimodal, perdón y en la U.E. N°4

3- Cuáles eran/son los contenidos/temas más importantes de su materia?
En los 8vos en esa época dábamos, digamos lo más importante del tema, lo grueso era las rutinas, con las actividades de todos los días con el Presente Simple, también repasábamos todo lo que era información personal, la idea de posesión de have got y has got y todo lo que eso lleva, los objetos que podían tener o no tener y las actividades de todos los días más las actividades del tiempo libre con el vocabulario correspondiente que podía incluir la hora, los días de la semana, la frecuencia con que lo hacías.

4- La Ley Federal prescribe la enseñanza de inglés en segundo y tercer ciclo de la escuela obligatoria. Cómo impacta eso en tu ejercicio profesional? Tenés más horas?
Se modifica tu forma de trabajo? Das clase en nuevas unidades educativas?
No, me impactó ¿segundo ciclo era parte de la primaria? Y acá no se había implementado inglés en la primaria, que yo recuerde, salvo algunas escuelas en particular que a mí no me tocaban, la población que yo tenía de alumnos no iban a esas escuelas

Respecto a LF/diseños curriculares

5- El estado nacional y provincial definen los Diseños Curriculares 1997. Los conocías?

6- ¿Cómo socializó la escuela esos Diseños Curriculares?
No recuerdo, sí recuerdo que había cuadernillos con contenidos y siempre discutíamos si eran pertinentes o no pertinentes, en este momento no recuerdo exactamente cuando, en general siempre que hay una modificación te hacen acercar los cuadernillos, yo lo que no recuerdo es mesas de discusión de los contenidos. Que sí se han hecho ahora con la nueva ley

En qué ponían énfasis esos diseños?

No, pero yo creo que bueno no, es que no me acuerdo, lo que sí a mí me parece que apuntaba más era a la comunicación y a la producción y a la comprensión de texto, no tanto a la parte formal de la lengua que es a lo que se apunta también ahora

7- ¿Hubo acuerdos en el área de Inglés respecto a su enseñanza? ¿se discutía acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?
Sí, con mis pares, en las distintas instituciones. Discutíamos que dábamos, hacíamos el recorte que, dependía de la institución y la población de los alumnos que teníamos, los contenidos no eran iguales en todas las escuelas

¿Quedaron registrados esos acuerdos? ¿dónde?

Sí, en actas, cuando habíamos tenido reuniones, pero no se hacían en todas las escuelas. Yo tengo muchas escuelas y en particular en la que mejor siempre trabajo era en la escuela Agrotécnica porque éramos pocos docentes. (era más fácil ponerse de acuerdo) exactamente

8- ¿Usabas libro de texto?

Sí, el Let's go for EGB!

¿Cómo /por qué/ con qué criterios/objetivos lo elegías? O estaba en la escuela y te lo impuso la escuela?

Estaba en la escuela y era el que en teoría se adaptaba a todos los contenidos que establecía la ley y tenía la secuenciación que establecía la ley entonces, y además había ejemplares en la escuela lo que facilitaba que trabajaran y los chicos no compraban los libros

Respecto al texto "Let's go for EGB!"

9- Usaste el libro "Let's go for EGB!" en el 3er ciclo de la EGB? ¿se adaptaba a las habilidades de los alumnos?

Sí, yo lo usé y en su momento, como todos los libros siempre falta o sobra algo entonces, siempre había que llevar algo para completar pero, los chicos podían hacer las actividades, que eso estaba bien

10- ¿Tuvo en cuenta las políticas educacionales del nivel? Y ¿los enfoques pedagógicos de los Diseños Curriculares?

Sí, porque tratábamos de focalizar la enseñanza justamente en eso, la comunicación. Yo en particular, en la producción escrita porque bueno, la oralidad es difícil de trabajarla pero la comprensión lectora que cuesta mucho o les costaba mucho, sigue costando y la parte de producción escrita yo focalizaba mucho

¿Qué conceptos y procesos han fortalecidos los libros de texto?

De las 4 habilidades, algunas lecturas, la macrohabilidad de producción había que incluirla o adaptarla y los listenings eran adecuados para el nivel de los chicos.

Cómo aborda los ejes de los diseños?

Los 4, (el eje de la comunicación que vos me decías) el eje de la comunicación ¿el libro? (sí, sí) (¿apuntaba el libro a la comunicación?) no, no apuntaba, lo que pasa que había que adaptar los contenidos a hacerlos comunicativos

11- ¿Hacia dónde se encamina el libro de texto? ¿Qué cosas valora? ¿qué cuestiona?

En qué sentido? (si apuntaba a algo en especial, si tenía un hilo conductor?) no, no. Cada unidad estaba separada y tenía una temática. Primero podemos decir que había algo, como en la mayoría de información personal, pero no, no había un hilo conductor. ¿Qué vivencias te permitía recuperar de tus estudiantes?

No, eso teníamos que hacerlo, ir a lo que se llama la experiencia personal, conocimiento del mundo de ellos uno tenía que traerlo al aula, por otro lado que no fuese el libro

¿cuál era el contexto de los alumnos?

Social?, bajo y medio bajo, y bastante limitado culturalmente

¿te preguntabas como docente, qué les interesaba a los alumnos, sus afectos y valores?

Sí, exactamente porque algunas de las cosas presentadas en los libros estaba fuera del alcance del mundo de los estudiantes, por lo tanto había que incluir eso que el libro carecía, había que traerlo el docente

¿Qué situaciones de conflicto plantean el libro de texto?

No, no

De los temas planteados en los textos que personajes/problemáticas recordás que haya impactado más en las/os alumnas/os y por qué?

No, lo que les gustaba era la parte de descripción de animales, que yo me pueda acordar pero no incluía juegos, incluía datos del Reino Unido que a ellos no les interesaba entonces había que incluir datos de Argentina que era algo que ellos conocían. Los cuentos por ejemplo la Leyenda del Rey Arturo era para ellos como algo muy lejano, por ahí algunos habían visto la película pero, bueno, incluso la parte de comidas, no eran chicos que fueran a ir a un restaurant a pedir un menú, había que darlo de otra manera

11- Se abordan en tu clases temas de en relación a raza, nacionalidad, religión, clase, etnia, identidad, culturas, globalización, sexualidad, etc? (de responder si, cómo los haces?)

No, (¿ni en clase ni en el libro?) No. Lo que sí tratábamos era que en otros países la gente tiene otras costumbres, porque ellos a veces tienen una idea estereotipada de otros países entonces por ahí se podía discutir eso, pero no presentado en el libro como un problema o un eje de discusión

12- ¿Considera que ese libro se adaptaba a la Cultura experiencial de los alumnos de Santa Rosa?

No

¿Por qué? O ¿Por qué no?

No, porque hablaba de costumbres de otros países, gente famosa de otros países que ellos no conocían, actividades de tiempo libre que ellos no realizaban y bueno, o hablaba de ciudades que no conocían, que ni sabían que existían entonces estaba alejado de su propia experiencia o de su propio mundo

13- ¿Podría seguir un solo libro? ¿Por qué? O ¿Por qué no?

No, le faltaba, siempre. A ver, había una parte que antes nosotros decíamos la práctica, que le faltaba, entonces había que llevar actividades extras, yo lo complementaba con películas, con otros audios en esa época y siempre tratar de si había descripción de una ciudad, volver a la

nuestra, si había actividades de tiempo libre que era lo que nosotros hacíamos, siempre volver a lo autoreferencial.

Respecto a la transformación de LF a LEN

14- A partir de las transformación de la LF a la LEN has tenido la necesidad de modificar contenidos de tu materia? Notaste cambios entre los diseños 1997 y 2009? Cuáles?

Yo creo que ni bien cambio la ley, digamos son diferentes, hay ejes diferentes por ejemplo en los años superiores se enfoca más a la literatura, al análisis lingüístico. Lo que sí he tratado de adaptar el material que sea adecuado para la población de estudiantes que tenemos, como yo tengo muchas escuelas la adaptación de contenidos es casi te diría particular en cada lugar. Lo que sí yo he notado que la secuenciación que da la ley por ahí no se puede seguir entonces se adapta a lo que los alumnos pueden realizar y año a año se va modificado. Lo que sí ha cambiado es la incorporación de las nuevas tecnologías, que sería un capítulo absolutamente aparte, funciona a veces, más menos que mucho, se trata de incluir y aporta variedad al aula, aporta otro elemento, a veces de distracción y a veces de trabajo, pero bueno. Sí se ha modificado la forma en que uno, sí los contenidos se ha flexibilizado la forma de evaluación. Yo he tenido que buscar otras formas de evaluar, diferente a lo tradicional, porque bueno, eso es lo que se nos está pidiendo, que nos flexibilicemos tanto en los contenidos como en el formato de la evaluación, la prueba clásica ya no existe más. Eso creo yo que es uno de los cambios que yo he hecho, que no ha sido desde la implementación de la ley sino de los últimos 4 o 5 años. Los contenidos, bueno algunos se repiten y son los mismos, más bien es la forma de presentarlos al alumno que es diferente, se trata más que de ellos traten de resolver situaciones problemáticas, de discutir porque hay muchos temas actuales que están dentro del aula, que es toda la cuestión de género, las de bullying, las de maltrato, la de la forma en que se tratan entre ellos, todo ese tipo de contenidos están continuamente sobre la mesa cuando uno da clase (¿y esos temas aparecen en los libros?) no, no aparecen todos, algunos aparecen y yo he visto, que hemos tratado, la influencia de las tecnologías en la vidas de las personas, eso sí, los derechos de los niños que hemos tratado en los clásicos de la literatura, de Oliver Twist, por decir alguno. Luego hemos trabajado, yo trabajo, vuelta a lo mismo, digamos, volver a lo que ellos conocen a su mundo por ejemplo, la ciudad, La Pampa, Argentina, cuando tenemos que describir lugares. ¿qué otro punto de referencia? (¿diversidad de género?) sí, eso se ha tratado pero, por supuesto que hay temas que se tratan en años superiores que en los otros no se pueden tratar, no es que no se pueden tratar, hay que tener mucho cuidado con eso, como encararlo de frente a la clase. Yo en algunos momentos se cómo encararlos y en algunos momentos no porque no sé si estamos preparados para las cuestiones de género tratarlas en el debate y saber utilizarlas bien. El otro día en un aula me preguntaron sobre el aborto pero ellos querían sí o no, (no te aceptaban otra) no me aceptaban una explicación a mi punto de vista, por lo tanto tampoco estaban muy abiertos a la opinión de los demás

15- ¿Se advirtieron estos cambios en los nuevos libros de texto? ¿en los primeros que se empezaron a usar con el nuevo secundario?

Mirá, los contenidos en el Nuevo Secundario, digamos en los libros no han cambiado sustancialmente, pueden cambiar la forma de presentar, algunas lecturas pueden estar más actualizadas, pero siempre volvemos a lo mismo, a las actividades de todos los días, volvemos a la descripción de la casa, la descripción de personajes, la descripción personal, con alguna forma más atractiva en la forma de presentarla pero, nada más

16- Se analizaron los nuevos diseños en las escuelas donde trabajas?

Los presentaron, y en nuestra área los discutimos.

¿Qué acuerdos se hicieron en el área de Inglés? ¿quedaron registrados esos acuerdos? ¿dónde?

Quedaron acuerdos registrados, yo no estuve en la discusión, porque no fui pero de hecho aparecen al final de los cuadernillos las personas consultadas (se está refiriendo a las personas consultadas en las Mesas de Validación, lo que ella dice cuadernillos, son los Diseños Curriculares) que son muchas, no sucedió lo mismo en otras materias que llamaron a determinada cantidad de personas. Acá el llamado fue bastante amplio y tengo entendido que se tuvieron en cuenta los cambios que se pidieron. Yo a mí lo que me parece siempre que la secuenciación, bueno, en un Material Curricular se tiene que poner lo ideal, pero lo ideal a veces dista de la realidad, lo que se tiene (claro, no todas las escuelas tienen lo mismo y pueden llegar a lo mismo) tal cual.

Participaste de los procesos de validación de contenidos?(contestada antes)

Respecto al libro “What’s up

17- Usaste el libro What’s up?? Cómo lo elegiste?

Lo usé y lo uso. Lo elegimos porque 1 llegó a todas las escuelas, que fue una buena movida de la editorial, 2 porque en su momento fue lo que acordamos en la mayoría de las escuelas, fue como el caballito de batalla en ese momento, y todavía se sigue usando, lo que pasa es que yo ya hace unos años que lo uso, a mí me gusta usar libro, me gusta usar libro como para tener una guía porque al tener muchas escuelas es bastante difícil, y yo hago, he elegido otra bibliografía para los años superiores que me parece que se adapta más a lo que a mí me gusta, lo que yo quiero y por supuesto que los contenidos sean los que tiene la ley (exactamente). Pero en los años inferiores ahora trato yo de llevar el material. Bueno y a partir de ahí trabajar los contenidos

¿Qué adecuación a los Contenidos Curriculares presenta el texto elegido? (contestada antes)

¿Qué conceptos y procesos han fortalecidos los libros de texto? (lectura y producción escrita en inglés; Comprensión auditiva y expresión oral en inglés; el inglés y las expresiones culturales y literarias, reflexión sobre la lengua inglesa (sistema, norma y uso) y los diferentes tipos textuales presentados) ¿te parece que el libro trabaja los 4 de la misma manera?

No (¿en cuál hace hincapié?) Comprensión auditiva, expresión oral falta, que es lo que siempre falta por lo menos en mis clases, yo tengo varias explicaciones, bueno, el tema de la expresión oral siempre falta y a mí más me cuesta llevar a la clase, por una

cuestión de, primero de tiempo, luego de una actitud de los chicos y bueno, eso más que nada. (¿y si tuvieras tiempo?) Si tuviera tiempo sí porque me gusta y trato de hacerlos con los años (más grandes) no tanto, sí con los más grandes también pero a los chiquitos, los más chicos les gusta practicar diálogos cortos, lo que pasa es que bueno, dadas las circunstancias del aula o lo que me ha tocado a mí, que a veces la disciplina para mantener un mínimo orden de organización dentro del aula, no digo que estén todos callados (pero que se pueda trabajar) sí que se pueda trabajar, es difícil. Pero, no pasamos del intercambio personal o por ejemplo de la situación en el restaurant, que bueno, arman un menú y arman un diálogo de pedir comida. En los años superiores yo lo que trato es de que a veces, de que puedan dar una opinión personal, I think, In my opinión, I believe, que lo que digan que puedan emitir alguna opinión aunque sea simple. La parte oral, leemos mucho en voz alta bueno, el libro que le falta expresiones culturales y literarias, no, que eso lo incluyo yo porque me gusta incluir en todos los años, aunque sea un cuento, una novelita, un poema, algo que sea una expresión cultural y literal, reflexión sobre la lengua hay, y diferentes tipos textuales ¿en el What's up? tengo alguno? Sí hay

18- ¿Hacia dónde se encamina el libro de texto? ¿Qué cosas valora? ¿qué cuestiona?
No

Permite recuperar vivencias de tus estudiantes?

No, lo de recuperación de vivencias lo hago a través de actividades que no están en el libro y la reflexión cuando hablamos, reflexionamos cuando hablamos sobre todo en el What's up? Starter, que es el único que yo uso en 2 escuelas, cuando vemos la parte de personajes de ficción que ellos pueden elegir un personaje, decir lo que les gusta, describirlo bueno y ahí ponen un poco de las cosas que ellos piensan, pero después no

¿cuál era el contexto de los alumnos es similar al que tenías en la EGB?

En una escuela sí y en otra no. En la que doy 1° sí, y en la que doy 2do que uso ese libro no. Y en la que doy 1° el contexto es difícil porque al no tener muchos hábitos, tienen pocos hábitos de convivencia dentro del aula. Lo que sí he notado en estos últimos 2 o 3 años, que como se da inglés en la primaria, mal o bien, mal o bien, han tenido ya algún contacto previo con la lengua, entonces cuando empieza la clase, saben algo mínimamente (aunque sea vocabulario), aunque sea what's your name?, aunque sea los números, aunque sea los colores, ya no tiene que copiar como era en años A que copiaban 1 letra, miraban el pizarrón, y no terminaban, sino que un mínimo de contacto con la lengua han tenido, pero bueno yo creo que más que dificultades con la lengua, tienen dificultades en general con la escuela, el formato de la escuela como está planteado para mí no iría, es un formato un poco rígido para chicos (sin pautas), muy rígido pero además porque tampoco tiene espacios para otra cosa y bueno, vienen además con mucha dificultad, traen mucha dificultad por eso uno tiene que por lo menos pasarse mitad de año poniendo pautas, medio año poniendo pautas de convivencia, no son todos pero son muchos

¿te preguntabas como docente, qué les interesaba a los alumnos, sus afectos y valores?

Sí, sí, yo sí me intereso, pero creo que en este caso paso la mayor parte del tiempo tratando de ordenar que de ocuparme de los afectos, y sí lo que me ha pasado que cuando se plantea una actividad en la ellos se sienten involucrados seguimos. Muchas veces sucede que yo propongo varias cosas y nos quedamos con la que funciona digamos, que no es siempre la que yo hubiese pensado que iba a funcionar, eso sí me pasa muchas veces

¿Qué situaciones de conflicto plantean el libro de texto?

19- Abordan el libro “What’s up” las temáticas de diversidad, genero, etnia, raza?

No, ninguno

¿Considera que ese libro se adaptaba a la Cultura experiencial de tus alumnos? ¿Por qué? O ¿Por qué no?

No, yo creo que pocas cosas que aparecen en este libro, ellos las pueden vivir o haber vivido, lo que pasa es que es difícil, tener un libro de texto, no se sino el material uno lo tendría que armar después de 2 o 3 meses de haber tenido a sus alumnos y eso es cuasi imposible (porque para cuando lo terminaste de armar te queda poca parte del año) porque de hecho los materiales que ya tenemos armado, digamos si ya lo que tenemos armado no funcionan con todos los grupos igual, imaginemos con 1er año. Yo creo que desde que yo trabajo nunca ha habido un libro o material que para 1ero o los años bajos

20- Es necesario complementarlo con otro material?

Sí. Este año ellos lo tiene para tener una guía digamos o más que nada los textos pero digamos, yo les he llevado mucho material extra, sobre todo lo que tiene que ver más con cosas para más niños, porque todavía les gusta pintar, dibujar, jugar, entonces todo eso lo tiene que llevar el docente, no está acá. Además todo el hincapié que hace el libro en la gramática ellos no la pueden todavía entender, creo que yo con la gramática, no he dado gramática formalmente, por ejemplo

¿Por qué? ¿ofreces textos propios?

21- ¿Este libro es mejor que los usados años anteriores?

Es diferente, no te puedo decir si es mejor. (¿y en qué es diferente?) o son diferentes los alumnos. Yo creo que los libros, no se si es mejor o peor, los libros no se adaptan a las necesidades y a los gustos de los alumnos nuestros. Yo no se si es porque los hacen otras personas, de otro país. Yo igual creo también, esto fue una discusión que tuvimos el otro día, nosotros siempre hablamos de traerlo a la experiencia personal, a lo que ellos conocen, pero yo creo que ellos también tienen que aprender algo que ellos no conocen de otros lugares o de otras realidades, si? (sí, para no quedarse sólo con lo propio) exactamente, exactamente. Porque pueden no conocer otro país, si hablamos de otro país o de gustos, de juegos, de deportes que conozcan el que ellos conocen, les gusta, practican pero también el que hacen otras personas porque sino

nos quedamos con que, esa idea que ellos tienen, no sé, en otros países comen a las 6 de la tarde por co por cuá, sin saber ellos por qué y los beneficios o ventajas y desventajas que eso tiene, que a mí eso me parece que es importante que lo sepan. Eso como muchas otras cosas más

¿Por qué?

22- Transcurridos ya 2 trimestres, ¿es posible terminar el libro este año? ¿Por qué?

NO, en 2 con suerte. En 2 y yo les cambio el orden. (¿cómo lo ves por ejemplo en 1er año?) en 1er año vemos todo lo que es información personal, la idea de posesión I have got, y luego en 2do yo empiezo con la descripción de personajes que incluye las habilidades y según mi modesta opinión todo debería decir yo yoyo, I, I am, I can, I have got, I play, I am writing, todo (con la 1era persona) ,en todo caso You o alguna otra (pero no la 3era) no, ni siquiera el they. Eso es lo que me pasa a mí, para mí es mucho más fácil si ellos puedan aprender I can que es todo igual , o I have, we have, you have, estoy hablando de estructuras porque son cosas muy abstractas. Ni hablar del Presente Simple, yo pondría primero al Presente Continuo, (es más fácil para ellos) no sé por qué en ningún libro aparece primero. Pero, bueno, nada, uno lo puede adaptar también a eso, por lo menos eso hago yo. Pero se da en 2 años

Bibliografía

- Aguado Odina, T.(2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria. Lo que sucede en las escuelas. El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares*. Madrid, España. Ministerio de Educación.
- Almandoz, M. R. (2000) *Bases legales del sistema educativo*. Buenos Aires, Editorial Santillana
- Álvarez Méndez, J. (1997). “Investigación cuantitativa-investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?”, citado en Pruzzo, 1998 *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial.
- Anijovich, R y otras. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, España. Editorial Akal.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona, Madrid, España. Editorial Morata
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Araujo, S. (2013). *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. Tandil. UNICEN.
- Arméndariz, A. y Montani, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Lugar Editorial S.A.
- Bach, A. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires. Unsam, Miño y Dávila.
- Banegas, D. (2016). Exploring Perceptions of Curriculum Change in Initial English Language Teacher Education: a Case in Argentina La exploración de percepciones de cambio curricular en la formación docente inicial en lengua inglesa: un caso de Argentina University of Warwick (UK) and Ministerio de Educación del Chubut (Argentina). Recuperado de file:///D:/Mis%20Cosas/Mis%20documentos/Exploring_perceptions_of_curriculum_change.pdf
- Banegas, D. (2017) Form-focused instruction: An interview with Nina Spada Nina Spada, OISE University of Toronto* Yecid Ortega, OISE University of Toronto Darío Luis Banegas,

- University of Warwick Argentinian Journal of Applied Linguistics Vol. 5, No. 1, May 2017, 6-14. Recuperado de [http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/501/AJALVol5\(1\).pdf](http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/501/AJALVol5(1).pdf)
- Banegas, D. (2017). ISFD N° 809, Esquel, Argentina Argentinian Journal of Applied Linguistics Vol. 5, No. 2, November 2017, 40-42 Book review English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices. Recuperado de <http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/502/BookReviewBanegas.pdf>
- Barletta, N. y Mizuno, J. (2011). La representación de la revolución en el texto escolar: ‘Ser’ y ‘llegar a ser’ en la historia. Valparaíso. Chile.
- Barrancos, D. (mayo-junio, 2004). La construcción del otro asimétrico: Mitos científicos entre los siglos XIX y XX. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 2, número 2 (mayo-junio, 2004), pp. 7-26.
- Barreiro, T. (1995). “Bienestar y malestar dentro del grupo. Los mecanismos distorsionantes y otros obstaculizadores”. En *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- Basabe, Enrique (2009). *Representaciones “econo-culturales” en la adaptación de libros de texto. El caso de Go! 1996 y sus versiones de Argentina 2000 y Chile 2003*. UNLPam, Argentina. Recuperado de [www.academia.edu/297670/Basabe E. A. 2009 diciembre . Representaciones econo-culturales en la adaptación de libros de texto. El caso de Go 1996 y sus versiones de Argentina 2000 y Chile 2003 . Educación Lenguaje y Sociedad 6 6 127](http://www.academia.edu/297670/Basabe_E._A._2009_diciembre_.Representaciones_econo-culturales_en_la_adaptaci3n_de_libros_de_texto.El_caso_de_Go_1996_y_sus_versiones_de_Argentina_2000_y_Chile_2003_.Educaci3n_Lenguaje_y_Sociedad_6_6_127)
- Benney, M. y Hughes, E. (1970). La aventura del pensamiento crítico. La herramienta de excavar.
- Benney, M y Hughes, E. (1970). La entrevista en profundidad. Citado en Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Editorial Paidós Básica.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura el discurso pedagógico: clases, código y control*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Bernstein, R. (1979). *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra.
- Betancur, N. (2010). *La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos?* Instituto de Ciencia Política,

- Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay). Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá.
- Bolivar Boitía, A. (2008) .Didáctica y currículum. Málaga, España.
- Bonfil Batalla, G. (1986). En De Alba, Alicia (1997). El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. Perspectivas de México, Argentina y Ecuador. Mexico: Universidad Autónoma de México.
- Borgström, M. (2015). Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural. *Revista de Educación*. Volumen (08), pp.69-84.
- Bordieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España. Editorial Taurus.
- Bordieu, P. (1979). *La distinción. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Les Ed du Minuit.
- Braslavsky, C. (1989). *Hacia la comprensión de la función social de los sistemas educativos*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- Bresser Pereira, L. (1991). Populismo económico: ortodoxia, desenvolvimiento y populismo en América Latina. Porto Alegre, Nobel.**
- Bruner, J. (1972). Hacia un teoría de la instrucción. Buenos Aires, Uthea
- Bruno, L. (2006). “Educación y poder”. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. Políticas Educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos. Aires. Argentina. Editorial Noveduc.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Amorrortu.
- Butler, S. (2011). “Pura imagen”. México. Dirección General de Publicaciones
- Butler, Judith (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Campagno, L. (2003). La enseñanza de las ciencias sociales en el tercer Ciclo de la EGB ¿continuidad o cambio? *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. I N° 1 (Diciembre 2003): 31-47. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a03campagno.pdf>
- Campagnoli, M. A. (2015). ¡Andá a lavar los platos!: androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En Bach, A. M. Para una didáctica con perspectiva de género (pp. 59-105). Buenos Aires, Unsam, Miño y Dávila.

- Carbone, G. (2003) *Libros Escolares, Una Introducción a su Análisis y Evaluación*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires
- Carrell, Devine y Eskey (1998). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. USA. Cambridge Applied Linguistics.
- CEPAL (1990). Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2102-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina>**
- Coll y otros, (1989). *Los Contenidos de la Reforma*. Madrid, España. Editorial Aula XXI Santillana.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Akal Universitaria.
- Corradí, L. (2001) *Diseño curricular de Lenguas Extranjeras niveles 1, 2, 3 y 4*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Secretaría de Educación Dirección de Curricular.
- Corona Berkin, S. (2011). *Pura imagen*. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, D.F.
- Da Cunha, M. (2015). *Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior*. Revista de docencia universitaria. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil). Recuperado de:
<file:///D:/Mis%20Cosas/Mis%20documentos/Dialnet-InvestigacionYDocencia-5027837.pdf>
- De Alba, A. (1993). *Currículum, crisis, mitos y perspectiva*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- De Souza Minayo M. C. (1997) *El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires, Editorial Lugar.
- De Souza Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, España. Editorial Trotta.
- De Souza Minayo, M., Gonçalves de Assis, S. y Ramos de Souza, E. (2008). *Evaluación por triangulación de métodos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lugar.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.

- Denzin, N. y Lincoln; Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*, volumen IV. Barcelona, España, Editorial Gedisa.
- Dewey J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología social N° 19. Buenos Aires, Argentina.
- Di Franco M.G., Siderac, S. y Di Franco, N. (2005). Ciudadanía, Derecho y Género. *Horizontes Educativos*, núm. 10, (2005), pp. 37-50. Universidad de BíoBío. Chile.
- Di Franco, M. G. (2005). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa. Argentina.
- Di Franco, M.G., Di Franco, N. y Siderac, S.(2006). Del Currículum Enseñado Al Currículum Editado Del Currículum Enseñado Al Currículum Editado *Praxis Educativa* N° 10 (2006) pp. 81-87. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n10a11difranco.pdf>
- Driver, R.; Guesne, E.; y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas entre infancia y adolescencia*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Dubet. F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S. y Correa, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2001). *Los cambios curriculares en los ámbitos Nacionales y Provinciales en la Argentina (1990-2000)*, EGB 1 y 2. (Recuperado en <https://afm.blogia.com/2004/090401-los-cambios-curriculares-en-los-ambitos-nacional-y-provinciales-en-la-argentina-.php>)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós Educador.
- Escolano Benito, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 18, junio, 2008. Buenos Aires. Argentina.
- Elsworth, S., Rose, J. y Date, O. (1996). *Let's go for EGB*. Edinburgh, England. Editorial Longman.
- Epstein, D. y Johson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, España. Ediciones Morata.

- Fairclough, N. (1998). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Felder, R. 2007. "Auge y crisis de las reformas neoliberales y transformación del estado en la Argentina". En Fernández, Arturo (editor), *Estado y sindicatos en perspectiva latinoamericana*, Buenos Aires, Prometeo.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. Universidade de Brasilia, Brasil. Editorial Linhas Críticas.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- Folgueiras Bertomeu, P.(2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa Universidad de Barcelona*. Recuperado de pfolgueiras@ub.edu Buenos Aires, http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf
- Fontana, A. & Frey, J. (2015). La entrevista. Denzin, N. & Y. Lincoln *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Editorial Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1991). *El currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila editores.
- Frigerio, G. (1993). *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización Imaginada*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España, Editorial Gedisa.
- García Ferrando, M.; Ibañez, J. & Alvira, F. (comps.). (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ra Edición. Madrid: Editorial Alianza.
- García, P. D. (junio de 2015). Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa en los 90 y en el inicio del siglo XXI Eje 3. Estudios comparados Nacionales. En V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en

- perspectiva internacional. Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de pgarcia@untref.edu.a
- Gardner, H. (2008). Teoría de las inteligencias múltiples. Recuperado de <https://convivencia.wordpress.com/2008/01/28/la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-de-gardner/>
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de la cultura*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Gentili, P. (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Santillana.
- Gil-Jaurena, I. (2013). Enfoque intercultural y animación socio-cultural, convergencias y reflexiones. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a distancia. (UNEDI, España). *Revista Iberoamericana de Educación*, número 61/4 (abril de 2013)
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y desiguales ¿Qué hacer en educación? *Kikiriki, Revista del Movimiento Cooperativo: Escuela Popular* (38), pp.18-25.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Giroux, H. y Mc Laren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España. Miño y Dávila Editores.
- González Rodríguez, M. L. y Sánchez Manzano, M. J. (2008). Falta título de artículo/capítulo! Recuperado de (http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf)
- González Rodríguez, M. L. y Sánchez Manzano, M. J. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos en Odisea, nº 9, ISSN 1578-3820, 2008, 105-115. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Sanchez33/publication/277126490_Aprendizaje_lexico_de_una_lengua_extranjera_mediante_una_metodologia_basada_en_la_adquisicion_de_contenidos/links/55a236f808aea815dffc1916/Aprendizaje-lexico-de-una-lengua-extranjera-mediante-una-metodologia-basada-en-la-adquisicion-de-contenidos.pdf
- González Romero, R. (2015). Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: Una nueva forma de mejorar la comprensión Foro de

- Educación, vol. 13, núm. 19, julio-diciembre, 2015, pp. 343-356 FahrenHouse Cabrerizos, España.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Morata.
- Habermas, J.(1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2007). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York, USA. Editorial Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language classroom*. Oxford. Oxford University Press.
- Hernández, A. y Reybet, C. (2006). *Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas*. *Anales de la educación común*, número 4, agosto 2006. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Hintze, S. (2007). *La co-construcción de políticas públicas en el campo de la economía social*. Buenos Aires, 2007. Recuperado de [http://www.top.org.ar/mdc_gps/Hintze%20\(2007\)%20Pol%C3%ADticas%20sociales%20argentinas%201990-2006.pdf](http://www.top.org.ar/mdc_gps/Hintze%20(2007)%20Pol%C3%ADticas%20sociales%20argentinas%201990-2006.pdf)
- Jameson, F. y Žižek, S. (2004). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo*. (citado en Di Franco M.G., Siderac, S. y Di Franco, N. (2005). *Ciudadanía, Derecho y Género. Horizontes Educativos*, núm. 10, (2005), pp. 37-50. Universidad de BíoBío. Chile).
- Kaplan, C. (2005). *Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?* En Llomovate, S. y Kaplan (Coord.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 77-95). Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Lam Kam Mei, J. y Halliday, M. (2002).). *The emergence of new mother tongues in Africa and its implications: the example of Cameroon*. En PHILLIPSON (2001) *Living through languages*. Recuperado de <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap10.pdf>

- Ley Federal de Educación N° 24195. (1993). Recuperada de https://www.google.com.ar/?gws_rd=ssl#q=ley+federal+de+educacion+1993 (<http://webfmn.unsl.edu.ar/secregeneral/Ley24195FederalDeEducacion.pdf>, p.3)
- Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) Recuperada de:file:///D:/Mis%20Cosas/Mis%20documentos/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley Provincial de Educación N° 2511 (2009). Recuperada de http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/AsesoriaLetrada/Leyes/Ley_2511.pdf
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- López Barrios, M y Villanueva, E. (2016). Contenido léxico de dos manuales de inglés lengua extranjera para adultos. En M. C. Herrero (compiladora), *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción*. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández
- Lo Vuolo, N. (1994). Competitividad internacional y políticas sociales: ¿El revés de la trama o la trama del revés? en *El Impacto de la Globalización*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Letra Buena.
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Malik Liévano, B. y Ballesteros Velázquez, B.(2015) “La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural” en Revista *Diálogo Andino* no.47 Arica jun. 2015. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Manghi, D. y Haas, V. (2015). Contraste entre el currículum nacional, el texto escolar y las decisiones del profesor en el aula: análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2016, 20 (3)
Recuperado de <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=567>
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Martínez López, R (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social México. Recuperado de <http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitacion/>
- Mc Carthey, S. y Moje, E. (2002). *Conversations: Identity matters*. Reading Research Quarterly. . Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.)

- Ministerio de Cultura y Educación. (1997). Subsecretaría de Coordinación, Dirección General de Planeamiento, Materiales Curriculares, Tercer Ciclo E.G.B., Lenguas Extranjeras. La Pampa. Argentina. Recuperado de [1997http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/BibliotecaDigital/DisenosCurriculares/EGB3/mceDC_EGB3_LenguasExt_1997.pdf](http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/BibliotecaDigital/DisenosCurriculares/EGB3/mceDC_EGB3_LenguasExt_1997.pdf)
- Ministerio de Cultura y Educación. (2009), Subsecretaría de Coordinación, Materiales Curriculares, Lengua Extranjera: Inglés, Educación Secundaria, Ciclo Básico. La Pampa. Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), Subdirección General de Cooperación Internacional. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid.
- Moles, A. y Moles, A. (1991). Imagen didáctica. Méjico. Edición Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Myers, C., Jackson, S. y Tiberio, S. (2006). *What's up? 1*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Pearson Longman.
- Nash, M. (1999). *Las mujeres republicanas de la guerra civil*. Madrid, España. Editorial Taurus. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/28863344/1255.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500465694&Signature=uki6susIS14j6liezYTdgj9pJGI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRojas_Las_mujeres_republicanas_en_la_Gue.pdf
- Negrin, M. (2008). Los Manuales Escolares como Objeto de Investigación. Universidad Nacional del Sur Recuperado de http://evirtual.uaslp.mx/Habitat/innobitat01/depto/Biblioteca/Ejemplo%20de%20manuales/Manuales%20escolares%20como%20obj%20de%20invest_n06a10negrin.pdf
- Nosiglia, M.; Trippano, S. Estado y educación en la argentina de los '90: balances y desafíos. *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 10-23, mayo 2002. Recuperado de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/228/214>.
- Osuna Nevado, C. (2011). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de educación* (358), pp. 38-580.

- Oszlak O. y O'Donnell, G. (1984). *Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación*. Alcalá de Henares. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Oteiza, T. (2006). *Discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*, Boston, Massachussets. Heinle&Heinle.
- Pérez Daniel, R. (2012). *Fragmentos de significación iconográfica: hacia un modelo de análisis discursivo de la interculturalidad*. Méjico. Edición Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Glosario. Capítulo V. En el libro Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.I. Métodos*. Editorial La Muralla
- Phillipson, J. (2001). *English yes, but equal language rights first*. Recuperado de (<http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap10.pdf>)
- PichonRivière, E.(1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Nueva Visión.
- Porto, M. (2011) “Un estudio exploratorio de la comprensión cultural en la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en Argentina” (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Pruzzo, V. (1998). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial.
- Pruzzo, V. (2002). *La transformación de la formación docente*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Espacio.
- Quijano, A. (2000) “Colonialidad de poder, cultura y conocimiento en América Latina.Bogotá, ColecciónPensar/Centro, Editorial Javeriano.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cabridge.Cambridge UniversityPress.
- Salaberri, R. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid, Editorial Santillana.
- Sánchez (2009). (enKristinaBjörnn, p.7). Recuperado de <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:589021/FULLTEXT01.pdf>,

- Santos Guerra, M. (2006). *La Escuela que aprende*. Madrid, Ediciones Morata.
- Senén González, S. (2008). *Políticas, leyes y educación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique.
- Siderac, S. (2006). *Una mirada intercultural para la evaluación de libros de texto*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Schön, D. (1992) *La Formación De Profesionales Reflexivos*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Tadeu da Silva, T. (1997). *Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica. Cultura, política y currículo.(Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lozada.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela y Representación Social*. Buenos Aires. Impreso en los talleres gráficos del Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján. Argentina.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- TentiFanfani, E. (1994). *La educación como violencia simbólica*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila editores.
- Terigi, F. (1999). *CURRICULUM Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Santillana.
- Terigi, F. (febrero de 2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf 2010)
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, España. Editorial Siglo XXI.
- Thisted, S., Diez, M., Martínez, M., Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Documento de la Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Tiberio, S. (2008). *What's up? starter*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Pearson Longman.
- Tikunoff (1979). citado en Angel Perez Gómez, (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata
- Tiramonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 889-910, Especial – Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>

- Torre, J. C. (1999). Las transformaciones del estado en el período 1999-2003. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Recuperado de http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/14/a14_07.pdf
- Torres Santomé, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2013). Entrevista. *Revista de Pedagogía*, vol. 34, núm. 94, enero-junio, 2013, pp. 139-152 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela (recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105006>
- Tosi, C. (2011). *El contexto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>
- Trend, D. (1995). *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis. Educación en tiempos del neoliberalismo
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. Claves de Razón Práctica. No. 56. Editores Promotora General de Revistas, PROGRESA. España.
- Valles; M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Gedisa.
- Vigotsky, L. (1962) *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Villafañe, J. (1996). *Introducción a la teoría de la Imagen*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Vivas, D. (2010). *La función cuadrática. Un estudio a través de los libros de texto de los últimos 40 años en Argentina*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3699237>
- Voloshinov, V. (1992). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, España. Editorial César Coll y Derek Edwards.

- Wainnerman, C. y Navarro, M. (1987). Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria”. En material del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación a distancia, Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, General Pico, La Pampa.
- Wainermann C y Sautu. (2002). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Walsh, C. (2006) *Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. Livro da Academia da Latinidade. Colombia, Textos & Formas.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona, España. Editorial Península.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*, Harlow, Addison Wesley, Longman.
- Wittrock, M. (comp.) (1989) *La investigación de la enseñanza*, I. Buenos Aires: Paidós.
- Yedaide, M. M, y Porta Vazquez, L. G (2017) Narrativa, mundo sensible y educación docente. Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Mendoza: Editorial INCI HUSA – CONICET
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*.(pp. 49-64). Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.