

Libros de **Cátedra**

Enseñar inglés: ¿complicidad colonial?

La opción decolonial como contrapedagogía
para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna

Graciela Baum (coordinadora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

 **Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENSEÑAR INGLÉS: ¿COMPLICIDAD COLONIAL?

LA OPCIÓN DECOLONIAL COMO CONTRAPEDAGOGÍA
PARA VER, VISIBILIZAR Y RESISTIR LA TRAMPA MODERNA

Graciela Baum

(coordinadora)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Intuyo que dedicar es traer a la memoria emotiva los pasos que nos han acompañado hasta aquí. Los pasos que nos han sostenido y recordado –de diversas maneras- que era posible. Los pasos que no caminaron por nosotrxs sino que aminoraron la marcha para continuar caminando juntxs. Los pasos de la espera, de la bocanada de aire, de la complicidad. Los pasos del amor y de la construcción compartida. Llanos, telúricos. Pasos que se volvieron caminatas; sin llegadas, aunque con partidas.

Por eso es que quiero dedicar esta obra –en su sentido más fluido, artesanal e inconcluso – a mi madre, que me sonrió y me desacopló de su derrotero de dolor; a mis hijas, sin cuyos pasos a la par no hubiera habido brújula; y a mis estudiantes, con quienes –por sobre todo- hemos sido encuentro y camino.

Agradecimientos

Quisiera -en primer lugar- agradecer a la Universidad Nacional de La Plata, y especialmente a mi querida Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la que me recibió a mis incipientes 18 años, de la que egresé hace casi 30, y en la que me desempeñé como docente hace 25. En sus aulas se forjaron las decisiones que fueron balizando los caminos, y las convicciones más profundas que fueron recartografiando las marchas.

A mis docentes, quienes siempre dejaron huellas.

A mis colegas con quienes andamos las luchas, las conquistas, las contradicciones, las paradojas y las alegrías.

A mis estudiantes, por encender esta alegría cotidiana de enseñar.

A Walter Mignolo, amoroso docente y pensador decolonial latinoamericano, a quien admiro profundamente y a quien debo tantos insights por su calidad y calidez para volver simple lo complejo.

A mis queridxs compañerxs de militancia y grupo de pertenencia Siembra Decolonial -incluido Walter- con quienes encontramos, pensar juntxs, conversar, caminar y sembrar, reconstituye, restituye, construye sentido y puebla de esperanza.

Gracias a todxs y cada unx.

Hablar significa estar en la posición de usar cierta sintaxis, captar la morfología de este o aquel lenguaje, pero significa sobre todo asumir una cultura, acarrear el peso de una civilización...El problema que confrontamos en el presente capítulo es éste: el negro de las Antillas será proporcionalmente más blanco –es decir, que estará más cerca de ser un verdadero humano– en relación directa con su dominio de la lengua francesa.

Frantz Fanon, PIEL NEGRA, MÁSCARAS BLANCAS

Índice

Introducción	8
Capítulo 1	
Inglés lengua <i>otra</i> : diferencia geocorporpolítica es diferencia colonial.....	10
<i>Graciela Baum</i>	
Capítulo 2	
Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales	27
<i>Marcela Jalo y Virginia Sánchez</i>	
Capítulo 3	
Enseñar la pobreza en Latinoamérica	43
<i>Carolina Marino y María Paula Saba</i>	
Capítulo 4	
Luchadorxs latinoamericanxs.....	73
<i>Georgina Formento y Verónica March</i>	
Capítulo 5	
Experiencias estéticas visuales en clave performativa decolonial.....	89
<i>Rocío Montes</i>	
Capítulo 6	
Tecnologías que desafectivizan: colonialidades veladas y reveladas	107
<i>Sofía Rivera y Florencia Di Martino</i>	
Capítulo 7	
Rompiendo estereotipos de género	128
<i>Giovanna Piris y María Victoria Poza</i>	

Capítulo 8

Lugares *otrxs* en la ciencia argentina 145

Mercedes Lay

Capítulo 9

Panza llena... 165

Mayra Agustina Suárez y Anabella Sauer Rosas

Conclusiones 185

Lxs autores 186

Introducción

Este *Libro de Cátedra* surge del trabajo en la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa 2 correspondiente al 5to año de la carrera Profesorado en Lengua y Literaturas Inglesas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En este libro, docentes y estudiantes hemos asumido el desafío de poner en común nuestras experiencias vividas, saberes, conocimientos, devenires y praxis.

Nuestras páginas intentan poner en relación y en tensión la perspectiva de pensamiento decolonial (Quijano, 1992, 2009, 2011, 2014; Mignolo, 1996, 2001, 2003, 2007, 2010, 2012, 2018, 2020), las pedagogías decoloniales (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017) y las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2006, 2010, 2018) con la enseñanza de inglés en tanto lengua colonial. Las ideas y desarrollos surgidos del grupo Modernidad/Colonialidad -con una impronta de absoluta vigencia- inspiran nuestras marchas y contramarchas, y nos alientan a renovar cada día nuestra reinscripción en la genealogía latinoamericana decolonial desde los lugares de pensamiento, siembra y militancia que ocupamos.

Este locus de enunciación fronterizo y de desenganche de la modernidad/colonialidad nos permite el constante ejercicio de (des)encontrarnos, observarnos, retomar pedagogías de la pregunta y de la incomodidad de cara a los posicionamientos geocorpopolíticos que habitamos y nos habitan, y caminar hacia la desnaturalización de discursos y prácticas instituidas por la modernidad e institucionalizadas por ella en sus propias instituciones y espacios de poder.

Las aulas -tópicamente- son bastiones de resistencia, lucha, reexistencia y restitución que la modernidad destitutiva no ha podido terminar de socavar; son ese *suelo* en el sentido kuscheano que nos arraiga y nos fundamenta; ese suelo que nos permite sentir la riqueza de nuestro baluarte simbólico y la profundidad de nuestra pertenencia cultural, pero que también nos alerta sobre la ofensiva capitalista, neoliberal y sus *alcanc(idios)* materiales y subjetivos en la educación -entre otros dominios- y, específicamente, en las políticas educativas emanadas de los estados nacionales de Abya Yala/América Latina.

Las aulas nos convocan, nos reúnen y nos hermanan- claro está. Sin embargo, la tarea educativa no siempre se plantea y asume en su dimensión prioritaria y decisivamente **política** o -si lo hace- sus actores se pronuncian apolíticos, “neutrales” (lo que en sentido llano es proponer procesos de formación acríticos, no conflictivos = *statuquoístas*) que hacen un culto del “no sesgo”, cuando en verdad en su corrimiento discursivo habilitan al menos dos instancias de pronunciamiento político de colonialidad-en-reversa. Así:

- Niegan –desde un lugar políticamente correcto- su simpatía y/o adherencia a las posiciones euro-usa-centradas, modernas e investidas de la carga histórico-estructural cartesiana, racializante y portadora de estigmas bárbaros;
- Niegan –desde un lugar de evitación e ignorancia legitimada- la imposibilidad de neutralidad, de objetividad y acriticalidad en tanto en sí mismos condensan las formas más duras de dominación y supresión, siendo estrictamente funcionales a la mirada hegemónica, y reproductores de la colonialidad en todos los órdenes.

En este contexto, creemos que es preciso manifestarnos –historizarnos- en estas páginas como docentes y estudiantes comprometidxs con una educación situada, que restituya en clave actual la cosmología de lxs pueblxs abyayalenses/latinoamericanxs y sus historias negadas por la modernidad, que reinscriba la ancestralidad y la comunalidad en nuestro tiempo presente, que resignifique la tierra/la Pacha y nos enseñe a desaprender, a desescolarizar y a abrazar contrapedagogías insurgentes, subversivas. Esas donde la vida está y fluye en todx y en todxs, donde las categorías binarias/binarizantes occidentales no nos rigen, donde la invención delx otrx para desontologizarlx y patologizarlx sea depuesta por la complementariedad crítica, la conciencia de los ciclos de la vida, el ejercicio del cuidado y la siembra decolonial desde los lugares que cada unx ocupamos.

Graciela Baum

CAPÍTULO 1

Inglés lengua *otra*: diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial

Graciela Baum

El sentido profundo de la cultura está en que ésta puebla de signos y símbolos el mundo. Y que este poblamiento es para lograr un domicilio en el mundo a los efectos de no estar demasiado desnudos y desvalidos en él.

Rodolfo Kusch, GEOCULTURA DEL HOMBRE AMERICANO.

Modernidad/Colonialidad (del poder, del saber, del ser)

Resulta fundamental –al proponernos abordar esta perspectiva en clave pedagógica– remitirnos al concepto de colonialidad y, por ende, al de modernidad. Si bien no ahondaremos en esta doble constitución, es preciso decir que hablar de modernidad es en primera instancia situarnos en 1492; es también en/desde ella aludir a toda la constelación de conceptos que evoca –progreso, desarrollo, modernización, apertura, globalización/aldeización, etc.; y que todo ello no es otra cosa que hablar de colonialidad. Ésta última, su cara oculta, la prestidigitadora de quien (de)penden los hilos, la fuerza que mueve los engranajes, las manos malabaristas que escenifican los juegos de pelotas. Podríamos pues seguir aplicando metáforas que nos auxilien a entender, a comprender cómo es posible que ese universo semántico moderno (*a priori* positivo) se (re)produzca, se sostenga y se nutra de las atrocidades coloniales. Porque la modernidad se monta sobre la colonialidad y la encubre desde una retórica mesiánica, desarrollista, individualista y placista. La cuestión central se vuelve la carrera del sujeto moderno por producir, acumular y llegar, cuya lógica arrasa con la reflexión –no sólo sobre el contenido de las aspiraciones individuales– sino sobre los términos –las condiciones, las reglas– bajo los cuales la carrera se corre. Éste es justamente el propósito: obturar la voluntad, maniatar el deseo, y generar una ilusión de autonomía –nunca más paradójica, esclavista, y extractivista que en nuestros días.

Dicha concepción de la modernidad como colonialidad –y viceversa– y de los modos en que se imbrican, nos permite también ver cómo permea los distintos órdenes de la vida. Recurrimos aquí a Anibal Quijano (1992), quien en su formulación acerca de la colonialidad del poder o el patrón colonial del poder, echa luz sobre los órdenes o dominios modernos impactados y

controlados por la colonialidad: la subjetividad, el conocimiento, la autoridad, la economía. Vemos entonces cómo la lógica colonial instituye -desde la retórica moderna- cánones que operan y definen:

- ✓ Qué es conocimiento y qué conocimientos son legítimos (aquellos provenientes de los centros europeos y producidos –escritos- por seres blancos, varones, cis-heterosexuales, cristianos) vs “el resto”
- ✓ Qué seres humanos han de ser considerados “civilizados”, modélicos, ejemplares, por su raza y su género (seres blancos, varones) vs “el resto”
- ✓ Qué formas de autoridad deben gobernar el mundo para garantizar la estabilidad/mismidad del sistema y regular los niveles de conflictividad etnoracial vs “el resto”
- ✓ Qué economías permiten la producción y reinversión ilimitadas para sostener un régimen indiscriminado de acumulación y enriquecimiento vs “el resto”.

Estos dominios, todos ellos visiblemente entramados en un sistema-mundo capitalista moderno (Wallerstein, 1974, p. 229) responden a una epistemología que lo subyace y lo constituye como tal, la cual subsume y controla todos los modos de ser, saber, conocer, sentir y hacer.

Aquel primer planteo revelador de la colonialidad del poder a manos de Quijano (1992), inspiró desarrollos y profundizaciones ulteriores por parte del grupo modernidad/colonialidad, entre los cuales encontramos algunos de sumo interés. Walter D. Mignolo (2003, p. 39) –entre ellos- ha sumado en clave semiótica la noción esclarecedora de la matriz como un órgano en dos niveles: del enunciado y de la enunciación, siendo esta última la que regula desde un metanivel la producción de enunciados (por parte de la enunciación) que habitan la superficie de la materia lingüística (lo dicho), es decir, los dominios –visibles y/o inferibles, constituyentes materiales y simbólicos de la modernidad y, por ende, de la colonialidad (quien dice lo dicho). Tales formulaciones –indudablemente- han expandido nuestra comprensión de los fenómenos. Sin embargo, una teorización mucho más reciente ha instanciado cierta dinámica y agilidad en términos de movimientos y etapas al interior de la matriz colonial del poder (MCP de aquí en más). Se trata de una propuesta teórica que es –además de una analítica completa de los procesos, actores e instituciones implicados- también una prospectiva y una hermenéutica decolonial. Podemos entonces –según esta línea- componer brevemente una especie de hoja de ruta que nos posibilita visualizar la agenda modernidad/colonialidad/decolonialidad. Esto es, comprender que la constitución de la modernidad conllevó la destitución de la ancestralidad, de las cosmogonías de los pueblos originarios, de los saberes y prácticas de las culturas andinas y de la amazonia.

Este movimiento –administrado y ejecutado desde la epistemología occidental eurocentrada- comportó un borramiento, una desaparición, un encubrimiento, una sobreescritura. Un desnombramiento y un renombramiento que –de la mano de la imposición alfabética en lengua española- inventó América y se adueñó de Aby Yala. Devaluó creencias, dioses, ritos, rituales, mitos para evangelizar en una fe ajena, impropia, depositaria de la culpa y el punitivismo judeocristiano. Racializó a los pueblos indígenas para explotarlos, esclavizarlos, exterminarlos. Por eso hablamos de procesos de constitución/destitución;

porque ocurrieron en forma simultánea y necesariamente excluyente, dado que sin esta lógica de institución destitutiva no hubiera podido sustanciarse la ocupación occidentalizante de todos los dominios que conforman los pilares del sistema-mundo moderno y sus principios fundantes. En este sentido, y siguiendo a Mignolo (2020, p. 6), vemos que este comportamiento excluyente significó la materialización de una aparente paradoja (bajo la óptica de la retórica moderna): el desarrollo de los países desarrollados implicó la imposibilidad de desarrollo de los países subdesarrollados dado que esta última fue condición *sine quanon* para la existencia y permanencia del primero. Sin el reaseguro del subdesarrollo –colonialidad- no hubiera habido desarrollo (modernidad): podemos decir entonces desde la decolonialidad que la colonialidad fue –y sigue siendo- garante de la modernidad cuyo discurso engendra la trampa poniendo en segundo plano a agentes e instituciones que reproducen el subdesarrollo bajo falsas promesas –éstas tematizadas- de desarrollo y modernización o –lo que es lo mismo- de colonialidad encubierta. Entendemos –también con Mignolo (2020, p. 4)- que el abordaje que realiza Quijano en el título de su reflexión fundacional “Colonialidad y modernidad/racionalidad” (1992, p. 11-20) revela la clara insuficiencia de pensar la modernidad como racionalidad y viceversa sin mediar el concepto clave que dio origen y sustentabilidad a dicho proyecto occidental europeo: la colonialidad. El espíritu celebratorio adherido a la sensibilidad y la racionalidad positiva modernas emergidas de Europa occidental, estuvo signado entonces por los procesos destitutivos que alimentaron tal constitución. Volviendo a Quijano (2009) y algunos de sus contemporáneos, observamos que –a pesar de las coordenadas de pensamiento marxista y dependentista que animaban a atribuir, en los años 60 y 70, a la esfera económica (y especialmente al capitalismo) los mecanismos gobernantes en las relaciones de dominación y explotación-, el sociólogo peruano logró atravesar estas relaciones no ya unívoca y monocausalmente –por la economía- sino anudando a las ideas de racialización y colonialidad. Es decir, levantó la mirada para ver que la lógica colonial se entronca con la subjetividad y el conocimiento porque la racialización opera por la doble vía de la inferiorización ontológica por la incapacidad de pensamiento/conocimiento racional; y que la economía depende de las decisiones de subjetividades e instituciones, a su vez informadas epistémica (conocimiento) y estésicamente (sensibilidad, emoción) (Mignolo, 2020, p. 4). Esta es la tesis que da origen a la formulación de la colonialidad del poder o matriz colonial del poder de Aníbal Quijano y que consiste en una concepción de poder que subsume formas interrelacionadas de dominación, explotación y conflicto y que regula cuatro dominios básicos de la existencia humana moderna: el trabajo/la economía, el sexo/género/la subjetividad, el conocimiento y la autoridad.

Mignolo (2020, p. 7, 10, 12) expande y profundiza las relaciones planteadas inicialmente por Quijano para producir un sistema de correlatos que da cuenta de etapas, movimientos dimensiones y flujos; y de la complejidad inherente a la doble cara del fenómeno modernidad/colonialidad. Así, encontramos en su formulación los siguientes niveles de menor a mayor en orden a su alcance:

- Dominación/Explotación/Conflicto
- Constitución/Destitución/Restitución
- Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad

Y los siguientes vínculos y movimientos en las correspondientes dimensiones.

- **Constitución** (dominación) / **Destitución** (explotación) / **Restitución** (conflicto)
- **Modernidad** (constitución/dominación) / **Colonialidad** (destitución/explotación) / **Decolonialidad** (restitución/conflicto)

Es preciso comprender que estos entrecruzamientos que operan sobre los dominios de la vida moderna son enunciados (cobran existencia) vía una enunciación, una retórica, que los produce desde el centro mismo de esta matriz en el que la epistemología, los actores, las instituciones y las lenguas son corresponsables de controlar los diversos ámbitos instituyendo dispositivos de ser, pensar, decir, hacer y sentir.

Los procesos destitutivos van de la mano de los constitutivos y reproducen la gestión enunciativa de los dominios o áreas básicas modernas. La destitución repite la lógica de la colonialidad vía la retórica de la modernidad y al destituir crea una exterioridad –análoga a la interioridad territorial- que es inexistente e inefable. Carece de entidad y de decibilidad. Dicha destitución e invención de otredad permite mantener el *statu quo*, los procesos de occidentalización y los binarios históricamente definitorios de occidente.

La restitución, en tanto, no se ubica en un lugar dicotómico ni en un tercer lugar que alterne antagónicamente con el binomio modernidad/colonialidad dentro de una narrativa inclusionista dado que ésta mirada nos ubicaría en una disyuntiva en alternancia o en una disyuntiva excluyente y no superaría la retórica moderna del *Self/Other* deshistorizado y despolitizado. La restitución se enuncia desde pensamientos, saberes, modos, decires *otros* que optan decolonialmente, eligen habitar la frontera y pensar fronterizamente para desde allí encaminarse a la coexistencia de los pueblos y las culturas, sin invisibilizar las conflictividades y tensiones propias de las historias locales, de los devenires y caminos que vuelven insoslayables las diferencias. Sin embargo, estas no serán ya diferencias imperiales (ontológicas y epistémicas) sino espacios de liberación, libertad, resistencia, lucha y reexistencia dentro de las diferencias coloniales, con la filiación de los derrotados transitados colectiva o comunitariamente y de las heridas coloniales infligidas a lo largo de las historias de los pueblos occidentalizados.

Sobre la herida colonial y su sanación (que constituye nuestro derrotero)

Volviendo sobre el planteo de Mignolo (2020, p. 14) encontramos que el origen de la herida colonial se entronca en la diferencia imperial, en el diferencial de poder y la racialización que decreta y ejecuta la aniquilación, los *cidios* de toda la ancestralidad no colonial, de todas las creencias, religiones, saberes, lenguas, prácticas, etc. que constituyeron la comunalidad destituida por la sociedad occidental moderna, la relacionalidad destituida por la funcionalidad

utilitarista. Esa herida nace entonces con la clasificación y la estructuración de un orden racializado que legitima la dominación, apropiación, explotación y eventual masacre de las vidas descartables del Sur bárbaro, incivilizado, hediente dada la irracionalidad de sus gentes y por esta vía, a su vez, su inferioridad. En esta urdimbre entre irracionalidad e inferioridad –que contrasta con la modernidad/racionalidad que retoma Quijano para evidenciar el déficit nominativo (colonialidad) – se entrama el dispositivo civilizatorio, salvacionista, redencionista, alfabetizador cuyo afán es la conversión para la domesticación y la dominación. Es en este sentido que no podemos quedarnos en las latitudes geográficas para pensar los procesos de colonialidad porque estaríamos abonando la epistemología territorial moderna y reduciendo el mundo a la interioridad de la MCP. Es por eso –también- que pensar en clave geopolítica y corropolítica nos permite ver una herida de doble entrada: la de los márgenes (respecto de los centros de poder/saber) y la de los cuerpos (rasgos fenotípicos, disidencias sexogenéricas, culturas/lenguas/religiones de minorías o no hegemónicas, etc.). Esta doble herida es entonces una doble destitución por una doble filiación.

Ahora bien, el camino de la sanación de la herida es el de la restitución; la restitución de las formas ancestrales de vivir; de saberes, prácticas comunales destituidas; su incorporación a las redes de relacionales actuales y su reinscripción en el tiempo presente. En un tiempo de Buen Vivir (Suma Qamaña en lengua Aymara) como el de los pueblos andinos originarios. Los procesos restitutos no retoman el cauce de la destitución de lo habido para constituirse hegemónica y mono-tópica/fónicamente como universales sino que buscan espacios en los que aflore la pluriversalidad y no las monoculturas que reproducen la miopía moderna occidental blanco-europea.

Crecientemente, el mundo se revela multipolar y el capitalismo –otrora privativo del mundo occidental- se extiende de modo que la hegemonía del mundo occidental se ve amenazada dado que tanto las economías, los mercados como las desigualdades producto del sistema capitalista exceden los límites de occidente.

Entretanto, somos testigos de diversas y crecientes expresiones y manifestaciones de desoccidentalización tanto por parte de los estados como de la sociedad civil, lo cual si bien es muestra de procesos de restitución, de memoria y de reconocimiento de derechos, no equivale a procesos de decolonialidad. Esto en el sentido de que la desoccidentalización no disrumpe la MCP sino que disputa su control (el de todos los dominios y su lugar de enunciación) con EEUU y la UE, y desobedece los mandatos occidentalizantes dentro mismo de la MCP.

Claro está que la reoccidentalización puja con la fuerza de siglos de historia contada desde la supremacía blanca, y cartografiada -representada- según tal cosmología; sin embargo, los crecientes signos de desacople de la occidentalización en el mundo sugieren que la retórica reoccidentalizante esta vez está perdiendo la batalla.

Abríamos entonces este apartado bajo un subtítulo que concibe la sanación de la herida colonial, es decir la restitución, como derrotero, es decir, como camino. Un camino de conciencia y de militancia en la frontera de la modernidad que nos devela –a quienes vamos por la opción decolonial- su lado más oscuro, más cruel, y el que en alguna medida reedita la herida o más

bien la conciencia de la herida; podemos pensar la sanación de la herida colonial como trabajo colectivo -y la actualización permanente de la restitución y su reinscripción en tiempo presente. Luego de siglos de colonialismo, colonización, colonialidad, de dominación, explotación, subalternización, tanto como de conflicto, resistencia y reexistencia, entendemos que los caminos de la restitución son derrotero y no bucle, porque ella no se muerde la cola ni se mira el ombligo como la modernidad occidental euro-usa-centrada, sino que camina, anda, busca, pierde, encuentra, con los pies, con las manos, con la cabeza, con los ojos, con los oídos, con la boca, con la piel, con el cuerpo, con el corazón. Y lo hace en clave comunal, en la topología de un mapa-territorio-cuerpx abyayalense/latinoamericano que resiste desde la diferencia colonial y reexiste en sus pedagogías y contrapedagogías mientras el mensaje –la semilla- de insurgencia y restitución pasa de generación en generación de mano de lxs Sariris (en lengua Aymara, viajero eterno en el camino sagrado, mensajerx de los Andes) para que todxs podamos ser parte de la siembra reconstitutiva.

Sobre el *pedagogizar* decolonial como militancia geocorpopolítica

Claro que al leer el título de este apartado nos quedamos esperando/buscando/deseando **el sustantivo** antes de pensar o decir que “pedagogizar” es una forma incorrecta, por fuera de la norma, inaceptable para la RAE, o que simplemente no existe (porque no existe para la RAE, institución moderna si las hay) y que debe ser reemplazada por el correspondiente sustantivo “pedagogía”. Los sustantivos nombran el mundo para aquietarlo, lo vuelven objeto, lo hacen asible, lo tornan estático, inventariable, contable, dominable. Así las lenguas modernas fijan el mundo, las existencias, los ordenan, les asignan rasgos sobre una base nominal que (de)nomina denotando toda entidad concreta y/o abstracta “ahí afuera” del Sujeto. Sujeto –también moderno- que se separa del Objeto y lo hace objeto de (su) estudio, lo exterioriza para saberse dueño, amo, superior. Por eso *pedagogizar* –que es accionable, verbal y eco del flujo del mundo de la vida (como *palabrandar* de los pueblos del Cauca colombiano o *sentipensar* de Fals Borda)- no gusta, resulta cacofónico, extraño, a-normal. Sin embargo, la decolonialidad -que es nuestra postura crítica latinoamericana- nos ha legado el espacio creativo de la insurgencia también lingüística dentro de un paradigma *otro* (Mignolo, 2003, p. 22), no para romper (con) la norma sino para desviarnos de los *locus* de enunciación unívocos, lineales, subsidiarios de la pluma grecolatina; no para disrupir por ocupar un lugar antinormativo, porque de este modo volveríamos a reproducir los binarismos opuestos modernos. Sin embargo, entendemos que la lengua –su gramática y sintaxis- no debe operar como jaula sino como límite; la lengua –el decir, la relacionalidad que lo habita y habilita- nace con procesos emergentes, creativos y reestructurantes que surgen de la mano de condiciones geocorpopolíticas más que de la tradición y la norma impuestas. Estos procesos de emergencia son ciertamente contingentes porque los contextos son interinos, complejos y provisionales, pero no dejan de constituirse a partir de la ancestralidad y la memoria colectiva imbuida de corporalidad, sensorialidad, emotividad y suelo.

Esta mirada no es normativa ni antinormativa sino *otra*, porque se plantea no en la oposicionalidad que obtura la conversación sino en el conflicto que la genera y en el que se disputan los términos de dicha conversación; es decir, no si es o no normativo decir esto o aquello (los contenidos), sino quién define, regula, e instituye la norma. Y es allí donde se sitúa la lengua *otra* (Arteaga, 1994, p. 9) y donde situamos nuestra propuesta de inglés lengua *otra* (Baum, 2018, p. 4). Pero allí volveremos más tarde.

Hemos introducido la cuestión del pedagogizar desde el punto de vista lingüístico para -de alguna manera- instalar la **incomodidad** de que así será el modo en que nos referiremos a estas cuestiones pedagógicas que en la decolonialidad y la militancia son tan vitales.

Cerrábamos el apartado anterior refiriéndonos a las pedagogías de resistencia y reexistencia (Walsh, 2009, p. 60-63; 2017, p. 61, 64) y sumamos a ellas las contrapedagogías (a las que nostrxs calificamos como decoloniales) que –como lo expresa Segato (2018) en su formulación de las contrapedagogías de la crueldad- insurgen para dismantelar los aleccionamientos bestiales del patriarcado (a los que referimos como coloniales y de las violencias modernas, destitutivas, racializantes, patriarcales, capitalistas, neoliberales). Nos interesa hablar de pedagogizar verbalizándolo porque nos permite –como decíamos- viajar el camino de la restitución y porque sabemos -quienes andamos hablándonos con la lengua y renegociando los términos- que la oralidad nos permite también mucho más de esa insurgencia discursiva (Segato, 2017) que viene con las formas de pensar conversando y de decir ese pensar en voz alta, en su desestructura, retracción de “la forma” y emergencia del “habla”. El quehacer del pedagogizar decolonial habita la frontera ontológica y epistémica en el adentro del afuera del entronque modernidad/colonialidad-destitución-raza-patriarcado-capitalismo; late en esa frontera-margen que no es límite trazado como línea divisoria sino territorialidad, extensión cuya intensión está definida de modos otros porque coexisten en conflictiva armonía seres con imaginarios comunes fundamentales de relacionalidad, tejido, trama, de lo que es la vida, el cosmos, lo viviente. Esa frontera-margen-cosmos es las historias pasadas y presentes, politizadas en los lugares de enunciación decoloniales que creen y accionan en la diferencia colonial; que se inscriben en la realidad desde una conciencia transformadora de las estructuras de poder/saber, desde los microdispositivos sociales, institucionales hasta las macroestructuras estatales nacionales e internacionales. Esa frontera-margen-cosmos-política es cuerpo, es encarnada, cuerpos/vidas coloniales desnudos y descartables (Mignolo, 2009) que luchan y resisten. Esa frontera-margen-cosmos-política-cuerpo es lenguajeo, es lengua diciente y es bilenguajeo fronterizo como el de Anzaldúa (Mignolo, 2010) que nos permite decirnos en las lenguas en las que fuimos educadxs pero también en las lenguas de la desobediencia. En las lenguas *otras*. Somos –entonces- frontera-margen-cosmos-política-cuerpo que bilenguajea.

Pedagogizando dentro y fuera de las instituciones modernas, armando, enlazando, uniendo, para que la relacionalidad sea la que vaya haciendo el camino que caminamos, el camino de la siembra que decolonializa y restituye también las maneras de pedagogizar, de enseñar y aprender **con** –y no ya **de**-, de estar estando y suscitando conciencia de los procesos que nos constituyen y constituimos para que la vida sea posible. Sin enfrentamientos dicotómicos pero

en la convicción y firmeza de una apuesta por la terminalidad urgente de todos los extractivismos capitalistas, esclavistas y subalternizantes sobre los seres vivientes humanos y no humanos.

Decirnos, enunciarnos en una pedagogía decolonial nos configura también un aula expandida, no en el sentido tecnológico tan en boga en la actualidad, sino de un aula fronteriza, que dialoga con el sistema y mantiene una conflictividad que pulsa activamente, para ubicarse en un lugar alternativo a todas las caras/máscaras que el sistema porta para aventajar sus discursos y aumentar sus réditos políticos. Nuevamente, un aula fronteriza no es ni una cosa ni la otra dentro de lo habido en la puja, en la carrera por los puestos en las gestiones político-institucionales, sino todo lo contrario (y desde ahí ejerce su militancia, agrieta, grita). Por eso preferimos hablar de educación y pedagogía antes que de escolarización y escuela, porque sabemos de la vertiente ideológica que las informa históricamente y las ha configurado –más allá de la retórica moderna- como escenarios privilegiados de castigo, supresión, borramiento, homogeneización, racialización, blanqueamiento, etc., etc. Escuela, escolarización: garantes de meritocracias; objeto de despedagogización creciente y de corrimiento hacia el espectro de la educación para el entrenamiento.

Ahora bien, nos toca pensar y accionar en estos sentidos en un aula donde la lengua que se habla y se enseña es “el” inglés. Doble problema, doble paradoja: enunciar/nos decolonialmente en **una** (¿?) lengua moderna/colonial e insurgirla para decolonializarla como lengua *otra* (desde una lengua -el español- otrora colonial, hoy nuestra, aunque igualmente moderna) desde pedagogías decoloniales, desde el bilenguaje y tanto en la frontera -como espacio geocorporpolítico- como en espacios institucionales –habitáculos modernos- ínsitamente normativos y normalizantes.

(Des) pensar (el) inglés para repensarlo desde el Sur global

En este punto retomamos la idea fuerza de la enunciación como dimensión central de la MCP y con ella la aserción de que las lenguas son su componente fundamental, ubicuo a todos los dominios y decisivo a la hora del proceso de constitución/destitución. Al hablar de las lenguas de la enunciación, permeantes en todos los órdenes de la MCP, nos referimos a las seis lenguas vernáculas modernas de origen grecolatino: italiano, portugués y español (en los siglos XVI y XVII) y alemán, francés e inglés (desde la Ilustración). Ellas, en la constitución de la MCP desplazaron y destituyeron –y lo siguen haciendo desde el corazón de Europa y EEUU- a todas las lenguas originarias, ancestrales, locales- tanto de la enunciación misma, donde se definen (y explícita o implícitamente) se comunican los términos en que vivimos- como de los diferentes ámbitos visibles (los contenidos) en que la vida sucede (la educación, la política, la economía, la naturaleza, etc.). Nos dice Mignolo (2020) que en la actualidad, el control de los significados (las lenguas) y el control del dinero (el dólar) son procesos paralelos ya que quien controla el dinero controla las lenguas y –por ende- los sentidos, las subjetividades, el conocimiento, lo cual va más allá de las economías y se mete en la trama de dominación de las vidas humanas y no humanas. Mignolo agrega que ambos procesos se encuentran hoy en disputa dada la creciente conciencia

de opresión histórica de los pueblos y las manifestaciones de desoccidentalización de sus condiciones de existencia.

Entendemos fundamental el ejercicio de despensar “el” inglés –negarlo- como lengua de conocimiento (prestigio, acceso, éxito, llegada) y respensarlo para en ese lugar hacer emerger el lenguaje y la capacidad de decir el mundo con ojos y corazón bien abiertos, usando la lengua y no siendo usadxs por la retórica moderna. Descubrir los dispositivos históricos, coloniales de sometimiento a cánones europeos impuestos desde “el” inglés en la ciencia (en sentido amplio), en la normalización de sus comunicaciones; en la enseñanza, en su estatuto de lengua “extranjera”, con modelos nativistas y estándares de competencias, habilidades y proficiencia anclados en **la invención** de un hablante nativo “ideal” (Inglaterra, EEUU), cuyos parámetros de comportamiento sociopragmático refieren a criterios socioculturales foráneos aunque estereotipados (Marco Común **Europeo** de Referencia –MCER- para las lenguas); con una sobredemanda de aproximación al sistema fonético-fonológico de un hablante nativo que –si bien inventado- es culto, letrado y perteneciente a una cierta elite socioeconómica. Todos estos entrecruzamientos provenientes del imaginario de lingüistas dedicadxs a la enseñanza de lenguas -y no de pedagogxs críticos/no coloniales- trasladan su mirada científicista, positiva, gramaticalizada (lexical, frástica, oracional, luego textual pero no discursivamente anclada) para vaciar y despedagogizar -vía didactización- un campo especialmente arraigado a la subjetividad, a la creatividad, a la ideología, como la lengua.

En este contexto, y dadas las coordenadas arriba descritas casi como estado de cosas deseable, vemos que algunos intentos por así llamarlos desoccidentalizantes en relación a la lengua inglesa y su enseñanza no le hacen más que favores a la retórica moderna ya que se hacen eco de los marcos europeos de referencia, importan modelos de multi/plurilingüismo pensados y creados por y para Europa y los EEUU, generan –desde un aplicacionismo inconducente- cruces y correlatos inexistentes entre necesidades, políticas, programas, etc. que no nos son específicos, relevantes ni pertinentes. La lengua inglesa y su enseñanza aquí –en Argentina- nada tienen en común con la lengua inglesa y su enseñanza en otras latitudes ni del mundo centroamericano y caribeño (subsidiario de EEUU), ni del Norte global occidental hegemónico, ni incluso de ex colonias anglohablantes (cuya primera o segunda lengua es inglés) fuera de Europa (India, África, Australia, Nueva Zelanda). Lo que sí tienen en común es la lengua –inglés- que, como hemos dicho, controla los significados, que es la lengua del dinero, la lengua del poder y es –entonces- la que en su arremetida geopolítica, cultural, simbólica, produce representaciones de la realidad que se traducen en bienes “consumibles”, *commodities*, signos y señas con valencias modernas/coloniales, dejando fuera de este mundo representado por ella todo lo que a la enunciación de la MCP no le interesa, no le resulta oportuno, prefiere no cifrar en lengua y evitar poner a circular en el mundo. Lengua es también representación, cada lengua representa el mundo a su manera, cada lengua captura, nombra, denota y aquieta –mediante sus sustantivos- eso del mundo de lo que **desea hacer hablar**, apropiarse, transmitir, instalar, imponer; su gramática, su sintaxis, su léxico operan como dispositivos formalizantes -en nada objetivos ni neutros- de esos recortes de mundo que la

lengua hace existibles y decibles; esos son los recortes que cada lengua carga de sentidos, ideologías, valores a través de la producción de sus discursos y sus géneros discursivos. Las lenguas modernas generan recortes afines, representaciones afines de la realidad, del mundo, de la vida. Pero nada tienen que ver con ellas las representaciones de las lenguas originarias, sus dialectos, geolectos, y sobre todo la preponderancia de su tradición oral frente a la palabra escrita, los “alfabetismos” (Mignolo, 2017) modernos.

Por eso, pensar la lengua inglesa para repensarla desde el Sur implica necesariamente –al decir de Fernando Huanacuni Mamani (2017) –dejar de “*nortearnos*”, esto es, ser capaces de mirar hacia arriba para ver la totalidad viviente de la que somos parte sin que ese “arriba” sea el Norte global –la Modernidad– el cual opera paradigmáticamente regulando los alcances y la profundidad de nuestra mirada. Salirnos de ese *horizonte* impuesto por las ideologías modernas/coloniales implica también reconocernos en nuestro *suelo* –como nos explica Kusch– que es fundamento y arraigo de nuestra existencia: es nuestro *domicilio existencial* (Kusch, 1976).

Sobre interculturalidad e inglés y su enseñanza

Hablar sobre interculturalidad e inglés y su enseñanza nos resulta un lugar común, porque es el lugar desde el que venimos hablando desde hace décadas, cuando dijimos haber dejado de pretender ser el/los (algo así como los nativos de/en la lengua/cultura inglesa) y nos sumamos al giro intercultural. Un giro que en realidad fue un *loop*, y se volvió sobre sí mismo, cambiando todo para no cambiar nada.

Hoy podemos ver que es justamente en la declaración y declamación de interculturalidad donde reside la mayor y la peor de las trampas, porque inicia una etapa de retóricas emotivas e inclusivas que encubren prácticas de sujeción, supresión y subalternización. Es preciso comprender que para la retórica moderna abrazar el discurso de la interculturalidad es una solución de conveniencia que garantiza la continuidad de la hegemonía euro-usa-centrada mediante formas de paternalismo y tutelaje. La dialéctica de la reciprocidad, el diálogo con la otredad y la aceptación ética de las diferencias hacen al discurso de la *interculturalidad* lo que la modernización, la prosperidad y la felicidad hacen al discurso del *desarrollo*. Dos supuestas vocaciones y horizontes globales que soslayan las pobrezas, los racismos, los patriarcados globales; es decir, las diferencias coloniales, estructurales, con el peso de la negación de las historias; las diferencias desracializadas, sanitizadas, concebidas como diferencias culturales, soslayadas en el escenario de una Historia cuya primera persona narrativa es Europa. La interculturalidad *a secas* es el dispositivo que mejor lava las diferencias coloniales y las maquilla bajo un etiquetado gentil, aceptable y políticamente correcto. Es más, las diferencias culturales devienen supuestos espacios celebratorios que preservan las identidades de los pueblos y, por ende, es preciso respetarlas y conservarlas: la retórica antihomogeneizante de los supra-organismos internacionales, su lógica inter/multi/pluricultural y multi/plurilingüe da cuenta de

cómo la diferencia imperial ha logrado superponer un velo cultural a la diferencia colonial y ha encontrado otro punto de apoyo para mantener el *statu quo*.

En este entramado, la lengua inglesa habla por el poder hegemónico, por los sentidos que enuncia, produce y reproduce desde el centro mismo de la MCP lindando con actores, instituciones y epistemologías todos ellos destituyentes. La lengua inglesa nos interpela desde allí y nos hace mirarnos, escucharnos, repensarnos: ¿cómo lidiar con la carga colonial, moderna, europeizante, hegemónica desde el Sur global sin caer en fundamentalismos anticoloniales y, por ende, anti-inglés? ¿Podremos encontrar los caminos de desacople, de desenganche y ocupar un lugar *otro*? ¿Podremos generar una alternativa a las alternativas (siempre binarias, A o B, totalizantes y radicalizadas), es decir **una alternativa a las epistemologías modernas** (no colonial, no moderna) y no una **epistemología alternativa a las modernas** (otra moderna, colonial)? Para ello, es necesario desprendernos también de la retórica de la modernidad –que encubre la lógica colonial- y que incluye los discursos sobre *la interculturalidad* como bien de la humanidad, como deseable punto de llegada civilizatorio.

Enseñar inglés es -en la medida que **no** aportamos espacios de conciencia sobre lo que implica como dispositivo de control de los significados- sinónimo de complicidad. Repito, la enseñanza del [de **el**] inglés (lengua segunda, lengua extranjera, lengua adicional, lengua franca, lengua meta, lengua global, lengua de comunicación internacional, etc.) **es sinónimo de complicidad**. Complicidad con todos los sentidos que ha inaugurado como lengua moderna imperial; complicidad con las voces que subyuga desde los discursos racializados y deshumanizantes. **Decir es político**. No hay salida ni metalenguaje.

Entonces, posiblemente, sea tiempo de preguntarnos si esa lengua que enseñamos viene a incorporarnos a la inercia del Norte global o a subvertir esos sentidos y a construir resistencias. Cabe preguntarnos si la lengua que enseñamos viene a uniformar, a maniatar, a silenciar, a invisibilizar; o viene **a domiciliarse en y con** nuestros propios ritmos, tempos, vocales y consonantes; con nuestros silencios y nuestros acordes, con nuestros humores, nuestras emociones y nuestros enojos, que no se traducen ni se trasladan borrando marcas porque hablan con nuestra geocorpopolítica **en la piel y también a cuestras**. Cabe repensar si la complicidad con el poder/saber **en el aula** cuando la lengua que lo cifra es inglés, no es una complicidad cuyo correlato es el blanqueamiento de la Conquista en/desde 1492. **Lavar la diferencia, lavar el habla, lavar el símbolo. Lavar la piel**. Interculturalizar para lavar la diferencia y con ello lavar el conflicto, la resistencia, la reexistencia, la revuelta, la revolución.

El encubrimiento, la negación, y la invención *lx otrx* en palabras del *Self*, (extranjeras, foráneas) como modo de darle entidad, constituyen formas veladas de violencia ontológica y epistémica; suponen el disimulo de la borradora dado que entabla una conversación en la que *lx Otrx* tiene apenas acceso a los contenidos –**nunca a los términos**. Entonces, si “el” inglés se vuelve objeto de deseo de nuestrxs estudiantes como lugar de incorporación de la gramática de dominación, hemos caído en la trampa: la de querer **ser** el *Self* (el otro colonizador) y no querer **participar** en las disputas de sentido y en las luchas que encarna la lengua. Hemos caído en la trampa del soslayamiento de que la lengua son “*sólo palabras*”, cuando en realidad *somos*

palabra. Por eso cada pueblo tiene *sus* palabras (que dan nombre a sus cosmogonías, a sus sentires y pensares) y -por eso- al enseñar y aprender las palabras de otros pueblos es preciso hacerlo desde una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), desde *nuestro* lugar de enunciación geocorporpolítico. Por eso, también, inglés es para nosotrxs una lengua *otra*. Una lengua de desencanche. Una opción **a** (todas) las múltiples formas modernas/coloniales paternalistas que “el” inglés ha adoptado en el mundo no-anglófono -más allá de límites nacionales/estatales.

Lengua *otra* en la que *spanglisheamos*, en la que resistimos y contra argumentamos los diseños globales (de “el” inglés) **en inglés**, y en la que también sostenemos la vigencia del conflicto de la colonialidad aunque el Norte Global pretenda desactivarlo desactivando el lugar de la diferencia (colonial) que es estructural, desde miradas coyunturalistas, reduccionistas y culturalistas.

En todos estos sentidos, enseñar inglés como lengua *otra* infunda e insufla desobediencia epistémica, ontológica y política; desafía cánones y paradigmas; descubre los intereses de una *class culture* científica y académica que subsume su lugar de enunciación a una lógica globalizante. Esta elite, lejos de disputar el control de sus propios significados en sus lenguas nativas; lejos de negar la negación a la que sus pueblos han sido sometidos; lejos de situarse en lugares *otros* y construir espacios de liberación, retroalimentan una verdad autocreada desde un relato histórico -europeo- inventado, *ad hoc*, funcional y reproductor del *status quo*, que legitima una comunicación blanqueada y racista so pretexto de inteligibilidad global.

Como decíamos al inicio de este apartado, decirse intercultural -o dentro de cualquiera de las actuales x-culturalidades- no garantiza otra cosa que una presencia -más o menos ostensible- de la otredad tematizada, ingresada en la tangencialidad discursiva de pedagogías acrílicas, acomodaticias, positivas. Entendidas políticamente, no son ni hacen otra cosa que despolitizar mediante falacias deterministas y globalistas; y deshistorizar mediante el pretendido borramiento/caducidad de los genocidios y epistemicidios más aberrantes de la historia de la humanidad.

Desenquistar la modernidad-colonialidad de la academia. ¿Es posible decolonizar la universidad?

Para cerrar este capítulo, retornamos a la dimensión institucional e intentamos pensarnos como comunidad. Para ello, es preciso volver a recorrer los intrincados pasillos de la academia, sus restricciones, interdiscursos, polisemias y contradicciones. Si pensamos la universidad como una institución inherentemente moderna, y por ende colonial, podemos comprender las insondables complejidades que instancia la pretensión y vocación de decolonizarla.

Hemos sido testigos de cómo colectivos, movimientos sociales y diversas configuraciones de grupos autoconvocados en toda Latinoamérica y más allá de ella, han desafiado e insurgido espacios históricamente coloniales o cooptados por la modernidad y su retórica mercantil y desarrollista. Nos referimos a la ocupación o toma de espacios públicos (calles, ministerios, barrios, escuelas, colegios, universidades, etc.) y su intervención: el derribo de

monumentos y estatuas en tanto actos de contestación, modos de deshonorar y muestras de desobediencia a formas de racismo, opresión y subalternización; y –entre otras- reuniones, marchas y manifestaciones itinerantes que habitan las urbes a propósito de la visibilización de injusticias, crímenes, abusos, etc. Todas estas maneras son las que la sociedad política piensa, define y actúa colectivamente a fin de ejercer su derecho a enunciar y denunciar, ser parte activa, co-presente y definitoria a la hora de construir una realidad más justa e igualitaria para todxs.

En este contexto, las universidades públicas y gratuitas de nuestro país han visto un creciente y sostenido advenimiento de la participación estudiantil, de las organizaciones y de las agrupaciones de distintas procedencias ideológicas a la vida política universitaria y no universitaria. Esta integración al escenario concreto, al territorio intrainstitucional y extrainstitucional mismo, donde se dan las múltiples formas de discusión, acuerdos, toma de decisiones, comunicación y difusión, constituyen un verdadero baluarte simbólico en cuanto a lo que significa apropiarse –desde las bases y horizontalmente- de los locus de enunciación y de los lugares físicos propiamente dichos. Esto, no sin mediar las disputas y luchas presentes y persistentes en toda negociación semiótica, ideológica y material en cuanto a las condiciones de producción y circulación de conocimientos dentro de sistemas sociales de distribución de poder marcadamente desiguales.

Creemos que la universidad, en su estructura vertical, refleja las pautas socio-históricas de cada tiempo, y que –aún frente a la conciencia de transformación y adherencia a nuevos paradigmas-, su núcleo sigue siendo fuertemente moderno. Su diseño atomizado en “unidades” académicas, su armadura disciplinar, sus rangos y jerarquías escalafonarias, sus sistemas de evaluación y promoción, tanto como su constitución gubernamental en claustros de representación, muestran un ensamblaje que responde a lógicas elitistas y de concentración de poder. En este marco, observamos que el colectivo docente se asocia con especial énfasis a los aspectos más *statu quoistas* de la institución, a sus creencias más estáticas y a sus valoraciones más estereotipadas y convencionalizadas. Aquí es, a nuestro entender, donde más fuertemente debemos incidir tanto en cuanto a poner en tensión y conflicto esos imaginarios, como a discontinuar discursos y prácticas tributarios de ellos. Esto es así dado que si de decolonizar lo que destitutivamente impuso la modernidad-colonialidad se trata (como lo expone el título de este apartado), lxs docentes debemos necesariamente comprometernos en una serie de ejercicios de reflexión y praxis, a saber. Primero, comprender que hemos sido el instrumento reproductor de siglos de opresión, dado que la educación es –junto con la religión- el vector de dominación más masivo y eficaz; segundo, poder asumir la dimensión y medida de la colonialidad en tanto aparato político-cultural global y empezar a desalinearnos de la historia que Europa (y su prolongación en EEUU) ha escrito brutalmente, con mayúscula y en singular; tercero, entender que de “la Historia” somos el afuera, la exterioridad del centro (Europa) –como lo expresara Dussel (1996 [1977])-, una exterioridad que nos define como parte de historias otras, no contadas desde y a partir de la Modernidad y su relato monolítico sino ya contadas con anterioridad; cuarto, poder encontrar en esa exterioridad o exterioridades un lugar de frontera que implica entonces un lugar de perspectiva y no de centro o punto fijo,

para empezar a pensarnos desde el sur y en clave de pueblo latinoamericano, como lo explica Dussel mediante la noción de proximidad histórica

Antes que el mundo, entonces, ya estaba la proximidad, el rostro-ante-el-rostro que nos acogió con la sonrisa cordial o nos alteró con la rigidez, la dureza, la violencia de las reglas tradicionales, el éthos del pueblo.

Anterior al mundo está el pueblo; anterior al ser está la realidad del otro; anterior a toda anterioridad está la responsabilidad por el débil, por el que todavía no es, que tiene el que procrea hombres nuevos (los padres) o sistemas nuevos (los héroes y los maestros liberadores).

(Dussel, 1996 [1977], p. 32)

En quinto lugar, reconocernos suelo y semilla; dejar de repetir, copiar e imitar para volvernos el *Self* (el *establishment*) y un mero pastiche; desaprender, recontextualizar y resignificar nuestros saberes transversalmente –más allá de las cajas disciplinares habidas en la academia- para indagar al interior de nuestros planteos pedagógicos y curriculares no como las jaulas en las que descansa nuestra resistencia y aversión por la incomodidad sino como las huellas, mapas y relecturas que nos habilitan a mirar nuestros múltiples contextos con lentes que dejen de miopizar y de distorsionar aquello que es necesario ver claramente y de cerca. En sexto y último lugar, el acto más pedagógico –y por ende político y ético- que como docentes no podemos diferir: la construcción de una alteridad genuina, por fuera de nuestra identidad (ipseidad), es decir, abandonar la proyección moderna (y posmoderna) de un alter-ego siempre cernido sobre sí mismo, siempre “yo” (ser), siempre autopoiético y cancelatorio del “otro” (no ser) que queda subsumido al “yo” apropiativo. En vez, poner en juego un alter-Tú (Etchebehere, 2010) que existe afuera del “yo”, que es un “otro” no *objeto* a aprehender y dominar sino *sujetx* a (re)conocer, y con lx cual *alter*-nar lugares intersubjetivamente y no sub-*alter*-nar. Entre estxs sujetxs estamos todxs quienes habitamos el Sur global bajo distintas condiciones de existencia; el sur que aloja sujetxs oprimidxs, racializadxs, tan exteriores a la Historia y tan bárbarxs a la mirada de Occidente (del Norte global) como sea pensable (aunque el norte tenga su propia colonialidad interna –su propio sur- y sistemas de desexistir la alteridad. Aquí se anudan reflexión y praxis, en estos –interinos- seis ejercicios.

Lo anterior no desestima ni relega el potencial valor de las propuestas y bagajes de lxs docentes, sino que reivindica la necesidad de (des)pensares y quehaceres en concurrencia con nuestrxs interlocutores en las aulas (físicas y virtuales) cuyos orígenes, necesidades, trayectorias, etc. debemos ponderar y en función de ellos imaginar propuestas liberadoras, justas y populares.

Pero volvamos a lo que hay. Existe, como se vislumbra, lo que podemos denominar un diferencial de poder entre quienes desean seguir sosteniendo las múltiples formas veladas de destitución a manos de la retórica institutiva moderna y su neoliberalismo multiculturalista ya instalado en la universidad, y quienes deseamos y luchamos por modos otros de habitarla, concebirla, sentirla, transitarla y legarla a próximas generaciones. Este diferencial de poder viene

ensamblado a una maquinaria negacionista que engañosamente radica las posibilidades en el esfuerzo y la dedicación –borrando las huellas que trajeron a cada existencia –en sus condiciones materiales y simbólicas- hasta aquí. Negar toda atribución contextual, histórica, biográfica, y aislar y anclar las trayectorias al mérito “puro”, agudiza ese diferencial de poder siempre a favor de quienes sostienen que nada hay que develar en términos relacionales (historización de las coordenadas presentes) respecto de quienes llegan hasta sus estudios superiores universitarios vitalmente mejor equipadxs.

La institución destitutiva de la modernidad ha sido fundacional y ejercido una fascinación especialmente profunda al interior del sistema educativo en su conjunto, al que ha construido a su imagen y semejanza (legitimando su retórica mesiánica de progreso y ascenso social) y dotado de un extenso dispositivo –como ya hemos referido- basado en núcleos de pensamiento (con sus concomitantes objetivos, metodologías, prácticas, lenguajes, sistemas acreditación, de etc.) anudados a parámetros de “aprendizaje eficiente”, de “metas alcanzables”, de “desarrollos monitoreables”, de “resultados mensurables”, entre otros. Esto es, una estructura de clasificación y jerarquización de personas “capaces” de ingresar, permanecer y egresar del sistema sin antes ser expulsadas por él. **Y a ese residuo, remanente post exclusión se lo concibe como conjunto de supernumerarios** (Núñez, 1999, 2007) –eufemismo para sobrantes. Un sistema de racialización, moderno/colonial que categoriza seres vivientes [+humanxs] como modo de “censar” sus aptitudes para aprehender, aprender y apropiarse de los saberes allí circulantes.

La vocación de desenquistar este locus etno-racializante implica –como hemos dicho- el ejercicio consciente, activo y constante de mirar las caras de la colonialidad detrás de todas las de la modernidad y lograr ver *la trampa*. Sin embargo, luego, es preciso asumir el minucioso y permanente control de nuestras propias maneras de ejercer la colonialidad, de exotizar y naturalizar las desigualdades. Una vez que logramos detectar (algo de) lo destituido, borrado, ausentado, vaciado, desnombrado, podemos comprender cómo y por qué la universidad fue y sigue siendo un enclave moderno (colonial). Por eso, quienes luchan por una universidad otra en línea con el ejercicio real del derecho a la educación atento a los lugares de partida de cada estudiante, se distancian de quienes sostienen un mito de igualación y, derivado de esto, políticas solapadamente exclusionarias. De igual modo, quienes entienden la incidencia curricular como un elemento definitorio para la formación pedagógico-política, situada e historizada de lxs sujetxs, llevan a cabo un análisis necesario de los ejes conceptuales que se desarrollan y –de extrema relevancia- de las selecciones bibliográficas que subyacen y orientan las perspectivas desde las que se enuncian los espacios académicos. Se configuran aquí dos posicionamientos oposicionales, dadas las resistencias propias de quienes –por regla- se suman a estridencias de moda, eslogánicas, al estilo “*bandwagonism*” que –desde un gatopardismo académico- provocan *efectos especiales*, tan simulados como cosméticos. Adoptar enfoques y/o marcos teóricos con ecos posmodernos o –en perspectiva corriente- poshumanistas, tanto como respaldarse en bibliografía “actualizada”, ha pasado a ser garante de veracidad, legitimidad, experticia. De este modo, se confecciona un currículum más interesado en desplegar rasgos de actualidad y actualización que de relevancia y pertinencia; destellos de pertenencia a grupos de cierto

prestigio internacional e inscriptos en una geografía dada, que de ética pedagógica entendida como lugar de cuidado, acompañamiento, intercambio y transposición de saberes. Ese espacio en el que todos nos transformamos. Este currículum –o esta forma de abordar el diseño curricular en su carácter expreso y operacional- sacraliza la convención y el canon importados de los países “desarrollados” y desagencia ausentológicamente –al constituirse destitutivamente- modos otros, propios, alternativos **de** aquellos modos que se perciben como superiores o mejor informados. A la luz de cada constructo quedan velados los currículums ocultos y nulos que –por defecto- derivan de los anteriores. Estas maniobras políticas permiten articular rupturas, discontinuidades y espacios fragmentarios al interior de los ya naturalmente atomizados campos disciplinares y –en los contextos universitarios- dentro de las usuales unidades organizacionales del trabajo académico: las cátedras, sus dinámicas y sus programas. Toda la constelación léxica que rodea estas instancias físicas y simbólicas es meritocrática y, por ende, racializante, funcional al poder efectivamente burgués, feudal, blanco y al aspiracionalmente todo lo anterior. El *mérito* es un núcleo duro, esencialista, darwinista, que dialoga sólo con ideas (neo) liberales, prontas a la consecución de objetivos individuales. El mérito es el gran eufemismo para la invisibilización de las desigualdades.

Así las cosas, ¿seguiremos siendo testigos, más o menos co-partícipes, de estrategias de inclusión subordinada, de formas de fascismo ontológico y epistémico? ¿Seguiremos inadvertiendo –tras discursos de igualdad de oportunidades- racismo expresados en desplazamientos, encubrimientos, y/o distraídas borraduras? ¿Seguiremos siendo quienes miran la harina caer o la que queda en el cedazo y no las manos que lo sacuden?

Referencias

Arteaga, A. (1994). *An Other Tongue: Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands* Durham, USA: Duke University Press.

Baum, G. (2020) Conversaciones con EFL Context.AR
<https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html>
<https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/conversacion-con-la-prof-graciela-baum.html>

Dussel, E. ([1977] 1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=&AllField=globalization>

Etchebehere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú. *Nous*, (14), pp. 89–98. Recuperado de <http://www.psicopsi.com/alteridad-vinculos-frankl-alter-ego-alter-tu/>

Huanacuni Mamani, F. (2017) El canciller que enseña a vivir bien. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/el-canciller-que-ensena-vivir-bien-articulo-855920/>

Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.

- Mignolo, W. (2003). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146. Published by Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Mignolo, W. (2020) The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION* pp. 1-15.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Núñez, V. (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Violeta Núñez. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20
- Segato, R. (2017) Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperada de <https://sociales.unc.edu.ar/content/rita-segato-recuperar-la-conversacion-como-forma-imprescindible-de-construccion>
- Wallerstein, I. (1974). The Rise and Future Demise of the World Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis *Comparative Studies. Society and History* 16 (4) 387-415
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2017). (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

CAPÍTULO 2

Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales

Marcela Jalo y Virginia Sánchez

La forma moderna e imperial de conocimiento está en vías de desaparición. Pero sabemos que la creencia de que los blancos tienen conocimiento y los indios saberes; que los negros tienen experiencia y los blancos filosofía; que el Tercer Mundo tiene cultura y el Primer Mundo ciencia, lamentablemente sigue viva. Acá afirmamos que ya es tiempo de empezar a aprender para desaprender, junto con otros, para reaprender.

Madina Tlostanova, Walter D. Mignolo, LEARNING TO UNLEARN. DECOLONIAL REFLECTIONS FROM EURASIA AND THE AMERICAS

El presente capítulo pretende brindar un análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas que andamian la construcción de materiales didácticos situados desde una perspectiva decolonial. Dicha perspectiva, inspirada en el pensamiento decolonial (Mignolo, 1996, 2001, 2003, 2009, 2010, 2012), las pedagogías decoloniales (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017) y las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2006, 2010, 2018) surgidos de las lecturas del grupo Modernidad/Colonialidad, proyecto de pensadores de la talla de Dussel (1994, 2000) y Quijano (2000, 2007) entre otros, pretende aportar una nueva mirada a la formación de docentes de la lengua inglesa e inspirar nuestras concepciones para inscribirnos en esta genealogía latinoamericanista en el entorno disciplinar que ocupamos.

Siguiendo a Catherine Walsh, (2008) la pedagogía en clave de-colonial asume el compromiso de afincar en el ámbito pedagógico y educativo, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial que aún permanece arraigada en los diferentes escenarios y espacios que constituyen nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, esgrimir la posibilidad de esta apuesta requiere un trabajo de reflexión crítica permanente conectado con la idea de que es posible crear otras alternativas de educación y formación, fundadas en criterios diferentes de los que han sido impuestos por la colonialidad del poder. Esta propuesta intenta recuperar las voces, saberes, prácticas e imaginarios silenciados y oprimidos entendiendo a la pedagogía como

una forma de lucha que debe trascender el escenario escolar, visibilizando y desnaturalizando los discursos y prácticas de dominación.

La propuesta para la construcción de materiales decoloniales que adoptamos en Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2 (de ahora en adelante D2) corresponde al desarrollo de la Unidad 4 del programa de la materia, ¿cómo construimos medios y soportes decoloniales situados en el contexto de la didáctica especial para la enseñanza de inglés como lengua otra? Aquí nos focalizamos en la planificación, técnicas y procedimientos para la elaboración de materiales didácticos en los que articulamos los contenidos teóricos con los de las clases prácticas:

- ✓ La formación docente en clave decolonial.
- ✓ La enseñanza de inglés como lengua otra (ILO) (Baum, 2018) desde una perspectiva local, regional, latinoamericana.
- ✓ La integración de lengua, contenido e interculturalidad crítica (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017) en la elaboración y producción de materiales didácticos decoloniales.
- ✓ El análisis de insumos para el aula y diseño de tareas a partir de los mismos.
- ✓ El abordaje de diversos contenidos críticos tales como: la construcción de las identidades culturales latinoamericanas, los pueblos originarios, sus luchas y resistencias entre otros.
- ✓ El diseño de secuencias didácticas a partir de los diversos ejes conceptuales decoloniales propuestos para la enseñanza de inglés en la ES.
- ✓ El análisis de unidades de libros de textos y su intervención mediante propuestas de tareas superadoras.

En cuanto a estos contenidos, la clase asume el abordaje desde una variedad de enfoques para la enseñanza tales como el enfoque basado en tareas (TBL) y el aprendizaje basado en contenido crítico (CCBI) así como también la pedagogía basada en géneros discursivos (GBP).

Las secuencias didácticas que forman parte del cuerpo de esta publicación ofrecen una concatenación de ciclos de tareas a los que rigen principios de coherencia interna y gradación según niveles de complejidad. Esto supone también la integración y desarrollo de focos y contenidos lingüísticos-discursivos, conceptuales, estratégicos y educacionales a partir de una variedad de textos y de recursos que intentan reflejar el compromiso con la educación.

Es nuestro interés generar en lxs estudiantes de D2 y futurxs educadores una visión emancipadora que refleje las necesidades y experiencias locales, regionales, latinoamericanas.

En este sentido, las secuencias didácticas que se presentan a continuación aportan nuevas formas de abordar la enseñanza de inglés como lengua otra desde la mirada decolonial. Así, entendemos que la formación en la práctica docente implica un saber hacer y también adquirir marcos de pensamiento y valoración (Torres Hernández R., Lozano Flórez D., 2019). Desde este lugar, el aprendizaje de una lengua 'otra', en nuestro caso inglés, (ILO) conlleva el reconocimiento de que es un proceso situado. La intención es agenciar a quien aprende a apropiarse de la lengua desde lugares otros, alternativos, únicos e identitarios. Esto implica el

desafío de instanciar la enseñanza de inglés como una alternativa a otros paradigmas eurocéntricos vigentes, para instaurar espacios desde los que se oigan, construyan y comuniquen las voces marginalizadas y silenciadas (Baum, 2018).

Ahora bien, es lícito preguntarse qué significa exactamente decir el mundo en inglés como lengua otra en el marco de las teorías decoloniales. Comenzaremos por retomar algunos conceptos teóricos acerca de lo que significa el pensamiento decolonial y su implicancia en la enseñanza de inglés como lengua otra. A su vez, comentaremos el procedimiento que seguimos en las clases prácticas para la construcción de materiales didácticos decoloniales ad hoc en la enseñanza situada de la lengua inglesa.

La modernidad se ha dado siempre a través de la colonialidad, situación que continúa hasta hoy. Una vez que culminó el colonialismo, permaneció una lógica que establece jerarquías entre los estados y sociedades del centro y los de la periferia; es decir, la colonialidad (Quijano y Wallerstein 1992: 584). Una característica fundamental de la colonialidad es que sigue funcionando como un esquema mental que justifica y legitima las desigualdades entre las sociedades en el sistema mundo moderno.

Resulta interesante vincular al concepto de colonialidad, las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad y la herida colonial, ese sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos Euro norteamericanos (Mignolo 2005, p. 17)

Tal como lo explica De Sousa Santos (2005), las ausencias son insurgentes, intentan mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Siguiendo a este autor existen dos sistemas de pertenencia y subordinación jerárquica en las sociedades capitalistas modernas: desigualdad y exclusión. De acuerdo a la primera, las personas están subordinadas por el modo en que se integran a la sociedad mientras que, en el segundo caso, se encuentran subordinadas por el modo en que son excluidas.

El impacto de la globalización hegemónica en estos dos sistemas promueve esta articulación, hecho que se ilustra con las recientes transformaciones sociales en tres áreas: la lucha por la biodiversidad, el ciberespacio y las nuevas jerarquías entre las ciudades.

En tal sentido, ilustraremos el modo en que estos conceptos nutren e informan la construcción de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua otra en la escuela secundaria. La descripción de las diferentes formas de desigualdad y de procesos de exclusión social, así como también la reflexión sobre las acciones de los diferentes grupos sociales para resistir y enfrentarse a las lógicas de exclusión son presentados en los insumos seleccionados para el desarrollo de las secuencias didácticas. Es necesario abordar estos conceptos desde la perspectiva decolonial. Esta mirada permite comprender en primer lugar, las complejas relaciones de explotación y apropiación de los territorios, los cuerpos y las formas de vida. Y, en segundo lugar, ayuda a emerger, desde una ecología política del lugar, lo que intenta ser marginado y suprimido: las luchas, otras formas de habitar y vivir, otras formas de producción de conocimiento y otros mundos posibles.

Las luchas sociales son escenarios pedagógicos donde lxs participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Resulta imprescindible el hecho de reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y el reconocimiento de un problema. A su vez, es necesario anunciar la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir con el firme propósito de comprender, resistir, insurgir y hacer posible otra cosa. Tal proceso ideológico, reflexivo y práxico llevado a cabo de manera colectiva y no individual, suscita reflexiones y enseñanzas sobre la situación colonial misma y el proyecto inacabado de la decolonización, a la vez que orientan la atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar la colonialidad del poder que ha controlado y subyugado -y lo sigue haciendo aún- los conocimientos y las existencias. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Desaprender para reaprender a aprender. Incorporar saberes, cosmovisiones, estéticas. Subvertir fronteras institucionales e intervenir los espacios de poder

Hoy en día se insiste mucho en la necesidad de aprender a aprender, aprender a comprender y aprender a emprender, pero lo más importante, difícil y condición para todo lo anterior, es aprender a desaprender para reaprender a aprender. El verdadero cambio educativo exige romper con prácticas acomodadas, rutinas, rituales, hábitos, costumbres. Supone, en una palabra, desaprender la cultura enquistada en las viejas prácticas educativas, que nos impide reinventar la educación y la escuela.

A lo largo de las páginas de este capítulo haremos referencia al desafío que implica pensar el aula de la clase de ILO como un campo de posibilidades en el cual tanto educadorxs como estudiantes tienen la posibilidad de elegir. Tal como sugiere Boaventura de Sousa Santos (2019) daremos lugar a una pedagogía del conflicto, es decir, haremos del aula un espacio de creación y de libertad, en el que se visibilice la disputa histórica conocimiento/regulación vs conocimiento/liberación desplazando el lugar de la ciencia como única y legítima fuente del saber.

Dialogaremos con la concepción emancipatoria de la educación, aquella que no evita los conflictos, sino que los entiende como parte constitutiva de los procesos pedagógicos. Se trata de una comprensión más amplia y profunda que no reduce la educación a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación presente en toda comunidad. La educación como un derecho social y humano que articula justicia social y cognitiva. De la posibilidad de alternativas concretas que se contraponen a las lecturas y posturas hegemónicas, conservadoras

y autoritarias que reducen el objeto de la educación a un mero aprendizaje de letras y números, a un sujeto genérico y universal sin género, sin raza, sin clase, sin sexualidad.

Es por eso de central importancia el papel de la educación. Es precisamente la escolaridad en todos los niveles, la que reproduce el modelo autoritario y segregacionista impuesto por la razón moderna eurocéntrica: allí se incentivan los miedos, se destruye la autoestima, se coarta la libertad individual, se imponen modelos ajenos a la propia cultura (Palermo, 2014, p.112).

Resulta de vital importancia pensar la formación desde lugares otros para concretar prácticas y praxis que conducen a transformar la realidad. Para ello es importante que levantemos nuestra voz, que podamos decirnos y así empezar a romper con una tradición académica cerrada a otras voces distintas de las del saber dominante. Desde la opción decolonial, los colectivos juveniles se conciben como fuerza geocorpolítica capaces de producir nuevas subjetividades políticas opuestas a la teopolítica del poder colonial.

Un ejercicio de construcción-reconstrucción. Aprender a desaprender

Pensar la educación en clave decolonial es partir del desprendimiento, desengancharnos de la matriz colonial del poder, aprender a desaprender.

La visibilización de los lugares de enunciación desde donde cada docente construye su práctica como investigadores en la acción, lxs que, sin dejar de lado las diferencias individuales y contextuales, convergen en una crítica al sistema educativo para dar lugar a transformaciones estructurales que hagan posible una educación verdaderamente inclusiva de las distintas pertenencias socioculturales que constituyen la población escolar.

Entendemos que estas estrategias dialógicas puestas en acción parten del conocimiento de los valores de la cultura de pertenencia en relación con otras con las que co-habita de las que también se aprende dando lugar a un diálogo trans/intercultural con distintos sujetos colectivos, los que generan sus propias alternativas para avanzar hacia una práctica democrática decolonial (Mignolo, 2010).

Estas situaciones dialógicas puestas en acto por distintos agentes de pertenencia en el espacio educativo hacen visibles los problemas específicos y las expectativas generalizadas hacia un orden transformador del saber. Un orden nacido del diálogo, que evite la reproducción del pensamiento único desprendido de las relaciones de poder vigentes en la pedagogía del control y la autoridad. Es nuestra intención acercarnos a un hacer pedagógico que disminuya la fractura social con sus consecuentes y distintas formas de exclusión.

Propuesta de trabajo en las clases prácticas

Durante el primer cuatrimestre de cada año, nos proponemos abordar distintos ejes conceptuales para ilustrar el modo en que los mismos pueden ser desarrollados a través de

secuencias didácticas. Algunos de los ejes que hemos seleccionado durante los últimos años han sido, entre otros, los siguientes: las relaciones que se establecen entre el poder político y económico nacional y global y la explotación de los recursos naturales de nuestro territorio y su impacto en el ambiente; los pueblos originarios: derechos, luchas y resistencias; la racialización de poblaciones americanas: lo negro y lo indígena como una posición de sujeto desvalorizada, marginalizada o negada; la construcción de las identidades latinoamericanas y la multiplicidad de identidades culturales que cohabitan en América Latina.

En lo que se refiere a la formación docente

La finalidad de las prácticas docentes es promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de lxs estudiantes. Consideramos que la formación docente debe educar docentes para que sean intelectuales transformativos (Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, el/la docente trasciende el rol de ejecutor/a de programas curriculares y participa activa y críticamente en la configuración de los objetivos y condiciones de la enseñanza reflexionando sobre el papel que desempeña en la producción y transmisión cultural.

Una de las tareas de esta asignatura consiste en ayudar a lxs estudiantes a desentrañar el propio sistema de creencias para que puedan advertirlas y comenzar así un proceso hetero y social (aprender a desaprender para reaprender a aprender). Este proceso refleja una concepción de aprendizaje dentro de un contexto social, interactuando con otrxs estudiantes y docentes respecto de tareas específicas. Es de vital importancia que lxs futurxs docentes puedan construir su conocimiento didáctico en relación directa con la práctica analizando situaciones de enseñanza para interiorizarse de los marcos teóricos que sustentan la tarea docente y para desarrollarse como profesionales reflexivos y autónomos dentro de una comunidad de práctica (Wenger, 1998).

En lo referente al ámbito pedagógico-didáctico

En las clases prácticas seguimos un enfoque ‘aula-taller’ en las que se entrelazan los conceptos abordados en las clases teóricas, documentos curriculares nacionales y provinciales y situaciones didácticas específicas de la enseñanza secundaria y el nivel superior. Trabajamos utilizando una metodología inductiva que ayuda a problematizar los contenidos por medio de la resolución de tareas y contextos significativos.

Es interesante destacar que la dinámica que llevamos a cabo en las clases permite problematizar los temas, ponerlos en tensión en pos de garantizar una mirada crítica que nos

permita situarnos en nuestros contextos locales generando espacios de intercambio en donde lxs estudiantes toman la voz y se interpelan mutuamente.

Para lograr algunos de los lineamientos que seguimos en la cátedra en cuanto al modo de abordar la planificación de secuencias didácticas nos hemos propuesto profundizar el aprendizaje basado en tareas *task based* (Ellis, 2003, 2016, 2018) dado que consideramos que este enfoque de enseñanza de inglés permite vertebrar los contextos y contenidos críticos y articularlos con la enseñanza de la lengua de manera inductiva.

En cuanto a la planificación de una secuencia didáctica basada en tareas el recorrido propuesto es el siguiente: un momento de apertura (*pre task*), un desarrollo o tarea central (*core task*) y un cierre (*follow up*). Estos tres momentos que componen una unidad de trabajo (*task*) constituyen una secuencia didáctica, con una coherencia en la presentación y desarrollo del contenido. Además de adherir al aprendizaje basado en tareas (Ellis, 2003, 2016, 2018) adherimos también al enfoque por contenidos críticos con andamios estructurantes del diseño de insumos didácticos (Sato, Hasegawa y Kumagai, 2017). Este último enfoque en particular nos permite viabilizar en sentido práctico los modelos teóricos mencionados.

Finalmente, dada nuestra raigambre en el entorno de la enseñanza de una lengua, el enfoque adoptado para la realización de secuencias didácticas intenta promover la aproximación a los géneros discursivos para que lxs alumnxs puedan apropiarse de la lengua en contextos genuinos de uso. Las pedagogías basadas en los géneros discursivos como acciones sociales y retóricas, al extenderse e instalarse comportan metas y estructuras que se auto-refuerzan y reproducen, reforzando normas culturales, institucionales e ideologías. Habilitar el acceso a los géneros discursivos ofrece a su vez, la posibilidad de cambiar el conjunto de metas compartidas, estructuras y normas (Devitt, 2009). El trabajo con secuencias didácticas centradas en variedad de tareas y textos es lo que va a ayudar a lxs alumnxs a poder interpretar, analizar y por último producir diversos géneros discursivos. Por ende, las secuencias didácticas desarrolladas en las diferentes unidades didácticas se basarán en géneros y tareas seleccionadas de acuerdo a las necesidades que lxs estudiantes de la escuela secundaria y del nivel superior puedan tener para poder desempeñarse en el ámbito académico futuro.

En este contexto nos proponemos crear un espacio de posicionamiento crítico y de contestación frente a los diversos enfoques para la enseñanza del inglés en función de los materiales didácticos que generan, las estrategias de aprendizaje que desarrollan, las competencias que priorizan y los tipos de aprendizajes que promueven (Baum, 2020).

Acerca de los materiales didácticos

Desde una determinada concepción o enfoque didáctico, hegemónico hasta hace pocos años, la preocupación por los materiales curriculares tenía una motivación puramente técnica; es decir, eran considerados un "recurso" en la planificación y desarrollo de la enseñanza. Afortunadamente, esa mirada tecnocrática ha ido dando paso a otras miradas que contemplan los materiales que se

usan en el desarrollo del curriculum como un motivo central de atención cuando se piensan los problemas de la calidad de la enseñanza. Siguiendo a Martínez Bonafé (1992, p. 1-2), los insumos que utilizamos en las escuelas representan un código de regulación social de significados culturales que sintetizan una forma de relación entre los subsistemas político, económico y cultural de una sociedad en el interior de su sistema educativo. Los insumos nos permiten plantear “un espacio de interacción social y de cooperación compuesto de intenciones y materiales, que posee un funcionamiento simbólico al igual que sus propios modos de interacción” (Morales, Lenoir y Jean, 2012, p. 119). Son constructos sociales a través de los cuales procuramos “prever y balizar el recorrido de formación que deseamos proponer a nuestros estudiantes” (Vez, 1999). En efecto, siguiendo a Vez (1999) compartimos que los materiales didácticos desempeñan “el papel de servir como agentes de elaboración y concreción del curriculum y como “instrumento básico de la formación docente en el marco de la investigación-acción emancipadora”, es decir, como ayuda para disponer de mejor y mayor autonomía en el desarrollo de la propia práctica (Vez, 1999, p. 3). Estas últimas formulaciones nos permiten poner en consideración la dimensión política de los materiales, presente en el proceso de mediación de los bienes culturales.

Los materiales didácticos decoloniales retoman los insumos multisemióticos y las narrativas vertidas por ellos, y los complejizan de modo que lengua y contenido posibilitan aprendizajes significativos, constituyendo una trama sociocultural, lingüística y conceptualmente relevante. Un todo orgánico desde un locus de enunciación antimoderno. Entendemos que resulta ineludible tener en cuenta esta dimensión para articular con los planteos de corte pedagógico-didáctico en los que aquí nos focalizamos (Baum, 2020).

Instanciar la lengua como baluarte simbólico

Habiendo transitado este recorrido teórico por la perspectiva decolonial y cómo ésta informa nuestras pedagogías, y en vistas de los capítulos por venir, nos interesa en este punto proponer algunas preguntas y sintetizar algunas herramientas teóricas para aventurar posibles respuestas que puedan orientar el trabajo de diseño de materiales didácticos decoloniales situados y, en última instancia, ofrecernos en este sentido reflexiones relativas a nuestra tarea docente.

Adrienne Rich ha abierto nuestra sensibilidad diciendo

(...) el estudio del silencio me ha mantenido absorta durante mucho tiempo. La matriz del trabajo de quien es poeta consiste no sólo en lo que existe para absorberlo y trabajarlo, sino también en lo que ha desaparecido, se ha vuelto inenunciable y por tanto, impensable. [...] Cada poema real es la ruptura de un silencio que existe, y la primera pregunta que le podríamos hacer a un poema es ¿qué tipo de voz está rompiendo el silencio, y qué tipo de silencio se está rompiendo? (Rich, 2005, p. 116)

A la manera de Adrienne Rich, también nosotras nos preguntamos por la lengua; no ya en el marco de producciones líricas como las que ocupan a esta poeta, pero sí en tanto que educadoras para quienes la misma es no sólo medio de comunicación, sino además objeto de estudio, de enseñanza y aprendizaje, espacio de indagación y búsqueda de nuevos sentidos, de inscripción geocorpórfica.

Cabe entonces preguntarnos por la lengua que enseñamos, que usamos en nuestras aulas ¿Qué implica enseñar una lengua? ¿Por qué hacerlo? ¿Para qué? Variadas pueden ser las respuestas a estas preguntas, y no es nuestra intención dedicarnos aquí tiempo y espacio a dicha multiplicidad de opciones. Sí nos interesa apuntar que entendemos la lengua (la que usamos en el aula, la que enseñamos, la que aprendemos) como un dispositivo para enunciar y enunciarnos, para nombrar y nombrarnos, y garantizarnos de este modo una existencia en ella.

La lengua por la que nos preguntamos es El Inglés. Deliberada y unívocamente con mayúsculas; deliberada y unívocamente con su artículo definido que totaliza la experiencia lingüística, discursiva, cultural, simbólica; al tiempo que la limita radicalmente a una universalidad que es –aunque no nos lo cuenten- singular, hegemónica y situada geopolíticamente. Hablamos de El Inglés de la colonia y también del imperio, de El Inglés que porta las culturas dominantes y de dominación, de El Inglés del Norte, de Europa y también de América. De El Inglés que hay que también dominar, precisamente para ser alguien en el mundo moderno/colonial. Hablamos de El Inglés recortado en los libros de textos producidos por la industria global de enseñanza de esta lengua para su consumo en un mercado voraz, disciplinado y acrítico. Al recorrer sus hojas identificamos la falaz intención de existirnos a nosotrxs, lxs Sureñxs, lxs periféricxs habitantes de las fronteras del mundo moderno/colonial. Detectamos esta intención políticamente correcta en las imágenes que eligen para mostrar nuestros paisajes latinoamericanos, nuestrxs cuerpxs latinoamericanxs; nuestras prácticas, modos de saber, de ser, de pensar, de sentir en el mundo latinoamericanos; todo ello representado con gruesas pinceladas más paternalistas que democráticas, que nos sitúan allí donde habita lo anecdótico antes que lo legítimo, lo exótico antes que lo cotidiano. Identificamos la intención de “arrojar su luz” sobre nosotrxs, pero la rechazamos. A esta concepción de El Inglés queremos aquí disputarle sentidos; nosotrxs, lxs Sureñxs del mundo.

Nosotrxs, lxs Sureñxs, quienes portamos las heridas coloniales en el mundo moderno, nos preguntamos: ¿qué cabida tenemos en El inglés? ¿Por qué lo enseñamos y lo aprendemos? ¿Podemos, así situadxs, hablarnos, pensarnos, existirnos en inglés?

Es necesario reconocer esta entidad de El Inglés para tomar la decisión de ocupar un lugar otro que mejor nos represente, que nos dé la voz perdida en la historia y la geografía, tan necesaria para robarle al imperio la posibilidad de ser, y para decir y decirnos en y desde la frontera y en y desde la lengua del capital, del dinero y del poder.

Para disputarle a este inglés lugares de enunciación genuinamente propios, nos hacemos eco de la concepción de inglés como Lengua Otra (ILO) acuñada por Baum (2018). En su artículo “Inglés como lengua-otra (ILO) y una Pedagogía Decolonial Situada del Inglés (PDSI) en Materiales Didácticos Decoloniales situados”, Baum reflexiona sobre las diferentes concepciones

de la lengua inglesa para presentar su puntapié inicial: que el aprendizaje de una lengua diferente a la nativa no tiene porqué ser pensada por fuera de quienes la aprendemos, como algo que nos es extraño, extranjero; sino que debería entenderse como parte de nuestro capital cultural (Baum, 2018, p. 1). Dicho de otro modo, la enseñanza y el aprendizaje de inglés no tiene porqué construirnos en la otredad de quien visita tierras extrañas, de quien debe mirar hacia arriba (hacia el Norte) para esperar la aprobación de cómo se hace para hacerlo bien. El inglés como lengua nos puede significar un espacio simbólico de enunciación –y construcción a partir de esta enunciación– cultural, histórica y política. He allí, entonces, la necesidad de una alternativa a las denominaciones tradicionales que permita trocar merxs aprendices de la lengua por sujetxs de enunciación. La propuesta de Baum consiste en concebir la lengua inglesa como una *lengua otra*; una que no anula otras posibilidades sino que convive como alternativa de las alternativas, con la particularidad de ofrecer una plataforma “desde la cual se habilitan, construyen y comunican las voces subalternizadas, marginalizadas y silenciadas del sur del Sur Global” (Baum, 2018, p. 2). De este modo, como docentes de inglés como lengua otra podemos pensar en enseñar a nuestrxs estudiantes no ya El Inglés descrito anteriormente; sino una lengua en la cual habitar desde la singularidad de nuestro contexto situado para poder nombrar y nombrarnos, dar existencia al y existir en el mundo.

De la mano de estas perspectivas es que proponemos comenzar a repensar nuestras prácticas en el aula de inglés. Siguiendo el tren de interrogantes que guía estas palabras, podríamos preguntarnos: ¿qué lugar tenemos en el mundo (en el aula de inglés) aquellas personas que *no* somos el sujeto moderno: varón, blanco, occidental europeo o norteamericano, heterosexual, clase media, cognitivamente funcional; que ilustran con empecinamiento los libros de texto de las grandes editoriales? ¿En qué rincón del amigable relato de la diversidad neoliberal se encuentran las corporalidades disidentes, trans, travestis, lesbianas, maricas, gordas, discas, negras, marrones; que no hallan representación alguna en los materiales didácticos disponibles en el mercado? ¿En qué narrativas de la acritica muticulturalidad que despliegan los manuales de la lengua aparece la potencia de nuestrxs ancentrxs indígenas, de nuestras raíces latinoamericanas mal llamadas “precolombinas”, de nuestro todo con la naturaleza que nos rodea? ¿Dónde se narra en primera persona la vida en las villas, en el conurbano bonaerense, en las favelas, en las tomas de tierra, en los contextos de encierro? ¿Cuándo tendremos nosotrxs, quienes habitamos geopolíticamente los márgenes del mundo moderno/colonial, la posibilidad de contar nuestras propias historias? ¿Qué herramientas tendremos para hacerlo? ¿A quién tendremos que pedirle permiso?

En *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de los saberes*, De Sousa Santos (2006) nos invita expresamente a reflexionar sobre nuestros modos de conocer y producir conocimiento, para discutir, rigurosa pero no neutralmente, nuestras experiencias sociales. En esta obra, el autor identifica los límites de la sociología en tanto que ciencia moderna, y ataca la racionalidad del Norte, que denomina racionalidad indolente. Partiendo de esta crítica, nos presenta lo que él llama sociología de las ausencias, a partir de la cual podemos comprender que todo aquello que no existe en el mundo moderno es

activamente producido como inexistente, descartable e invisible a la realidad hegemónica del mundo. De Sousa expone de este modo las consecuencias del relato unívoco y totalizante de la modernidad, que disminuye el mundo que habitamos y nuestras existencias presentes, con pretensiones de representar el todo a partir de una pequeña y privilegiada parte, desperdiciando de este modo infinidad de experiencias sociales que no son recogidas por los relatos hegemónicos. La lectura de su obra nos deja alerta a esta reducción del presente, y nos insta a hacer consistir y emerger la enorme cantidad de realidad social para expandir el presente y contraer el futuro.

Así enmarcadas, nos permitimos pensar la lengua como discurso en el cual nos damos voz y (nos) construimos de manera situada. Y en tanto que docentes de inglés como lengua otra, con nuestro territorio como base y nuestra aula como trinchera, nos proponemos acercar a nuestros estudiantes las condiciones de posibilidad para *experimentar* la lengua a través de la lengua; de conocerla y explorarla en busca de sentidos aprehensibles no sólo académicamente, sino por sobre todo culturalmente, entendiendo por esto último la compleja matriz de sentidos que hacen inteligibles nuestras vidas. Dicho de otro modo, si asumimos el desafío, nos toca tornar la mirada a nuestras propias prácticas docentes para indagar respecto a nuestro rol en visibilizar las ausencias que De Sousa Santos identifica y para reflexionar en torno a nuestro agenciamiento para hacerlas emerger. Retomamos y reformulamos también en este punto la pregunta inicial de Rich: ¿qué voces queremos que irrumpen en el espacio público del aula? ¿Qué silencios queremos que se rompan en nuestras clases? ¿De qué modo podemos agenciar esta insurgencia? ¿Cómo hacerlo en inglés?

Sobre el comienzo de esta sección, mientras caracterizábamos El Inglés, intentamos introducir, aunque sin profundizar, una crítica a los libros de texto disponibles en el mercado de la enseñanza del inglés en tanto que portadores de miradas euro- y usa-céntricas que deslegitiman, por culpa u omisión, la riqueza y también la autonomía de las culturas del Sur. También junto con De Sousa Santos entendimos que nuevos modos de conocer y de producir conocimiento deben emerger en estas partes del planeta y de manera situada si es que deseamos irrumpir en el presente a partir de nuestras propias historias. Resulta evidente, entonces, la relevancia del diseño de materiales didácticos ad hoc para nuestras clases de inglés como lengua otra. Siguiendo a Baum, “los materiales de enseñanza de la lengua se instancian como artefactos culturales para promover aprendizajes, como instrumentos para develar y decolonizar discursos hegemónicos” (Baum, 2019, p. 1). Se pretende así anclar en una perspectiva latinoamericanista, contra-hegemónica y anti-imperialista los materiales de enseñanza en sus dimensiones ideológica, contextual, lingüística y didáctica (Baum, 2018b).

En tanto que docentes responsables de un proyecto pedagógico de estas características, el diseño de materiales didácticos decoloniales se transforma en una tarea central en nuestra labor. En otro de sus trabajos, Baum apunta una serie de criterios para la selección y el diseño de materiales. Se trata de trece principios que tienen por objetivo alumbrar este proceso: valor educacional, relevancia, enfoques, complejidad, conocimientos, esquemas de conocimiento y zona de desarrollo próximo, intersubjetividad, roles, estrategias, andamiaje lingüístico, sistemas

semióticos, alcance académico y autenticidad (Baum, 2020). En torno a cada uno de estos criterios, la autora propone interrogantes que informan la toma de decisiones que el diseño de materiales decoloniales supone. Entre estas preguntas, nos interesa destacar aquella en torno al criterio de relevancia. La autora nos invita a evaluar en el material seleccionado/diseñado los niveles necesarios de significación en la dimensión personal y socio-cultural para el grupo etario en cuestión, tanto en términos de contenido como de producto final. En otras palabras, se trata de generar una herramienta pedagógico-didáctica que incluya tareas y contenidos situados que nuestroxs estudiantes puedan autenticar, identificando la relevancia que los mismos portan para ellxs en tanto que sujetxs de enunciación. Se trata de que nuestroxs estudiantes sean susceptibles de ser interpeladxs por el material y sus contenidos temático-conceptuales, lingüísticos, estratégicos, educacionales y procedimentales. Se trata, en definitiva, de que tengan la oportunidad de hallarse y ser halladxs en él; de que tengan la necesidad y la motivación de pronunciarse al respecto, así como también la lengua para hacerlo.

Nuestras historias del Sur, nuestra geografía, economía, medicina, nuestras prácticas de organización social y política; nuestro territorio, nuestros pueblos, cosmovisiones, vínculos con la naturaleza; nuestros derechos humanos, nuestras corporalidades y vivencias en torno al cuerpo; nuestras fronteras, nuestras luchas, resistencias, nuestras epistemologías, nuestras heridas coloniales; todo ello constituye la materia prima de este proyecto de enseñanza de inglés como lengua otra y se halla, en consecuencia, y precisamente, en el corazón del diseño de material didáctico para tal fin.

En este punto nos interesa volver la atención a la enseñanza de la lengua, más precisamente a los contenidos lingüísticos, discursivos y genéricos; principalmente para alertar sobre una cuestión a considerar en el proceso de planificación de unidades didácticas de cuño decolonial. Así como se requiere de una mirada atenta para la selección de insumos que presenten contenidos temático-conceptuales emancipatorios, también debemos dedicar nuestros esfuerzos de diseño a encontrar o hacer brotar en éstos últimos la lengua pertinente para explorarlos, comprenderlos y (re)elaborarlos; dado que es de este el modo, en y a partir de la lengua, que lxs estudiantes se vincularán con la experiencia de aprendizaje que el material propone. Por lo tanto, el foco en los objetivos lingüísticos no debe perderse en la -muchas veces entusiasta y romántica- búsqueda y selección de insumos susceptibles de ser anclados en una perspectiva decolonial.

Educación Sexual Integral e ILO: decolonizando la sexualidad en el aula de inglés

Es deliberada y política la decisión de dedicar unos párrafos a la Educación Sexual Integral en una sección ocupada en cómo instanciar la lengua como baluarte cultural. Entendemos, con val flores, que debemos preguntarnos “¿Qué efectos produce en la práctica educativa el closet como epistemología de la ignorancia?” (flores, 2013). La ESI en tanto que ley de educación

nacional vigente se constituye como un derecho para lxs estudiantes y una obligación para lxs docentes y las instituciones que enmarcan sus prácticas educativas. La ley propone una mirada justamente integral sobre la sexualidad; y si decidimos enmarcar la discusión en torno a ella en una pedagogía de las características que venimos describiendo podremos acordar en concebir la ESI como un dispositivo para desandar una sexualidad sujeta por la modernidad y decolonizar así (nuestros saberes respecto de) el cuerpo, las sexualidades, los géneros, los afectos, los vínculos, el erotismo, el placer, el deseo. Podemos permitirnos pensar en la posibilidad de explorar también una sexualidad otra a través de la ESI como una trinchera para decolonizar los modos de ser y de sentir en el mundo y dar lugar a otros modos posibles.

Con el propósito de desarraigar la colonialidad del ser, del saber y del sentir que aún persisten en nuestras experiencias sensoriales, emotivas, sexuales y eróticas, Yuderlys Espinosa Miñoso asevera que nuestra razón “ha sido una razón eurocéntrica al servicio de la invalidación, destitución y destrucción de formas otras de pensar, comprender, organizar y vivir el mundo, la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas” (2015, p. 22) y ha producido una verdad unívoca sobre la sexualidad y el género. Podríamos mencionar la heterosexualidad obligatoria o heteronorma y el binarismo cisgénero como dos potentes matrices de inteligibilidad y, por lo tanto, productoras de identidades sujetadas a un número acotado de modos de ser en el mundo: ser varón (cis), ser mujer (cis), ser heterosexual. ¿Qué sucede entonces con todas las otras configuraciones de quienes, ausentes y silenciosxs, también habitamos el aula? ¿Qué esconde el closet de la escuela en materia de sexualidad y qué rol adoptamos como docentes frente a la emergencia de aquello que tan vitalmente busca irrumpir y resquebrajar una norma que lo construye como inexistente?

Anclada en lo que denomina pedagogía cuir, val flores nos advierte que “la práctica educativa así como el género son una cita con la ley, con las formas hegemónicas de hacer y de pensar” (2013, p. 202) y propone un cuestionamiento de las identidades sexo-genéricas normativas y no normativas para trastocar “la noción de sujeto que yace como categoría inamovible” (2013, p. 193). Esta “pedagogía del sobresalto” pretende entonces reinventar el ojo con el que (nos) miramos, para lo cual es necesario un giro epistemológico radical.

Habiendo esbozado brevemente estas cuestiones, retornamos a la ESI y al carácter integral de la sexualidad. Una de las consecuencias de este abordaje es desanclar la educación sexual de la biología reproductiva y de la prevención de enfermedades y de embarazos adolescentes para hacer ingresar en su programa aspectos de la sexualidad tales como los vínculos, los afectos, el erotismo, el placer, el deseo, las corporalidades, el género como dispositivo de producción subjetiva. Creemos que es no simplemente posible sino por sobre todo urgente hacernos eco de este entramado en nuestras clases de lengua, entendida esta última como “un estratégico campo de batalla, un sitio de pugna en torno a los modelos de (in)inteligibilidad del mundo, de los mundos” (flores, 2013, p. 77), un territorio político desde el cual disputar sentidos, nombrar(se) y dar(se) así existencia. Así entendida la lengua, la ESI en tanto que perspectiva transversal es un potente recursero para su enseñanza, así como para el diseño de material didáctico ad hoc.

Queda hecha la invitación, entonces, a hacernos de estas perspectivas, a llevarlas a nuestros espacios de enseñanza y aprendizaje de inglés para luego retornar a ellas una vez más y entablar el tan necesario y permanente diálogo entre teoría y práctica; con el objetivo, ambicioso pero aprehensible, de agrietar las paredes del aula y hacer emerger de ellas las ausencias que produce activamente la retórica de la modernidad.

Reflexiones finales

La actividad educativa, en nuestro caso la enseñanza de inglés como lengua otra, construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir, entre la estructura previa -constituida según el lenguaje habermasiano en el “mundo de la vida”- con la que llegan lxs estudiantes, y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas pedagógicas como propósito de la educación popular. Un puente entre ese saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico y las diferentes formas culturales presentes en él, lo cual supone una relación de encuentro que reconoce la visión de la interculturalidad manifestada a través de diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no solo la base del proceso sino también, el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo. Este proceso lleva implícito la realización de un desprendimiento que implica el re-surgir, el re-emerger, el re-existir de culturas y memorias desprestigiadas en nombre de los ideales modernos y postmodernos (Mignolo, 2010).

Como educadorxs debemos trabajar desde prácticas específicas, generando un acercamiento conceptual que influya sobre variantes prácticas y teóricas, convirtiendo el conocimiento y la información que poseemos en mediaciones que permitan la participación de todxs lxs actores mediante la visibilización de sus saberes.

El propósito fundamental de esta publicación es poder socializar los materiales didácticos producidos por lxs estudiantes de Didáctica Especial y Prácticas docentes en lengua inglesa 2 e ir hilvanando itinerarios idiosincrásicos a partir de sus aportes de modo que se constituyan progresivamente en un repositorio digital accesible a pares y colegas dentro y fuera de la UNLP. Entendemos que este repositorio será de alto impacto en la resignificación de la enseñanza de las lenguas modernas en general dado que casi todas comparten rutas historiográficas similares.

El cuerpo principal de este Libro lo componen los insumos, los materiales didácticos decoloniales situados (Baum, 2018) y sus respectivas proformas con referencias a grupo etario, nivel de proficiencia, propósitos de enseñanza, expectativas de logro, contenidos conceptuales, lingüísticos/ discursivos, estratégicos y educacionales a modo de hoja de ruta para lxs docentes. Todos ellos aportados por lxs autorxs.

Referencias

- Baum, G. (2018) Inglés como lengua-otra (ILO) y una Pedagogía Decolonial Situada del Inglés (PDSI) en Materiales Didácticos situados. Obra inédita no musical. Número: RE-2018-11252603-APN-DNDA#MJ. Referencia: RL-2018-11252579-APN-DNDA#MJ.
- Baum, G. (2019) Nuevos aportes y experiencias en el contexto de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1021/LenguasUniversidad.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Baum, G. (2020) Criteria for selection, intervention and/or design of (pedagogical) input en route towards didactic material. Material de cátedra. FaHCE, UNLP.
- Devitt, A. (2009). *Teaching critical genre awareness. Genre in a changing world*, 337-351. SC: Parlor Press. En: Bazerman, Ch. (Ed.)
- Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La paz: Plural Editores- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSA.
- Dussel, Enrique (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. La Habana: Editorial de ciencias sociales.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus, *RELC Journal*, 34: 64-81.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical Review, *Language Teaching Research*, 1-24. SAGE.
- Ellis, R. (2018). Towards a modular language curriculum for using tasks, *Language Teaching Research*, 00(0): 1-22. SAGE.
- Espinosa Miñoso, Y. (2015) *El futuro ya fue: una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala*. En: *Andar erótico decolonial*. Comp: Moarquech Ferrera-Blanquet, R. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Flores, v. (2013) *Interrucciones. Ensayos de poética activista*.
- flores, v. (2013) *Interrucciones*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. New York: Westview Press. Cap. 9 y 10.
- Hernández R., Lozano Flórez D. (2019). *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. Argentina. CLACSO.
- Martínez Bonafé, J. (1999) *Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia in Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Recuperado de <https://www.uv.es/bonafe/documents/Materiales%20curricular%20cambio%20educativ.pdf>
- Mignolo, W. (2010). *Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción en De la Hermenéutica y la Semiótica Colonial al Pensamiento Decolonial, con introducción de Gustavo Verdesio*, Quito: Abya Yala: Cap. IV.
- Mignolo, Walter y Tlostanova, Madina (2012), *Learning to Unlearn. Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*, Columbus, The Ohio State University Press.

- Morales, M. A., Lenoir, Y. y Jean, V. (2012) Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Barcelona, España, (v.) 5, (n.) 3, 115-132.
- Palermo, Zulma. (2014) *Para una pedagogía decolonial*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, Aníbal. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: LANDER, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO,
- Quijano, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Vez, J. (1999) *Materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Un estudio de casos*. LYT, nº13 pp. 67-92
- Rich, A. (1997) Conferencia impartida en Amherst, Universidad de Massachussets.
- Sato, Sh., Hasegawa, A. y Kumagai, Y. (2017). Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction (CCBI), *L2 Journal*. 9(3).
- Sousa Santos, Boaventura de (2006a). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires) Capítulo I. 13(4). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Sousa Santos, Boaventura de (2019). *Educación para otro mundo posible* / Boaventura De Sousa Santos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.

CAPÍTULO 3

Enseñar la pobreza en Latinoamérica

Carolina Marino y María Paula Saba

La pedagogía está pensada desde las luchas sociales y permite ver esos enclaves pedagógicos dentro de la lucha misma y utilizarlos como elementos para reaprender, desaprender, reflexionar y actuar.

Catherine Walsh, CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.
HACIA EDUCACIONES Y DESARROLLO "OTROS".

Este Capítulo recorre el concepto de pobreza desde una perspectiva etnohistórica, dado que cada uno de los espacios geográficos elegidos para transitar el eje temático es un enclave de pobreza Latinoamericano. Desde la comprensión, la reflexión, y el compromiso con los desposeídos, la propuesta es insurgir los muros que separan y desigualan material y simbólicamente, y empoderar la otredad.

A continuación, incluimos la Macroproforma que abarca la unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Liceo Víctor Mercante
Año	3ro
Nivel de proficiencia	Elemental
Propósitos de enseñanza	Ofrecer a lxs estudiantes los insumos necesarios para activar su conocimiento previo sobre el tópico "Viajes". Socializar posibles propósitos de un viaje. Adentrar a lxs estudiantes en el viaje de investigación de las cuatro mujeres que vertebran la unidad didáctica. Promover la generación de conciencia a través del pensamiento crítico con respecto a la pobreza en Latinoamérica y su relación con los muros. Introducir el concepto de la revictimización. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística. Explorar, sistematizar y producir los géneros discursivos email y panfleto.

	<p>Andamiar el uso de la estructura gramatical <i>'there is/are'</i> para producir pie de foto.</p> <p>Andamiar el uso de <i>"should"</i> recurriendo a los derechos de lxs niñxs establecidos por Unicef.</p>
Expectativas de logro	<p>Adquirir y producir nuevo vocabulario en torno al tópico "Viajes".</p> <p>Profundizar el pensamiento crítico mediante el análisis del significado de los muros en Latinoamérica.</p> <p>Comprender que la exclusión intramuros son formas de ejercicio de poder mediante la dominación y marginalización de lxs pobres.</p> <p>Reconocer el valor de movimientos sociales y populares (como el MST en Brasil) y su impacto en la sociedad.</p> <p>Analizar obligaciones y derechos de la ciudadanía.</p> <p>Aproximarse al concepto de revictimización.</p> <p>Completar tareas de generación de conciencia lingüística con creciente autonomía.</p> <p>Producir un email en el contexto de los contenidos abordados en clase.</p> <p>Producir sus propios panfletos en el sentido de género discursivo como concepto crítico trabajado en clase.</p> <p>Poner en uso las estructuras gramaticales <i>"there is/there are"</i>.</p> <p>Comprender y sistematizar uso y función de la forma del verbo modal <i>"should"</i>.</p>
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ● Viaje a través de Latinoamérica. ● Pobreza en América Latina. ● Investigación del fenómeno pobreza. ● Movimientos sociales y populares: MST. ● Los muros como instrumento de exclusión social. ● Derechos de lxs niñxs: UNICEF. <p>Biografías como género lingüístico y discursivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Panfleto como género lingüístico y discursivo.
Contenido lingüístico	<p>Presente Simple</p> <p>Presente Simple histórico</p> <p><i>"There is/ there are"</i></p> <p>Consejos y obligación deóntica: <i>"Should"</i> - <i>"Must"</i></p> <p>Género lingüístico y discursivo: panfleto</p> <p>Género lingüístico: email</p>
Contenido estratégico	<p>Imágenes. Descripción en pie de foto.</p> <p>Artículos periodísticos. Búsqueda de información específica.</p> <p>Testimonio en primera persona de experiencia propia. Comprensión y análisis.</p> <p>Derechos proclamados por UNICEF. Derechos de lxs niñxs (no) presentes en la canción "Hay un niño en la calle".</p> <p>Tareas de generación de conciencia.</p>

	Género discursivo panfleto. Producción de panfletos colaborativa.
Contenido educacional	<p>Concepto de pobreza en Latinoamérica. Causa y origen de la pobreza. Promoción de conciencia social en lxs estudiantes.</p> <p>Injusticia social, desigualdad social y poder en Latinoamérica.</p> <p>Cruzar muros, físicos e imaginarios, y lo que ello significa.</p> <p>Género discursivo panfleto como forma de acción política, es decir, como intervención social sobre la realidad que se desea transformar por diversos motivos: en este caso relacionados a las luchas y resistencias por las desigualdades en Latinoamérica.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>A partir del título original de la Unidad propuesta por el libro de texto <i>LIFE BEGINNER</i> - Unit 9 - National Geographic, "Travel", se propone un viaje a lo largo de Latinoamérica. Emprendido por 4 mujeres, este viaje tendrá como objetivo investigar el fenómeno de pobreza en dicho territorio. Las divisiones sociales, desigualdades y diferencias serán visibilizadas a través de los muros existentes en Cartagena, Puerto Rico, México, Río de Janeiro y el Riachuelo. Como objetivo final, proponemos realizar un panfleto de manera colaborativa para intervenir socialmente y como emblema de lucha.</p>	

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 1.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	<p>Activar el conocimiento previo del tópico "Viajes".</p> <p>Adentrar a lxs estudiantes en la investigación de las cuatro mujeres convocadas por el MST.</p>
Expectativas de logro específicas	<p>Recordar información trabajada previamente.</p> <p>Escuchar y comprender un audio.</p> <p>Leer y analizar un panfleto.</p> <p>Transferir información de panfleto a redacción.</p>
Contenido conceptual específico	Viajes, aeropuerto, peticiones en el aeropuerto.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Presente simple
Contenido educacional específico	<p>Concepto de pobreza en Latinoamérica.</p> <p>Conciencia social de lxs estudiantes.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>En esta secuencia retomamos el libro de texto para así adentrarnos en el tópico "Viajes". Como pre-tarea trabajamos la activación del campo léxico (aprox. 20').</p> <p>Luego, como tarea principal (aprox. 45') recuperamos dos personajes existentes en el libro en la unidad previa, con quienes lxs estudiantes han trabajado: Julia, una arqueóloga y Cynthia, una geóloga. Posteriormente, introducimos otras dos mujeres - argentinas en este</p>	

caso-: Ana, una socióloga y Sofía, una profesora de arte. Ana y Sofía se encuentran en el aeropuerto para viajar hacia Colombia y encontrarse con Cynthia y Julia. Mediante un trabajo de comprensión auditiva grupal, lxs estudiantes, que desconocen el propósito del viaje y otras cuestiones relacionadas, dan respuesta a algunos de los interrogantes acerca de él. Luego, a partir de la hoja de ruta, nos enfocamos en el panfleto de la sección A, el cual lxs estudiantes leen de manera compartida (toman turnos). Posteriormente, generamos preguntas de elicitación sobre la lectura y andamiamos la respuesta a ¿Por qué las cuatro mujeres emprenderán un viaje a lo largo de Latinoamérica? Una vez asegurada la comprensión, lxs estudiantes resuelven las tareas en la sección B.

A modo de cierre y verificación (*checking*) (aprox. 25'), lxs estudiantes intercambian sus respuestas de forma oral y la docente interviene intermitentemente para confirmarlas. Cerramos la secuencia con la escritura colaborativa en pizarra de los puntos centrales trabajados hasta aquí (ver hoja de trabajo sección d).

A continuación incluimos la Hoja de Trabajo 1, tal como la reciben lxs estudiantes.

SECTION A



Figura 1



Figura 2

It is time to change our reality! We are members of the **MST** movement (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra) from Brazil and we fight for socioeconomic equality. We want **social justice**, **solidarity** and **unity** in all Latin America.

Cynthia, Julia, Ana and Sofia will analyze poverty in Latin America. We invite them to study poverty in Cartagena, Rio de Janeiro and el Riachuelo. Globalization and industries cause poverty and we want to **STOP** them.

Please, let's all fight together!

Members of the MST movement <http://www.mst.org.br/>

SECTION B

1. Now that you have the MST pamphlet in your hands, you want to work with them and you invite a friend to read about the MST. Together, you surf the MST website, www.mst.org.br, and there

is a quiz for new visitors with the most important principles about the movement. You take some minutes to think and then decide on the best option:

- a. The MST is
1. A corporation.
 2. An industry.
 3. A social movement.
- b. The MST fights for socioeconomic equality and
1. Money for the poor people.
 2. Unity among Latin Americans.
 3. Power.
- c. The MST thinks that
- a. companies cause poverty.
 - b. workers
 - c. Latin American citizens

2. When you finish the quiz, your friend wants to send an email to the MST movement with some ideas to expand the questionnaire. You help him think about the options.

- a. The MST wants
1. Social equality in all Latin America.
 2. _____
 3. _____
- b. The MST asks
1. The 4 women to fight with them.
 2. _____
 3. _____
- c. The MST wants to
1. Fight against Globalization.
 2. _____
 3. _____

SECTION C

1. _____? They travel to Rio de Janeiro, Cartagena and El Riachuelo.
2. _____ do? Ana is a sociologist, Sofia is an art teacher, Cynthia is a geologist and Julia is an archeologist.
3. _____? They analyze poverty.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 2.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Involucrar a lxs estudiantes en un contexto de viaje utilizando los elementos reales. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística. Andamiar el uso de la estructura gramatical <i>'there is/are'</i> para existencia en el presente.
Expectativas de logro específicas	Activar ítems léxicos asociados a indumentaria de viajes.
Contenido conceptual específico	Viaje de investigación, indumentaria.
Contenido lingüístico (campo léxico)	<i>"There is/ there are"</i>
Contenido educacional específico	Ítems dentro de la valija. Viaje de investigación de las cuatro mujeres: concepto de pobreza en Latinoamérica.
<p>Hoja de ruta</p> <p>En esta secuencia retomamos el contenido trabajado previamente en clase. Revisamos a dónde viajan las mujeres y por qué motivo. Revisamos el propósito del MST, la invitación a las cuatro mujeres y su objetivo en este viaje (aprox. 20'). Para ello dibujamos un mapa conceptual en el pizarrón para reponer contenidos previos y poder hacer foco en el panfleto que es nuestro punto de partida e hilo conductor.</p> <p>Para continuar con el contenido visto anteriormente, copiamos algunas preguntas en el pizarrón tales como: ¿Por qué viajan? ¿es por turismo, trabajo o estudio?</p> <p>Luego, llegamos a lo conclusión con lxs estudiantes de que las investigadoras tienen que empacar para su viaje por lo que les mostramos una valija con ropa y les preguntamos qué les parecía que debían empacar para su viaje. Proponiendo esta tarea como un juego de predicción (aprox. 25'), a medida que sacamos las distintas prendas de la valija, lxs estudiantes identifican y nombran en inglés mientras que agregamos la estructura lingüística <i>there is/ there are</i>.</p> <p>Luego, chequeamos sus predicciones de manera grupal en la hoja de trabajo. En esta hoja de trabajo, lxs estudiantes tienen que resolver la primer tarea en pares colocando las prendas de ropa correspondientes en la estructura presentada y luego completar la CRT (aprox. 25').</p> <p>Por último y como producción final de la clase, lxs estudiantes imaginan un viaje a Bariloche y comparan su equipaje con el de las cuatro mujeres (aprox 20'). Para andamiar esta tarea escribimos en el pizarrón: <i>"In my suitcase there is a ... and there are But there isn't ... or there aren't"</i></p>	

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 2, tal como la reciben lxs estudiantes:

1. The four women are putting their travel essentials in the suitcase. Ana decides to write down a list of the items not to forget anything.



Figura 3

There is a laptop and **there are two pairs of** shorts. Also, there is a pair of _____, there is a pair of _____ and _____ jeans.

There is a pair of sandals and there are _____. Also, there is _____, there is _____ and there are _____.

There is _____ and _____. Also, there is _____, there _____ and _____.

There is _____, _____, _____ and _____.

2. After travelling, when they arrive at Cartagena, the suitcase is open and some things are missing.



Figura 4

Sofia: Oh no! Look at our suitcase! There are some things missing!

Julia: Oh no, you are right!

Sofia: There isn't _____.

Julia: Oh no! Also, the _____ is not in the suitcase. And what about the _____?

Sofia: There aren't any _____ here!

Julia: Oh! Also, there aren't any _____ and there isn't _____.

Sofia: I can't believe it! There isn't a _____!

Julia: But look! There is a map and there are 2 pairs of shorts!

→ **Now, work with your classmates.**

1. Look at some of Julia and Sofia's words:

- a. There isn't a wallet in my suitcase.
- b. There is a map.
- c. There aren't any t-shirts.
- d. There are 2 pairs of shorts.

2. Underline the elements that are repeated in the sentences and write them in the [brackets] below.

[_____] [_____]
 [_____] [_____]
 [_____] [isn't]
 [_____] [_____]

3. Next, imagine your own suitcase. Write two sentences to describe your belongings. Then, write two negative sentences to compare it with the women's.

_____ ✓
 _____ ✓
 _____ X
 _____ X

4. Then, tick the correct option:

We use *there is (not) / there are (not)* to express:

- ___ Ability in the present
- ___ Habit in the present
- ___ (non)existence in the present

5. Finally, complete the correct sentence:

- a. We use _____ to give orders.
- b. We use _____ to describe objects, situations.
- c. We use _____ to speak about your feelings.

A continuación, incluimos la Microproforma para las Hojas de Trabajo 3 y 4.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Ofrecer el contexto del primer destino del viaje: Cartagena. Promover la generación de conciencia a través del pensamiento crítico con respecto a la pobreza en Latinoamérica y su relación con los muros.
Expectativas de logro específicas	Profundizar el pensamiento crítico mediante el análisis del valor de los muros en Latinoamérica. Producir descripciones de fotos usando las estructuras gramaticales “ <i>there is/there are</i> ”. Leer y analizar artículos periodísticos. Buscar información específica.
Contenido conceptual específico	Viaje de investigación, muro de Cartagena, división social, pobreza en Latinoamérica.
Contenido lingüístico (campo léxico)	“ <i>There is/ there are</i> ” Presente Simple histórico
Contenido educacional específico	Injusticia social, desigualdad social, poder y división de la sociedad. Distintos propósitos de la muralla de Cartagena.
<p>Hoja de ruta</p> <p>Para comenzar y a modo de pre tarea (aprox. 20’), revisitamos la información de la clase previa y escribimos las respuestas de lxs estudiantes en el pizarrón y pegamos las fotos descriptas. Luego, colgamos un mapa de Latinoamérica y les preguntamos si recuerdan el primer destino de las cuatro mujeres (Cartagena), para así ubicarlo en el mapa.</p> <p>Posteriormente, mostramos una foto de Cartagena para presentar el primer muro a lxs estudiantes y describir lo que hay en la foto de manera colaborativa. A continuación, entregamos la hoja de trabajo 3 y lxs estudiantes leen en voz alta la primera tarea para ponerse en conocimiento del proposito de la muralla de Cartagena. Mediante el trabajo en pares, lxs estudiantes producen los pie de foto de la tarea 2 utilizando la estructura lingüística “<i>there is /there are</i>” (aprox.45’). De esta manera lxs estudiantes visibilizan los contrastes existentes entre aquello que se encuentra extramuro: desigualdad social y exclusión.</p> <p>Para abordar la última tarea de la hoja de trabajo, proponemos un juego donde lxs estudiantes deben realizar la descripción de la última foto siendo ganadxr aquel equipo que termine primero y exponga su pie de foto al resto de la clase (aprox. 15’).</p>	

En la hoja de trabajo 4 continuamos analizando y visibilizando la exclusión social existente a lo largo de los distintos muros en Latinoamérica: Tijuana-San Diego, San Juan-La Perla, Villa 31-Autopista Illia. Previamente, lxs estudiantes, esta descripción la realizan utilizando la estructura lingüística “*there is/there are*”. De manera grupal, lxs estudiantes leen y analizan la información presente en los artículos periodísticos adaptados y responden a las preguntas. El objetivo de esta trabajo grupal es promover el pensamiento crítico en lxs estudiantes y establecer una relación entre el fenómeno de pobreza que las cuatro mujeres investigan y los muros existentes en Latinoamérica (aprox. 60’).

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 3, tal como la reciben lxs estudiantes:

1. After arriving at Cartagena, Ana and Sofia are impressed by its wall, but they know little about it, so Cynthia and Julia tell them the story about this fortification:



Figura 5

Cynthia: We are in 1583 and Cartagena is a Spanish colony. The city is constantly attacked by pirates, the English and the French, because Cartagena’s port is very important. So, King Philip II from Spain asks an engineer to build a wall for protection.

Julia: Yes, Cynthia is right. The wall is 11km long and it has two fortresses to protect the city. People feel safe inside the walls.

Cynthia: Yes. Inside the walls there is a historic center and there are a lot of expensive houses

Julia: That’s right. People with money are inside the walls, but what happens with poor people?

Cynthia: The poor people build the wall but there is no room for them inside. They can only go inside this fortification to work, then, they have to go outside again.

2. In Cartagena, the 4 women take photos to prepare a publication for the MST. They select some photos and now they have to write the captions.

Julia: Let’s divide the work compañeras . Ana and I write captions from photos 1 and 2, Cynthia and Sofia captions 3 and 4, ok?

Ana: Great! But first, let’s make a pool of ideas and language to socialize. All right? I’m going to write it down in my notebook.

3. After socializing the ideas on Ana’s notebook, the women work on the photos. When they finish, they show their work to each other.

1.



Figura 6

Caption 1

2.



Figura 7

Caption 2

3.



Figura 8

Caption 3

4.



Figura 9

Caption 4

4. Sofia proposes to choose one picture for the cover of the book and the compañeras like it. The 4 women work together in the caption:



Figura 10

Caption

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 4, tal como la reciben lxs estudiantes:

1. After writing the captions and thinking about Julia’s question about poor people, Ana, the sociologist, thinks about the current division in Cartagena. The wall is now used to separate the rich part of the city from the poor part:

Ana: There is a rich city and a poor city and **the wall** is the limit between them. There are a lot of poor people in Cartagena but nobody thinks about them. They work the land and they take the jobs that nobody wants. The **MSTmovement** fights against this but it is very difficult because we don’t fight **ALL** together. We must **STOP** social differences and we should **OPEN** people’s eyes! There isn’t equality in this social division. Children don’t have the same opportunities and they don’t have the same education and they don’t have the same food to eat either, so, there is **social injustice!**

2. The four women decide to analyse the different walls in Latin America. Ana proposes some questions to think about what the walls generate and they look for some news article to answer those questions.

Ana: Here, let’s divide the work and let’s think about these questions:

- a. Where is the wall?
- b. What is the wall for?
- c. What does the wall generate? (Think about feelings and emotions)
- d. What do you think about the wall? Is it right/wrong?

A. Wall between Tijuana, Mexico and San Diego, EEUU.

→ “Here’s what the Mexico border wall looks like now”
The border between the United States and Mexico has walls, sensors, cameras, to control illegal crossings. President Donald Trump has said he wants more security.
<https://www.pbs.org/newshour/world/heres-mexico-border-wall-looks-like-now>

→ “Mexicans march against Trump: 'Bad hombre for the whole world”
Mexican don’t want the wall. “We are all humans, we don’t want división,” many marchers say. “A message to Donald Trump: “No wall. No aggression to Mexico”.”
<https://edition.cnn.com/2017/02/12/americas/mexico-trump-protest/index.html>

B. Viejo San Juan and La Perla, Puerto Rico.

→ “La Perla – 100 years of informal architecture in San Juan, Puerto Rico”
The neighborhood of La Perla, Puerto Rico, is outside the fortifications of San Juan’s colonial Old Town, the most important tourist attraction. La Perla is a symbol of the poverty and deprivation of Puerto Rico’s society.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02665433.2014.1003247?scroll=top&needAccess=true&journalCode=rppe20>

C. Villa 31 and autopista Illia, Bueno Aires.

→ “A wall is constructed between Villa 31 and Autopista Illia because of insecurity”

This wall is in Autopista Illia, Buenos Aires, Argentina. It divides Autopista Illia and Villa 31. INADI says that it is not fair. It creates exclusion and division. It is 65cm. tall and 550mts. Long. The wall is there to protect people in Autopista Illia and to stop Villa 31 to get bigger.

<http://www.ambito.com/759203-levantan-enrejado-entre-la-villa-31-y-la-autopista-illia>

A continuación, incluimos la Microproforma para las Hojas de Trabajo 5 y 6.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Ofrecer el contexto del muro de Puerto Rico. Promover el pensamiento crítico respecto de los muros en Latinoamérica. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con meta-lenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística. Andamiar el uso de “ <i>should</i> ” recurriendo a los derechos de lxs niñxs establecidos por Unicef.
Expectativas de logro específicas	Comprender que la exclusión intramuros son formas de ejercicio de poder mediante la dominación y marginalización de lxs pobres. Analizar obligaciones y derechos de la ciudadanía. Producir descripciones de fotos usando las estructuras gramaticales “ <i>there is/there are</i> ”. Escuchar y comprender un testimonio verídico.
Contenido conceptual específico	Viaje de investigación, muros de Latinoamérica, división social, derechos de lxs niñxs. <ul style="list-style-type: none"> ● Derechos de lxs niñxs: UNICEF. ● Canción “Hay un niño en la calle” de Mercedes Sosa y Calle 13. Los muros como instrumento de exclusión social.
Contenido lingüístico (campo léxico)	“ <i>There is/ there are</i> ” Presente Simple. Consejos y obligación deóntica: “ <i>Should</i> ”
Contenido educacional específico	Injusticia social, desigualdad social y poder en Latinoamérica. Muros físicos e imaginarios.

Hoja de ruta

En primera instancia, revisitamos el recorrido de las cuatro mujeres a lo largo de Latinoamérica y las descripciones sobre los paisajes y las diferencias sobre las desigualdades sociales y nos focalizamos en Puerto Rico (aprox 20').

Una vez finalizada la primera parte de la clase, trabajamos con la hoja de trabajo 5 que comienza con el testimonio verídico de la puertorriqueña Paola Marie Sepúlveda. Este audio aborda la problemática de la división y desigualdad social presente en Puerto Rico a raíz de la existencia de un muro que excluye La Perla del Viejo San Juan. A partir de esta división social, visibilizamos el incumplimiento de los derechos de lxs niñxs establecidos por UNICEF en el extramuro (aprox. 35'). Con motivo de favorecer el pensamiento crítico en lxs estudiantes, proponemos trabajar con la canción "Hay un niño en la calle" de Mercedes Sosa y Calle 13. Para andamiar esta tarea, compartimos la letra de la canción para que lxs estudiantes al escucharla puedan dar cuenta de cómo los derechos de lxs niñxs trabajados previamente son respetados o violados (aprox 35'). A partir del análisis de los derechos de lxs niñxs y su contraste con lo que denuncia la canción, la primera tarea de la hoja de trabajo 6 aborda un diálogo entre las cuatro mujeres introduce la estructura lingüística "*should*" para dar cuenta de nuestro deber social ante esta problemática en Latinoamérica. De esta tarea se desprende la CRT (aprox. 40').

Una vez finalizado el análisis de la estructura lingüística, se retoma el viaje de las cuatro mujeres con destino a Río de Janeiro. Ubicamos la locación en el mismo mapa de Latinoamérica utilizado anteriormente y procedemos a reflexionar sobre la realidad del extramuro de este nuevo destino. En esta hoja de trabajo descubrimos que los muros no necesariamente son físicos sino que también pueden ser simbólicos como es el caso del muro que divide la ciudad de Río con La Favela (aprox. 25'). De esta manera, lxs estudiantes producen los pie de foto presentes en la hoja de trabajo (aprox. 15').

A modo de cierre y verificación (*checking*) (aprox. 20'), lxs estudiantes comparan las ciudades hasta ahora visitadas por las mujeres y los muros existentes en ellas. El objetivo de esta comparación es reflejar que los muros físicos o simbólicos son causa de la exclusión social y por tanto la pobreza presente en el extramuro.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 5, tal como la reciben lxs estudiantes:

1. The four women meet a Puerto Rican girl, Paola¹, and they talk about the wall in La Perla. Cynthia takes some notes. Later, Ana, Julia and Sofia use the notes to write clear ideas for their research.

¹ Link del audio: <https://drive.google.com/file/d/1mAUuDhViAryNzBpQenCHgRM1xkJbuxp-/view?usp=sharing>

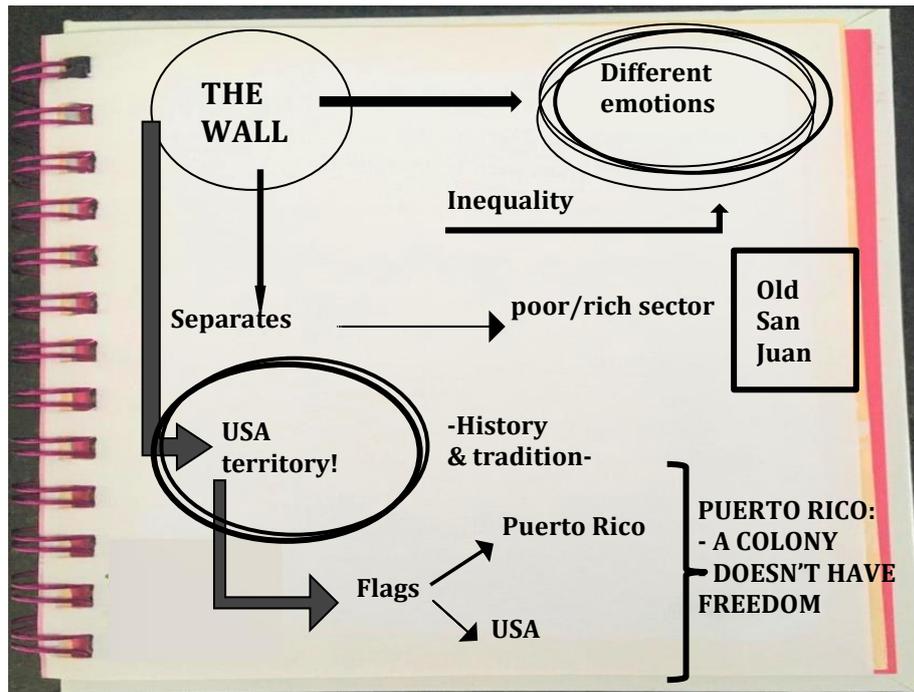


Figura 11

- The wall generates different emotions, for example: _____.
- The wall separates the _____ sector from the _____ sector. Old San Juan is the rich sector.
- Also, Old San Juan has _____ and tradition. In the past, it was a Spanish colony.
- The wall belongs to the _____. The wall is not a Puerto Rican territory. And, on top of the wall, there is a flag from _____ and a flag from Puerto Rico.
- Today, Puerto Rico is still a colony and it doesn't have _____.

2. After listening to Paola, the Puerto Rican girl, Ana, the sociologist, says: "Poverty conditions violate all rights, especially children's rights. We should include this in our work. This is UNICEF Children's rights. Let's tick (✓) the ones NOT respected."

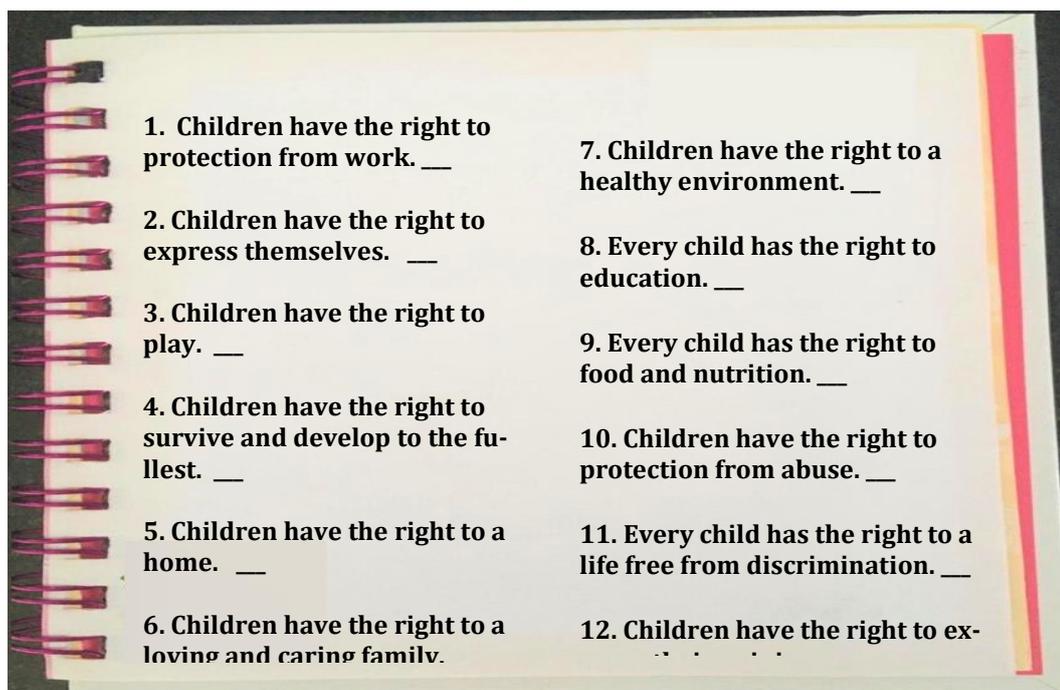


Figura 12

3. The Art teacher, Sofia, remembers a song by Calle 13 and Mercedes Sosa, “Hay un niño en la calle”.

Sofia: Let's listen to this song and go back to children's rights. We can include the number of the right into the song.

“HAY UN NIÑO EN LA CALLE” by Mercedes Sosa & Calle 13

[Lyrics for them to compare with Children's rights]

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 6, tal como la reciben lxs estudiantes:

1. After the 4 women listen to the song, they have a talk:

Cynthia: This song is so real!

Julia: Yes, it's very realistic.

Sofia: I think we should do something. This song inspires us, but what should we do?

Julia: We should help them.

Ana: I think we should empower them. I think they should receive an education.

Cynthia: Yes, they must receive education and people must open their eyes!

Ana: It's a serious problem, can you think of any ideas?

→ Now, work with your classmates.

1. Look at some of Julia, Ana and Sofia's words:

What does Julia say? I think we should do something.

What does Ana say? I think we should _____.

What does Sophia say? I think _____.

2. Underline the elements that are repeated in the sentences and write them in the [brackets] below.

[should] + [verb infinitive]
 [_____] + [_____]
 [_____] + [_____]

3. Sophia is worried. She asks: what should we do? Can you expand on this idea and help Sophia and the other women think about it?

- I think you (the 4 women) should _____
 _____.
- I think you (the 4 women) should _____
 _____.

4. Next, imagine you (as the whole course) fight to visibilize poverty in your country: What should you do to start your own research on poverty?

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

1. Then, tick the correct option:

We use *should* to express:

- Ability in the present
- Strong intentions
- Orders

2. Finally, complete the correct sentence:

- a. We use _____ to give orders.
- b. We use _____ for strong intentions.
- c. We use _____ for routines.

2. The four women arrive in Rio de Janeiro and they look around the city. These are some of the pictures they take to add to Cartagena's pictures. The four women decide to write captions for these pictures, too.



www.bigstock.com · 98123381

Figura 13

Caption

This is La Favela in Rio de Janeiro. There are _____
but there isn't _____.

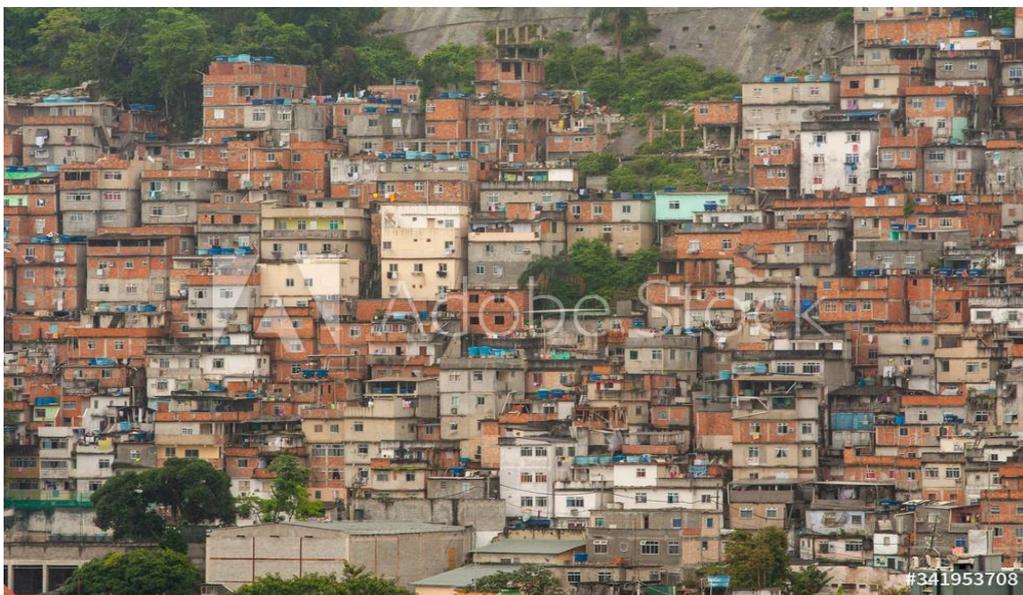


Figura 14

Caption



Figura 15

Caption

3. After writing the captions, the four women think about it and talk:

Julia: Rio is a beautiful city. I like the beach but there are many people suffering in la Favela.

Sofia: You are right. They live in poor houses one next to the other, in very poor neighborhoods.

Cynthia: Yes, while many people are on the beach, other people are in La Favela. But wait! Is there a wall here?

Ana: No! There isn't any wall here. But there is a rich neighborhood and a poor neighborhood anyway.

Cynthia: But do people from poor neighborhoods go to the beach? Are all the people together?

Ana: Of course not! Look at the pictures! There isn't any physical wall but there is a clear division. There aren't walls in every society but there is social injustice. The division exists, and there is an imaginary wall that excludes the poor sector.

Julia, Sofia, Cynthia: Yes, Ana. You are right!

4. The four women decide to compare all the cities they visit to observe the differences or similarities they share.

	COLOMBIA	ARGENTINA	MEXICO-USA	PUERTO RICO	BRAZIL
CITIES:					
TYPE OF WALL:					
WHAT DOES THE WALL GENERATE?					

1. Then, the four women comment on that information:

Ana: Look! There is social injustice and discrimination in every city!

Sofia: Yes! Social division is present everywhere and people from poor sectors want to escape from their neighborhoods.

Julia: But how can they do that? It shouldn't be easy to escape from that sector.

Cynthia: You are right, it is not easy, but there are a lot of examples! Think about famous people, football players, singers or politicians.

Ana: Politicians too?

Sofia: Yes, Ana. Politicians, too. Don't you know about Romario? Let me tell you about him. In the past, I played with some people from la Favela and they told me about him.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 7.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover la generación de conciencia a través del pensamiento crítico con respecto a la pobreza en Latinoamérica y su relación con los muros.
Expectativas de logro específicas	Comprender que la exclusión intramuros son formas de ejercicio de poder mediante la dominación y marginalización de lxs pobres. Aproximarse al concepto de revictimización.
Contenido conceptual específico	Pobreza en América Latina. Los muros como instrumento de exclusión social. Biografía.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Present Simple histórico. Consejos y obligación deóntica: <i>"Should"</i>
Contenido educacional específico	Injusticia social, desigualdad social y poder en Latinoamérica. Cruzar muros, físicos e imaginarios, y lo que ello significa.
<p>Hoja de ruta</p> <p>Para comenzar y a modo de pre tarea (aprox. 10'), retomamos la narrativa de las cuatro mujeres en la Favela, donde las invitan a jugar al fútbol.</p> <p>Es por esto que proponemos una tarea a modo de juego: armamos una pelota de papel con distintas capas para que lxs estudiantes desarmen y encuentren información sobre la vida de Romário, un famoso jugador Brasileño que atravesó el muro (juego del paquete). A medida que lxs estudiantes encuentran la información, ellxs mismos la pegan cronológicamente en el pizarrón. Una vez, ordenada la biografía de Romario por años, lxs estudiantes ordenan la información en cada una de las categorías correspondientes (hoja de trabajo 7, sección A - columna B) (aprox. 35').</p>	

A continuación, presentamos a dos personajes Argentinos que han atravesado el muro y han podido sobreponerse al contexto excluyente en el que nacieron: Carlos Tevez y Palito Ortega. Luego, lxs estudiantes ordenan la información de éstos dos personajes de la misma manera que lo han hecho con Romario (hoja de trabajo 7, sección B) (aprox. 20').

Cerramos esta secuencia con una tarea donde lxs estudiantes reflexionan sobre el concepto de revictimización. De manera grupal completan las tareas 4 y 5 y luego lxs estudiantes intercambian sus respuestas de forma oral y la docente interviene intermitentemente para confirmarlas.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 7, tal como la reciben lxs estudiantes:

Sección A

Column A	Column B
1966: He was born (age 52) in a poor family.	Place of birth
1979: Romario signs his first contract with Olaria football club.	First steps
1985: Vasco da Gama management signs him up after Romario scores four goals against Vasco da Gama.	Crossing the wall
1997: Romario , with the help of Ronaldo, wins “Copa America”.	Main facts
2010: Romário is elected to the Chamber of Deputies of the Brazilian Socialist Party.	Political career
2018: Romario is one of the candidates for the state governor Post of Rio de Janeiro in October.	Now
After Pele, he is recognized as a well-known striker.	Recognized as:

Sección B

1. The four women decide to look up more information about Latin American artists who cross the wall. They find Carlos Tevez’s and Palito Ortega’s biographies. Can you help them organize the information in the charts below?

CARLOS TEVEZ is an Argentine professional footballer. He comes from Ciudadela, a city in Buenos Aires Province, Argentina. It is located in Partido de Tres de Febrero, near Liniers and separated from Ciudad Autónoma de Buenos Aires by General Paz highway. His neighborhood is very poor and everybody knows it as “Fuerte Apache”. He starts playing football in Boca Juniors in 2003.

PALITO ORTEGA is a singer, an actor and songwriter. He comes from Lules, Tucuman. In 1960, he starts singing with a band “El club del Clan” which is a very successful band. He always helps his family. His famous hits are “Despeinada” and “La Felicidad”. His neighborhood is very poor.

2. The four women decide to organize Tevez’s and Palito Ortega’s information in the chart as they did with Romario.

Carlos Tevez	Name
	Place of birth
	First steps
	Crossing the wall
	Recognized as

Palito Ortega	Name
	Place of birth
	First steps
	Crossing the wall
	Recognized as

3. The four women are at a restaurant in Rio and they overhear some people at a table talking about "the poor". They say:

Woman: Well, I think they should work more.

Man: In my opinion, they should send their children to school.

Woman: In my view, they should make their money, not receive money like Planes Trabajar or Asignacion Universal por Hijo from the government.

4. The sociologist calls this re-victimization. The victim is "punished" twice. She asks the rest of the group:

Ana: Can you think of other forms of re-victimization?

Sofía, Julia, Cynthia: Well yes, of course, for example when a person is robbed at 10pm and people say it is their fault because it is late in the night.

Sofía:

Julia:

Cynthia:

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 8.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Analizar, sistematizar y producir panfletos como género discursivo y lingüístico.
Expectativas de logro específicas	<p>Comprender que la exclusión intramuros son formas de ejercicio de poder mediante la dominación y marginalización de lxs pobres.</p> <p>Reconocer el valor del movimiento social y popular MST y su impacto en la sociedad.</p> <p>Producir un email en el contexto de los contenidos abordados en clase.</p> <p>Producir sus propios panfletos en el sentido de género discursivo como concepto crítico trabajado en clase.</p> <p>Poner en uso las estructuras gramaticales “<i>there is/there are</i>” y “<i>should</i>”.</p>
Contenido conceptual específico	<ul style="list-style-type: none"> ● Pobreza en América Latina. ● Movimientos sociales y populares: MST. <p>Pobreza en América Latina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Panfleto como género lingüístico y discursivo.
Contenido lingüístico (campo léxico)	<p>Presente Simple</p> <p>“<i>There is/ there are</i>”</p> <p>Consejos y obligación deóntica: “<i>Should</i>” - “<i>Must</i>”</p> <p>Género lingüístico y discursivo: panfleto</p> <p>Género lingüístico: email</p>
Contenido educacional específico	<p>Injusticia social, desigualdad social y poder en Latinoamérica.</p> <p>Género discursivo panfleto como forma de acción política, es decir, como intervención social sobre la realidad que se desea transformar por diversos motivos: en este caso relacionados a las luchas y resistencias por las desigualdades en Latinoamérica.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>Al comenzar esta secuencia, mostramos nuevamente el mapa de Latinoamérica para localizar junto con lxs estudiantes el último destino del viaje de las cuatro mujeres: el Riachuelo en Buenos Aires (aprox. 10’).</p> <p>A continuación, introducimos al artista Antonio Berni y a una de sus famosas obras: “Juanito Laguna” que refleja la realidad vivida por lxs niñxs en el Riachuelo. Posteriormente, lxs estudiantes retoman los derechos de lxs niñxs trabajados con anterioridad para así identificar cuáles son vulnerados en la obra de Berni. Luego, compartimos imágenes del Riachuelo para describir de</p>	

manera colaborativa usando las estructuras lingüísticas presentadas anteriormente y así escribir el pie de foto (aprox. 30').

Para promover el pensamiento crítico acerca de la situación de extramuro del Riachuelo, miramos con un video sobre la historia de “Juanito Laguna” contada por el propio autor. Una vez finalizado el video, lxs estudiantes completan un mail enviado al MST sobre la obra y su contexto (aprox. 25').

Por último y como producción final de la unidad temática, lxs estudiantes analizan el género panfleto y sus características para luego producir de manera grupal sus propios panfletos -que tienen como objetivo traspasar los límites del aula y generar conciencia en la sociedad (aprox. 40').

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 8, tal como la reciben lxs estudiantes:

1. When they arrive at Buenos Aires Airport, the four women go to El Riachuelo. In their way, Sofia tells the rest about a famous painter, Antonio Berni.

Sofia: Antonio Berni is a famous Latin American artist. He is part of a “social realism” movement. His work includes a series of collages that show poverty and the effects of industrialization in Buenos Aires.

2. After listening to Sofia, Julia googles “Antonio Berni” and she finds some pictures to show to Cynthia, Sofia and Ana.

3.



Figura 16



Figura 17

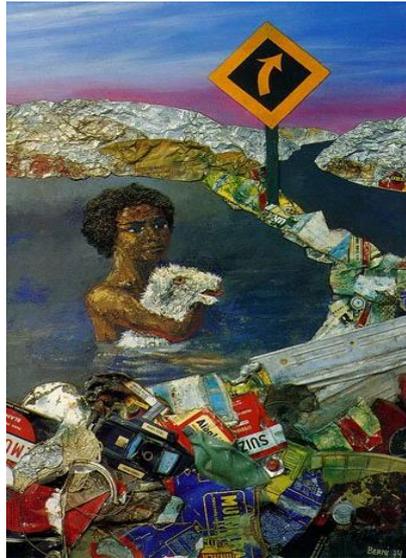


Figura 18

Juanito Laguna is an invented child. He is a symbol of Children's rights abuse in Latin America. In the paintings, Berni shows poor and abandoned neighborhoods near the cities full of rubbish and contamination.

4. The four women look back at the list of children's rights to see which rights are violated in Berni's paintings.

→ Children have the right to survive and develop to the fullest.

→

→

→

→

→

5. Then, the four women decide to add pictures from El Riachuelo to the pictures from Cartagena and Rio. They all write a general caption for them.



Figura 19

Caption

The three pictures show El Riachuelo. In the three of them, there is a

_____ and _____
 _____. Also, _____.

6. Sofia shows her friends a video where Berni speaks about Juanito Laguna.
7. The women take some notes while watching the video to tell the MST what they find in El Riachuelo.



Figura 20

8. They decide to write an email to the MST telling them about El Riachuelo.

To: the MST

Subject: Information about El Riachuelo

B *I* U ☰ ☰ ☰ ☰ ☰ ☰ ☰ ☰ ☰ ☰

Hi there,
 We are in El Riachuelo, and here there is some information about "Juanito Laguna" (he is a character created by Antonio Berni): He is a boy from _____, he is the archetype of _____, too. He shows the living environment of a group of children. Berni uses materials like empty boxes, _____, and _____ that are left behind by _____. These materials are not far from Juanito Laguna's _____.
 Berni uses the collage to have an _____. To show the reality of these children, to open people's eyes. But Berni says that Juanito is NOT a _____, he is just a kid who is poor. Juanito is full of _____ and _____! Berni wants people to see all these, to see that there is social injustice, that is why he created Juanito Laguna.
 That is all for now,
 Cynthia, Sofia, Ana and Julia

Figura 21

9. After writing the email, the four women think about their research and discuss:

Sofia: This is terrible!

Cynthia and Julia: Yes. We should do something. We should tell this to everybody.

Ana: You are right. We should change as a society. We should definitely do something.

Sofia: What about a pamphlet? We can raise consciousness about this.

Ana: Yes! That's a good idea. We can hand them out massively and those people can participate and collaborate. They can join us and the MST!

10. Before deciding on what to write on the pamphlet they have a look at some examples.

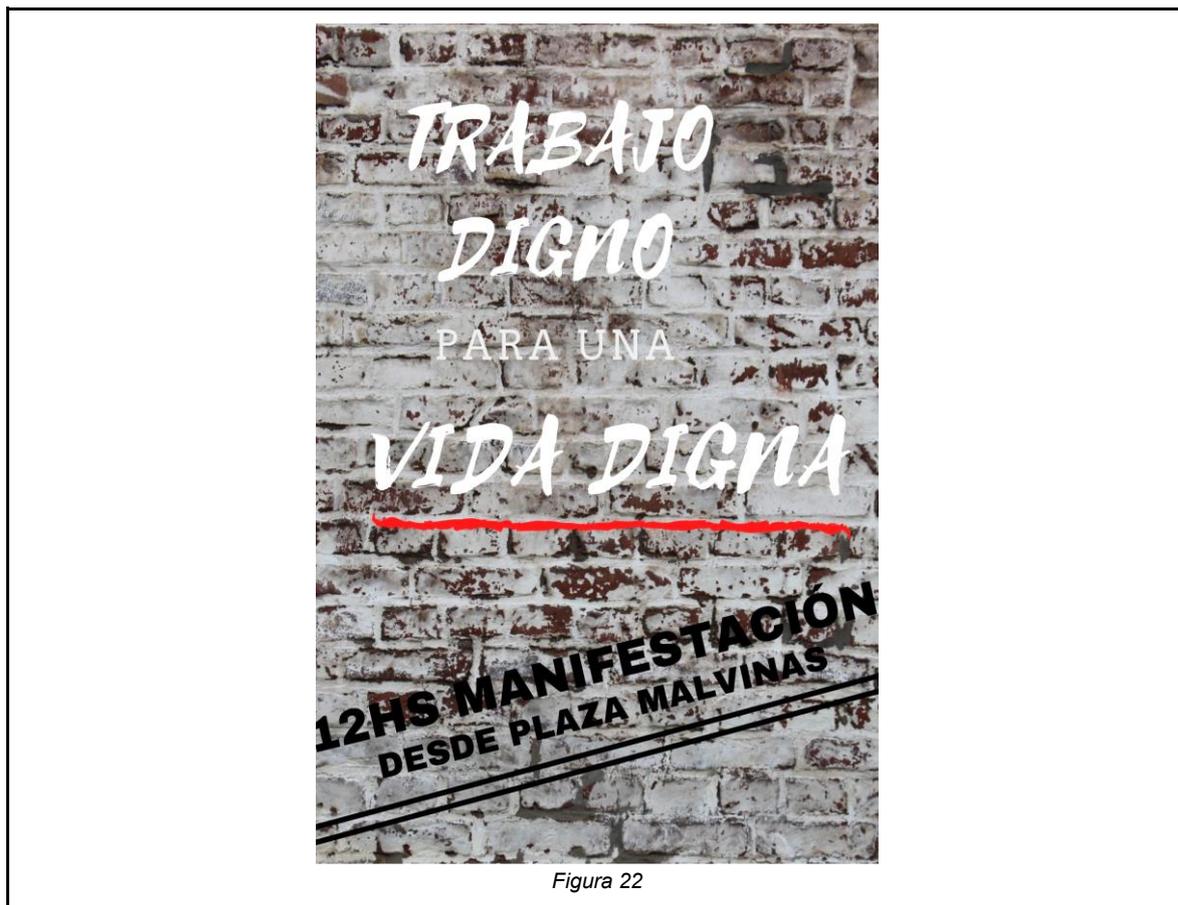


Figura 22

Referencias

Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. Tatiana Gutiérrez Alarcón... (y otros 6), *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros"* (p. 60). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo.

Imágenes:

Figura 1: <https://movimientonuestraamerica.wordpress.com/about/>

Figura 2: <https://movimientonuestraamerica.wordpress.com/2012/03/05/que-es-el-mst/>

Figura 3: Imagen propia editada por nosotras

Figura 4: Imagen propia editada por nosotras

Figura 5: Imagen propia obtenida en Cartagena el 21 de Julio de 2013

Figura 6: Imagen propia obtenida en Cartagena el 21 de Julio de 2013

Figura 7:

<https://www.alamy.es/lecciones-de-ingles-fuera-de-una-tienda-en-las-calles-coloridas-de-getsemani-cartagena-colombia-sur-america-image185110497.html>

figura 8: Imagen propia obtenida en Cartagena el 21 de Julio de 2013

figura 9:

<https://www.elespectador.com/politica/cartagena-se-juega-su-futuro-radiografia-a-una-semana-de-las-elecciones-atipicas-article-752775/>

Figura 10: Imagen propia obtenida en Cartagena el 23 de Julio de 2013

Figura 11: Imagen propia editada por nosotras

Figura 12: Imagen propia editada por nosotras

Figura 13: <https://static2.bigstockphoto.com/1/8/9/large2/98123381.jpg>

Figura 14:

https://as2.ftcdn.net/v2/jpg/03/41/95/37/1000_F_341953708_arQCN70M5DJqsME-KjFT1KFZtVZpbwPCM.jpg

Figura 15:

https://as2.ftcdn.net/v2/jpg/00/49/76/57/1000_F_49765730_dYSJRNpJGC6C5Tbu-QyoCN86Jab1NN9Fq.jpg

Figura 16: <https://www.malba.org.ar/evento/visita-guiada-antonio-berni>

Figura 17: <https://www.malba.org.ar/antonio-berni-juanito-y-ramona/>

Figura 18: <https://www.malba.org.ar/antonio-berni-juanito-y-ramona/>

Figura 19: <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2018/03/villa-riachuelo-728x485.jpg>

Figura 20: Imagen editada por nosotras

Figura 21: Imagen editada por nosotras

Figura 22: Imagen editada por nosotras

CAPÍTULO 4

Luchadorxs latinoamericanxs

Georgina Formento y Verónica March

*La lucha de todos los días es la que forma ese andamiaje
de la memoria, la verdad y la justicia.*

Norita Cortiñas

Este capítulo visibiliza algunos de los modos en que la intersubjetividad -en la modernidad eurocentrada- construye la autoridad y las relaciones de poder. La heroicidad pasa a ser la vida y el relato de quienes ponen y pusieron el cuerpo a las relaciones de dominación y explotación: recicladores, mujeres violentadas, víctimas militantes de la dictadura argentina entre 1976 y 1983, en este caso.

El inglés es la lengua con la que lxs estudiantes acceden a nombrar estos órdenes de discurso que de prácticas discursivas se tornan prácticas sociales.

A continuación, incluimos la Macroproforma que abarca la unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Liceo Víctor Mercante
Año	6to
Nivel de proficiencia	Pre-intermedio
Propósitos de enseñanza	Favorecer la conciencia ciudadana local y regional. Promover el trabajo cooperativo entre lxs estudiantes a través de la negociación de significados y la construcción colaborativa de conocimientos. Facilitar la comprensión de materiales auténticos complejos. Andamiar la comprensión de los ítems lingüísticos y las estructuras gramaticales. Ofrecer estrategias que les permitan a lxs estudiantes reconocer los rasgos prototípicos de artículos y biografías en tanto géneros discursivos.
Expectativas de logro	Desarrollar el pensamiento crítico sobre la realidad local que lxs rodea, aunque no necesariamente lxs atraviesa individualmente.

	<p>Aproximarse a diferentes tipos de luchas y presentar luchadorxs latinoamericanxs que consideren significativos.</p> <p>Construir compromiso con las organizaciones de recicladores; visibilizar las expresiones de violencia de género y de violencia institucional en tanto problemáticas sociales a atender.</p> <p>Asociar y comparar diferentes realidades con respecto a esos temas.</p> <p>Recordar información previamente trabajada.</p> <p>Comprender el significado de conceptos complejos a través de la interacción y el trabajo colaborativo.</p> <p>Profundizar la práctica de estrategias de comprensión lectora (<i>scanning, skimming</i>).</p>
Contenido conceptual	<p>La situación de los recicladores en Argentina y en otros países de Latinoamérica</p> <p>Problemas ambientales, reciclado</p> <p>Derechos laborales</p> <p>Recicladores como luchadores</p> <p>Diferentes tipos de lucha y luchadores</p> <p>Cuestiones de género y violencia</p> <p>Dictadura y democracia</p> <p>Organizaciones de derechos humanos</p>
Contenido lingüístico	<p><i>“fight for/against”, “simple present”, “simple past (regular and irregular verbs)”, “present perfect simple and continuous”, “for and since”, “on/in for specific dates”</i></p>
Contenido estratégico	<p>Estrategias lingüísticas discursivas de comprensión textual (artículo, biografía).</p> <p>Estrategias comunicativas de la discursividad oral para la construcción de argumentos.</p> <p>Estrategias semiótico-textuales para la comprensión, intervención y producción de líneas de tiempo.</p> <p>Estrategias audiovisuales, lingüísticas discursivas y sociales para la preparación de una presentación oral.</p> <p>Estrategias sociales para la gestión del trabajo colaborativo (en pares y grupos).</p>
Contenido educacional	<p>Observación crítica de las realidades de los contextos locales y comparación con situaciones similares a nivel regional.</p> <p>Concientización sobre distintos tipos de lucha; condiciones de trabajo de lxs recicladores, cuestiones de género y violencia de género.</p> <p>Reflexión y toma de conciencia sobre las luchas y lxs luchadorxs en nuestro contexto regional y local; sus luchas por la transformación social y política.</p>

	<p>Desarrollo y ejercicio de pensamiento crítico para identificar las relaciones de poder y las estructuras (de clase, económicas, de género, culturales) detrás de los problemas sociopolíticos.</p> <p>Participación respetuosa en la construcción colaborativa de conocimientos.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>Dividimos el recorrido de la unidad didáctica “Luchadorxs Latinoamericanxs” en dos secuencias. En la primera secuencia, el contenido conceptual retoma y se radica en las problemáticas y luchas políticas, sociales, laborales y ambientales de lxs trabajadorxs cartonexs.</p> <p>En la segunda secuencia focalizamos el trabajo en el concepto de luchadorxs y profundizamos con ejemplos regionales, tanto individuales como colectivos, como son los casos locales de Chicha Mariani y Abuelas de Plaza de Mayo.</p>	

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 1.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover el trabajo cooperativo entre lxs estudiantes a través de la negociación de significados y la construcción colaborativa de conocimientos.
Expectativas de logro específicas	<p>Recordar información trabajada previamente.</p> <p>Analizar un video y tomar nota de la información no conocida.</p> <p>Resumir información en un gráfico.</p> <p>Estimular la consecución de transferencia genérica de línea de tiempo a redacción.</p>
Contenido conceptual específico	Reciclado, derechos laborales, discriminación
Contenido lingüístico (campo léxico)	Reciclado, derechos laborales, discriminación
Contenido educacional específico	<p>Observación de la realidad del contexto local de lxs estudiantes.</p> <p>Toma de conciencia sobre la discriminación hacia los trabajadores, cuestiones relacionadas al medio ambiente y condiciones de trabajo.</p>

Hoja de ruta

En esta secuencia retomamos el trabajo de lxs estudiantes con la docente titular del curso sobre las problemáticas sociales conectadas con el reciclado y el medio ambiente en la ciudad de La Plata. En una primera instancia recapitulamos los conceptos claves relacionados con las organizaciones de cartoneros, sus derechos laborales, la discriminación y criminalización. Lxs estudiantes trabajan con insumos diversos tales como tarjetas, videos (*Sin cartonerxs no hay reciclado* -confrontar con tarea 2; *jornada laboral de recicladorxs en Bogotá*- confrontar con tarea 3), textos, en el contexto de tareas que les permiten identificar e intercambiar información, tomar y compartir notas y poner en uso sus conocimientos previos. Resulta central el trabajo sobre los movimientos sociales populares Punto Azul y MTE (Movimiento de Trabajadores Excluidos)

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 1, tal como la reciben lxs estudiantes.

Hoja de trabajo 1

Liceo Víctor Mercante |  UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

6to año - Ciencias Sociales

Name: _____

SPREAD THE WORD: “SIN INCLUSIÓN NO HAY RECICLADO”

1. Your last English lessons have been on the topic of Cartonexrs/Recicladorxs in La Plata. You live in Tolosa and have seen carts around, picking up materials. Last weekend you were outdoors with your neighbour Julia and a cart with the legend MTE/PA went past. She made a couple of comments and questions and you related them to some ideas from your English class:

RECYCLING - REDUCING - REUSING - MARGINALIZATION - GREEN BAG - DISCRIMINATION - WOMEN - PUBLIC POLICIES - PROTESTS AND DEMONSTRATIONS - INVISIBILIZATION OF WORKERS - CARTS -

✓ You use them to answer **two** of her questions:

- a. What can we do with our waste?
- b. Do cartonexrs have labour rights?
- c. Why is cartonexrs' work important?
- d. How can we contribute with their work?

2. As a home assignment your teacher asks you to search for audiovisual information on this topic and you find the video; “Sin cartoneros no hay reciclado.” You want to share it with Julia, but first you watch it and record the new information to make it more accessible to her.

<https://www.youtube.com/watch?v=JSqIjQY5SE4>

NEW INFORMATION	INFORMATION ALREADY KNOWN

3. While watching the news, you come across an interview to a Colombian waste picker. You realize he has many things in common with waste pickers in La Plata. You decide to summarize all the information you have learnt about La Plata in one column and Bogota’s reality in the other.

WASTE-PICKERS		
CATEGORY	LA PLATA	BOGOTÁ
Working hours		
Tools		
Vehicle		
Safety		
Risks		
Government actions		
Private companies		
Struggle		

4. You share your summary with Julia. She says: “Colombia shares the same struggle as Argentina: waste pickers’ recognition and inclusion.” You invite her to help you note down the differences and similarities.

✓ For example, in the category *Vehicle*: “Waste pickers in La Plata use..... as a means of transport, while recicladores in Bogotá use.....”

✓ In the category *Working Hours*:

✓ In the category...

✓ ...

✓ ...

✓ ...

✓ ...

✓ ...

A continuación, incluimos la Microproforma para las Hojas de Trabajo 2,3 y 4.

Micro Proforma	
Propósitos de enseñanza específicos	<p>Favorecer la conciencia ciudadana local y regional.</p> <p>Promover el trabajo cooperativo entre lxs estudiantes a través de la negociación de significados y la construcción colaborativa de conocimientos.</p> <p>Andamiar la comprensión de los ítems lingüísticos y las estructuras gramaticales.</p> <p>Ofrecer estrategias que les permitan a lxs estudiantes reconocer los rasgos prototípicos de artículos y biografías en tanto géneros discursivos.</p>
Expectativas de logro específicas	<p>Aproximarse a diferentes tipos de luchas y presentar luchadorxs latinoamericanxs que consideren significativos.</p> <p>Desarrollar el pensamiento crítico sobre dictadura cívica eclesiástica militar y violencia de género.</p>

	<p>Construir compromiso sobre organizaciones de derechos humanos y contra la violencia de género.</p> <p>Profundizar la práctica de estrategias de comprensión lectora (<i>scanning, skimming</i>).</p>
<p>Contenido conceptual específico</p>	<p>Diferentes tipos de lucha y luchadores</p> <p>Cuestiones de género y violencia</p> <p>Dictadura y democracia</p> <p>Organizaciones de derechos humanos</p>
<p>Contenido lingüístico (campo léxico)</p>	<p><i>“fight for/against”, “simple present”, “simple past (regular and irregular verbs)”, “present perfect simple and continuous”, “for and since”, “on/in for specific dates”</i></p>
<p>Contenido educacional específico</p>	<p>Concientización sobre distintos tipos de lucha: memoria e identidad, cuestiones de género y violencia de género.</p> <p>Reflexión y toma de conciencia sobre las luchas y lxs luchadorxs en nuestro contexto regional y local, sus luchas por la transformación social y política Construcción colaborativa y respetuosa de conocimientos.</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico para identificar las relaciones de poder y las estructuras (de raza, de clase, económicas, de género, culturales) detrás de los problemas sociopolíticos.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>Mediante diversas técnicas de activación y elicitación (torbellino de ideas, exposición a imágenes disparadoras, conversaciones colaborativas) emerge el concepto de “luchadorx” (<i>struggler</i>) y su diferencia respecto del de “líder/esa” (<i>leader</i>).</p> <p>Trabajamos con distintos ejemplos de lucha tanto individuales como colectivos a través de los géneros discursivos biografía, línea de tiempo y ficha personal para que lxs estudiantes realicen una presentación final de unx luchadorx elegidx.</p>	

A continuación, incluimos las Hojas de Trabajo 2, 3 y 4 tal como las reciben lxs estudiantes.

<p>Hoja de trabajo 2</p>	<p>Liceo Víctor Mercante  UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA</p> <p>6to año – Ciencias Sociales</p> <p>Name: _____</p>
<p>1. Julia wants to know which other strugglers you studied at school.</p>	

a. You invite her to guess the name of one of the strugglers. You show her some photographs. She can ask you two questions for each photograph:

PHOTO 1

QUESTIONS:

- ✓ When did her/his struggle begin? During which period?
- ✓ Where does her/his struggle take place?

PHOTO 1



Figura 1 <https://medium.com/@EMERGENTE/la-memoria-en-presente-810192b4a268>

Ph: Daniel Merle

PHOTOS 2 and 3

QUESTIONS:

- ✓ Who are they?
- ✓ What is the relationship with the struggler?

PHOTOS 2 and 3



Figura 2 y 3 <https://asociacionanahi.org/archivo-documental/>
Ph: Asociación Anahí – Sitio de Memoria Casa Mariani Teruggi

b. Julia guesses: the struggler is **Chicha Mariani**. Your teacher asks you to write down three words connected to the pictures. Julia collaborates:

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

2. Then, your teacher hangs a photo on the whiteboard and assigns the following task:
In groups, write a 7-line paragraph collecting the information you have so far about Chicha.



Figura 4 <http://www.3estudio.com.ar/index.php>
Ph: Juan Quiles

Chicha has become a struggler and a peaceful activist. She has been trying to find her grand-daughter since 1976 and she has been protesting in a non-violent way since then. Chicha has also been a very important witness in trials against those responsible for the violent deaths which occurred during the dictatorship. For example, she has testified in the trial against Miguel Etchecolatz.

Today, she still lives in La Plata and continues working in her organization Asociación Anahí.*

*By the time this classplan was designed and delivered, Chicha was still alive. She died on August 20th, 2018.

b. Julia learns there are many important dates and events in Chicha’s biography. She divides them into periods/processes (events that started in the past and continue in the present) and single points in time (started and finished in the past) to understand which events continue until the present.

Periods/processes ⇨	Single points in time
She has testified in the trial against Miguel Etchecolatz.	She was born on the 19th of November of 1923.

c. You realize that organizing these dates and events on a timeline helps you to study them better. You suggest marking the events with SPOTS (•) for SINGLE POINTS IN TIME, and ARROWS (⇨) for PERIODS/PROCESSES.



d. Julia gets interested and searches for additional information about Chicha. She wants to produce a short biography to share with her friends and family.

Susana Trimarco was born in Tucuman in 1954. She is Maria de Los Angeles Verón's mother, known as Marita. Marita was kidnapped and forced to prostitute herself on 3rd April 2002. Since then, Susana has looked for her daughter non-stop. She has received false information and threats during her search

On 19th October 2007 Susana founded Fundación María de los Angeles in order to free women from forced prostitution. It has freed more than 7000 women. Her daughter has been missing for eighteen years.

She has received many awards, such as, "Premio Internacional a las Mujeres de Coraje". In 2011, she won Premio Sarmiento.

a. Before making the timeline you analyze,

✓ Which events are "single points in time" (●)?

- Susana Trimarco was born in 1954.
-
-

✓ Which events are "periods/processes" (▢)?

-
-
-

1954



b. Julia and you keep reflecting about these two strugglers and the following questions arise:

- ✓ What do they have in common?
- ✓ Why is their struggle relevant?

Hoja de trabajo 4

Liceo
Víctor Mercante



6to año – Ciencias Sociales

Name: _____

1. Your school has decided to start a biographical project called "Latin American Strugglers" to create a huge bio-portfolio for the school community. The groups that participate have to complete the form below:

----- **FORM TO JOIN THE BIOPORTFOLIO PROJECT** -----

a. Why did you choose that person/group as your struggler? Give a few reasons.

✓ _____

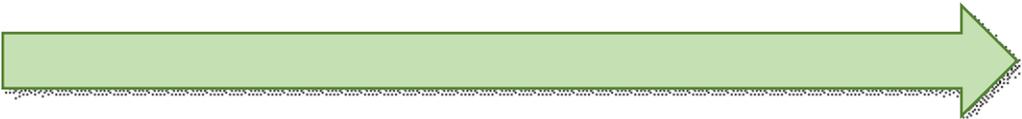
✓ _____

✓ _____

b. How are you planning to present your struggler to the community?

2. After filing the form, your group starts collecting the most important events to include in your struggler's timeline.

a. First, you record the events which represent *single points* (●) or *periods/processes* (▭) in her/his/their life.



b. Then, you formulate questions as a guideline to find information about your struggler:

Identity
What is her/his/their name?
How old is she/he/they?
Her/his/their childhood
When and where was she/he/they born?
Becoming a struggler
Were there any turning points in her/his/their life? Which one/s?
What has she/he/they fought for?
What has she/he/they fought against?
Her/his/their present
Where does she/he/they study or work?
Where does she/he/they live?
Is she/he/they part of any organization?
What movements or ideas does she/he/they feel represented by or feel identified with?

c. Now, that you have the information organized, it's time to write the biography

<p>Identity</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Childhood</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Becoming a struggler</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Her/his/their present</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Referencias

Cortiñas, N. (21 de marzo de 2016). *La lucha de todos los días es la que forma ese andamiaje de la memoria, la verdad y la justicia*. Marcha. <https://www.marcha.org.ar/nora-cortinas-la-lucha-todos-los-dias-la-forma-ese-andamiaje-la-memoria-la-verdad-la-justicia/> Entrevistada por Gabriela Barro Gil

Federación Argentina de Cartoneros Carreros y Recicladores, Movimiento de Trabajadores Excluidos. [FACCyR MTE]. (2016, Julio 31). SIN CARTONEROS NO HAY RECICLADO [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=JSqIjQY5SE4&t=12s&ab_channel=FACCyRMTE

CAPÍTULO 5

Experiencias estéticas visuales en clave performativa decolonial

Montes, Rocío Isabel

Ser colonizado es más que ser subyugado físicamente, es serlo culturalmente.
Ser colonizado es también perder un lenguaje y absorber otro.
Hablar una lengua significa sobre todo asumir una cultura.

Frantz Fanon, PIEL NEGRA, MÁSCARAS BLANCAS.

Este Capítulo se adentra en las experiencias estéticas visuales latinoamericanas y propone encontrarse con la corporalidad, con la experiencia sensible, ostensible, y desde ese lugar construir vínculos otros con las diversas formas de la expresión estética. Inglés es la lengua con la que lxs estudiantes acceden a nombrar estos órdenes de discurso que de prácticas discursivas se tornan prácticas sociales. Las temáticas que surgen a partir del análisis de las obras dan lugar a la problematización y transgresión de prácticas normalizadas en relación a la noción de género, raza y clase social. Con respecto a la línea de pensamiento decolonial que adoptamos para la realización de esta secuencia, es importante mencionar que una de las tareas urgentes que intentamos emprender es la de decolonizar el conocimiento ya que este es un instrumento de colonización en todos los espacios de la existencia. Lo que proponemos entonces aquí, es transgredir los modelos de alfabetización occidental, los cuales han colocado la palabra escrita en un lugar de prestigio frente a otras formas de conocer el mundo transmitidas como prácticas ancestrales tales como la danza, la música, la tradición oral, la imagen, entre otras. En cuanto al insumo didáctico propiamente dicho, si bien utilizamos la palabra escrita para la elaboración de las fichas informativas de cada obra, el uso del cuerpo de lxs estudiantes y de la imagen para la recreación de las pinturas tiene un papel central en comparación con la escritura, ya que pretendemos ir develando el carácter exclusivo y excluyente de la cultura letrada e ir desplazando su centralidad con el propósito de, por un lado, denunciar y resistir la escritura como dispositivo de poder y, por otro lado, comenzar a re existir estos modos otros de expresión y transmisión de conocimiento y saberes negados y silenciados.

A continuación, incluimos la Macroproforma que abarca la unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Liceo Victor Mercante
Año	4to. Nivel 3
Nivel de proficiencia	Básico/ inicial
Propósitos de enseñanza	<p>Promover un aprendizaje de la lengua inglesa desde una praxis pedagógica decolonial, a partir de un diálogo entre las experiencias estéticas visuales en Latinoamérica y problemáticas socio-culturales regionales y locales que interpelan a lxs estudiantes.</p> <p>Fomentar una mirada crítica a partir de la presentación de contenidos que desafíen conceptos universales y naturalizados como lo femenino, la belleza y el ser mujer tanto en el pasado como en la actualidad.</p> <p>Exponer a lxs alumnxs a diferentes géneros discursivos (pinturas Latinoamericanas, fichas pictóricas de las mismas, visitas guiadas en un museo, emails.) para facilitar y desarrollar la comprensión oral y escrita de la lengua inglesa.</p> <p>Andamiar la producción oral y escrita de diferentes géneros discursivos (fichas pictóricas y visitas guiadas en un museo) a partir de tareas focalizadas y no focalizadas.</p> <p>Concientizar e incorporar críticamente recursos lingüísticos y discursivos que caracterizan a los géneros discursivos que se abordan a partir de tareas de conciencia lingüística para reflexionar colectivamente acerca de los rasgos propios de los géneros discursivos y poder arribar a conclusiones acerca de los ítems gramaticales presentados.</p> <p>Inspirar a lxs alumnxs para la creación de un mini museo Latinoamericano que trascienda el aula y tenga una repercusión en la comunidad educativa.</p>
Expectativas de logro	<p>Aprender la lengua inglesa desprendiéndose de sus sesgos occidentales hegemónicos a partir de una concientización de las temáticas en relación a la raza, la colonialidad, el patriarcado, el capitalismo y como constituciones destitutivas de todo lo colonial.</p> <p>Reflexionar críticamente sobre la raza, género y clase social, dada su presencia en pinturas Latinoamericanas.</p> <p>Problematizar la naturalización de conceptos que se instalan como únicos y verdaderos como lo femenino, la belleza, el ser mujer.</p> <p>Desafiar las prácticas alfabetizadoras hegemónicas de escritura a través del uso del cuerpo como modo otro de incorporar y transmitir saberes.</p>

	<p>Desarrollar habilidades de comprensión lectora y auditiva mediante el acceso a diversos géneros discursivos como pinturas Latinoamericanas, fichas pictóricas de las mismas, visitas guiadas en un museo e mails.</p> <p>Hacerse de recursos lingüísticos y discursivos que caracterizan a los géneros discursivos a trabajar a través de tareas no focalizadas y focalizadas. Identificar los rasgos propios de los géneros discursivos en cuestión en los niveles sociocultural, retórico y lingüístico. Andamiar la producción de dichos géneros.</p> <p>Crear un mini museo de pinturas latinoamericanas como propuesta de acción que trascienda el aula y tenga un impacto en la comunidad educativa.</p>
<p>Contenido conceptual</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias estéticas visuales ● Pintores Latinoamericanos ● Perspectiva decolonial en relación a género, clase y raza como problemáticas locales. ● La belleza, lo femenino como conceptos occidentales hegemónicos. ● Cuerpo como forma otra de expresión y transmisión de conocimientos frente a la escritura.
<p>Contenido lingüístico</p>	<p>Presente continuo (preguntas y oraciones afirmativas)</p> <p>Adjetivos relativos a las características o aspectos físicos de las personas</p>
<p>Contenido estratégico</p>	<p>Incorporar vocabulario para la descripción de pinturas que analizar posteriormente.</p> <p>Identificar la información relevante para la elaboración de fichas técnicas que acompañan a las obras visuales.</p> <p>Elaborar una ficha técnica sobre alguna de las obras visuales.</p> <p>Realizar una presentación oral con soporte visual.</p> <p>Organizar la creación de un mini museo latinoamericano como proyecto final</p>
<p>Contenido educacional</p>	<p>Problematización y praxis insurgente de los tratamientos que las cuestiones relativas a género, raza y clase reciben en las instituciones educativas en general y en el aula en particular para una transformación radical de las subjetividades de lxs alumnxs.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>A partir de la Unidad 8 y 9 - <i>Appearances and the Art</i>- propuesta el libro de texto “LIFE” Elementary-National Geographic, proponemos abordar los mismos temas conceptuales pero desde una mirada local y situada, teniendo en cuenta que la propuesta original del libro de texto se aleja mucho de nuestra realidad sociocultural.</p> <p>Al comienzo del recorrido narramos el proyecto (micro), el cual se llevará a cabo al final de las secuencias didácticas. El mismo consiste en la creación de un mini museo en el marco</p>	

de un proyecto educativo (macro) que propone la escuela bajo el nombre “Voces latinoamericanas”.

Para finalizar con este proyecto micro, sugerimos la elección y recreación de algunas obras latinoamericanas junto a su ficha técnica correspondiente con información sobre cada obra. También proponemos una visita guiada a cargo de lxs estudiantes para el público que asistirá al museo.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 1.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Activar ideas previas para la incorporación de nuevos conocimientos léxicos, discursivos y estratégicos a través de la temática propuesta en forma colaborativa y significativa para lxs alumnxs.
Expectativas de logro específicas	Hacerse de nuevos conocimientos léxicos, discursivos y estratégicos de forma oral, a través de un recorrido imaginario por el Centro cultural de Arte de la Universidad Nacional de La Plata.
Contenido conceptual específico	Pinturas Latinoamericanas, primera aproximación a una perspectiva decolonial de género, clase y raza.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Adjetivos relativos a las características o aspectos físicos de las personas (<i>short / tall; old / young; thin / plump; etc.</i>).
Contenido educacional específico	Presentar temáticas relacionadas a cuestiones locales y regionales que se desprenden de las obras visuales para una abordaje crítico de las mismas en las siguientes secuencias.
<p>Hoja de ruta:</p> <p>Al comienzo de la secuencia, narramos el proyecto (micro), el cual se llevará a cabo al final de las secuencias didácticas. El mismo consiste en la creación de un mini museo en el marco de un proyecto educativo (macro) que propone la escuela bajo el nombre “Voces latinoamericanas”. Para el proyecto micro, sugerimos la elección y recreación de algunas obras latinoamericanas junto a su ficha técnica correspondiente con información sobre cada obra. También proponemos una visita guiada a cargo de lxs estudiantes para el público que asistirá al Centro Cultural de Arte de la Universidad Nacional de La Plata.</p> <p>En un primer momento (aproximadamente 40 minutos), lxs estudiantes realizan un recorrido imaginario por el centro cultural de arte de la Universidad Nacional de La Plata y observan algunas obras. A través de este recorrido, intentamos que lxs estudiantes recurran a sus propios recursos lingüísticos para describir la apariencia física de las personas que aparecen en los cuadros. También, en esta instancia, alentamos la activación de ideas previas sobre la temática propuesta, pinturas latinoamericanas. Para ello, proponemos la tarea de completar un cuadro con el nombre de cada pintura, el autor y adjetivos calificativos que conozcan con anterioridad para describir la apariencia física de las personas que aparecen en las obras.</p> <p>En un segundo momento de la secuencia y a partir del título de una de las obras, surge el interés del significado de la palabra <i>self-portrait</i> por parte de un estudiante. Intentamos, de</p>	

esta manera, activar el uso del diccionario online ya sea entre pares o en forma grupal. En la tarea siguiente, introducimos nuevo vocabulario sobre apariencia física a través del uso del diccionario. Para la incorporación del dicho vocabulario, proponemos a lxs estudiantes ordenar y clasificar las nuevas palabras teniendo en cuenta las categorías que se desprenden de la temática apariencia física (*age, weight, height, hair, face, general appearance*). Los alumxns deben recurrir a estrategias cognitivas para completar el cuadro en cuestión.

Al final de esta secuencia, lxs estudiantes deben volver a la tarea para completar el cuadro con vocabulario del cual se han apropiado a partir del andamiaje llevado a cabo por la docente a través de la secuencia didáctica.

A continuación incluimos la Hoja de trabajo 1, tal como la reciben lxs estudiantes.

4to año

Name _____

Liceo Víctor Mercante



This year at school the department of Visual Arts has organized an event called “Latin American voices”. Your teacher of English, Rocío, invites students to present a project called “ Latin American Museum at Liceo” To do this, they have to work in groups and:

- 1) Choose one Latin American painting.
- 2) Analyze it from a socio-cultural perspective.
- 3) Write a technical file of the painting.
- 4) Act like guides in a mini museum.
- 5) Recreate the painting with their bodies.

1. Rocío organizes an educational trip to the exhibition of famous paintings in Centro cultural de Arte from Universidad Nacional de La Plata. Now, you are walking around the center with your mates and you see the following paintings:



Figura 1
“Esposa del autor”
Antonio Berni



Figura 2
“Primeros pasos”²
Antonio Berni



Figura 3
“Autorretrato, mujer de pelo corto”³
Frida Kahlo

2

3



a. Rocio calls everyone and says: "Please, take a sheet of paper and write the names of the paintings you see, the painters and 2 or 3 words to describe the people in each of them. Remember this is useful because later, we are going to analyze the paintings for the project."

1. The Wife of the author	Antonio de la Cárcova	White, thin and bored
2.....
3.....
4.....
5.....

4

b. Natalia, a friend of yours, asks you: "Do you know the meaning of the word self-portrait that appears in the last painting?" As you don't know the meaning, you go to an online dictionary:

self-portrait *noun*

🔊 /,self 'pɔ:treɪt/, 🔊 /,self 'pɔ:trət/

self-portrait *noun*: is a painting, etc. that you do of yourself

c. You answer Natalia:



The word self-portrait means.....

d. You couldn't complete task 1 because you don't have enough vocabulary on the topic. So, you go back to the dictionary entry and click on the word *appearance* to find more words:

- ◆ Thin Average Fat Short Bushy eyebrows
- ◆ Large/ small ears Thin lips Round/ oval/ long/ squared/ freckled.
- ◆ Looks serious/ weird / sad / tired Bald Slim Black / dark / red / blonde hair
- ◆ Middle- aged Chubby Long hair Beard Shoulder-length
- ◆ In his/her early/ mid/ late... Wavy/ curly/ straight hair Long/ small nose

e. You take notes of these words on your notebook. You don't know the meaning of some of them, so you ask your classmates and teachers for help.



What is the meaning of.....?

f. Your teacher suggests: "Why don't you draw a chart and divide it in categories like height, weight, age, hair, face, and general appearance? Then, you can add the new words and this will help you to remember their meaning!" You do so:

General appearance	Height	Weight	Age	Hair	<u>Face</u>

g. Now that you have learnt more vocabulary about appearance, you go back to task 1a and add more vocabulary to describe each painting.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 2.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover la comprensión textual a partir de la ficha técnica con información sobre la obra maestra realizada por Antonio Berni, <i>Manifestación</i> . Ofrecer estrategias para que lxs estudiantes puedan identificar las características de un género discursivo en particular, en este caso una ficha pictórica o técnica de la obra maestra de Antonio Berni.

	<p>Fomentar el análisis crítico del tipo de texto descriptivo, el cual se encuentra incrustado en el género discursivo en cuestión.</p> <p>Andamiar y concientizar a lxs estudiantes sobre la estructura gramatical para la formulación de oraciones afirmativas en el presente continuo.</p>
Expectativas de logro específicas	<p>Afianzar y desarrollar la comprensión lectora a partir de la ficha técnica con información sobre la obra maestra realizada por Antonio Berni, <i>Manifestación</i>.</p> <p>Familiarizarse con las características del género discursivo de una ficha pictórica o técnica de una pintura, mediante una serie de preguntas sobre el contexto sociocultural en el cual ésta tiene origen.</p> <p>Identificar y analizar el tipo de texto descriptivo que se encuentra incrustado en el género discursivo en cuestión.</p> <p>Comprender y analizar la estructura gramatical para la formulación de oraciones afirmativas en el presente continuo (tarea de consciencia lingüística).</p>
Contenido conceptual específico	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha pictórica o técnica sobre la obra maestra de Antonio Berni. Análisis sociocultural y lingüístico del mismo.
Contenido lingüístico	<p>Estructura gramatical y sintáctica para la formulación de oraciones afirmativas en el presente continuo.</p>
Contenido educativo específico	<p>Tomar conciencia y detectar la ideología, valores e intenciones del escritor a través de los rasgos discursivos y lingüísticos del género en cuestión.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>En un primer momento, lxs estudiantes leerán una ficha técnica sobre una de las pinturas de Antonio Berni, <i>Pan y trabajo. Manifestación</i>. El objetivo de esta tarea es elaborar preguntas que surjan a partir de la lectura de dicha ficha técnica.</p> <p>En un segundo momento, lxs estudiantes escucharán a un guía del museo que brindará información específica de la obra. En esta instancia, lxs estudiantes tendrán la oportunidad de responder a las preguntas que elaboraron en la tarea anterior.</p> <p>Al final de la secuencia, nos concentraremos en el análisis lingüístico del texto descriptivo de la ficha técnica de dicha obra. Proponemos una tarea de consciencia lingüística para reflexionar grupalmente sobre la formulación de oraciones afirmativas en presente continuo.</p>	

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 2, tal como la reciben lxs estudiantes.

<p>4to año</p> <p>Name: _____</p>	<p>Liceo Víctor Mercante</p>	
<p>2. Rocio calls everyone and says: “Notice that there is a technical file with specific information under each painting. Have a look at the technical file of Antonio Berni’s painting and read it. A guide is going to give a talk about this painter, so if you have any question, you can ask her.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=gE-tX4y1PGI</p>		
Name of the painting:	Manifestation	
Name of the author:	Antonio Berni	
Year:	1934  Socio-cultural and political context in Argentina?	
Style:	Characteristics  Social or new realism?	
Materials:	Temple over sackcloth	
Dimensions:	Without: 180 × 149 cm	
Description:	<p>Berni’s ideological position behind/ description of the painting?</p>  <p>In this painting, there is a group of people and they are holding a demonstration. They look a bit worried and sad. In the middle of the painting, there is a woman. The woman is holding a baby. She is wearing a blue shirt. She has short brown hair, big eyes and full lips. In the background, there is a banner that says: “Bread and job”. It seems these people are unemployed and they are asking for dignity and social justice.</p>	
<p>a. You wonder about the painter, the social-political context and the characteristics of the artistic movement. You write the questions down as the teacher indicates:</p>		

1. Socio-political context in Argentina	What was the socio-political context in Argentina?
2. Characteristics /new or social realism?
3. Berni`s ideological position behind /description of his painting??

b. Now, the guide starts talking so you listen to her and try to answer the questions you prepared:

1.....
2.....
3.....

3. In groups.

Take a look at some of the sentences on the description section from the technical files, task 2 b:

- “The woman is holding a baby.”
- “She is wearing a blue shirt.”
- “They are holding a demonstration.”
- “They are asking for dignity and social justice”

1. Do the sentences refer to
 - a. The Past?
 - b. The Present?
 - c. The Future?

2. Highlight the verbal forms in each sentence above

3. Are they simple (one element) or compound (two elements) verbal forms?

4. Rewrite the verbal form that expresses the action or state in each case:

.....

5. Rewrite the verbal form that “accompanies” the action:

.....

6. Complete taking into account the 4 sentences above:

Main verbs:
 Auxiliary verbs:

7. What happens to the main verb? Does it change? yes/ no

8. How does it change:

9. Notice that auxiliary verbs change. Why? (Tick the right choice)

..... Because of the main verb.
Because of the subject.
Because of the object.

10. As a conclusion we use the Present Continuous to express.....

A continuación, incluimos la Microproforma para Hoja de Trabajo 3.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Ofrecer un andamiaje gradual y secuenciado para que lxs estudiantes logren producir fichas técnicas de forma independiente. Proveer a lxs alumnxs de tareas focalizadas para la producción de oraciones afirmativas en presente continuo. Comprender y analizar las estructuras de preguntas en presente continuo a través de tareas focalizadas. Reflexionar y expresar ideas sobre la temática que se desprende de la obra en relación al concepto universal de belleza, feminismo y rol de la mujer en la sociedad.
Expectativas de logro específicas	Producir de forma independiente una ficha técnica sobre el autorretrato realizado por Frida Kahlo. <i>Autorretrato con pelo corto</i> . Producir oraciones afirmativas en forma escrita a partir de la comprensión de texto escrito sobre el análisis de la obra en cuestión. Analizar y resolver tareas de conciencia lingüística acerca de la formulación y uso de preguntas en presente continuo. Cuestionar y tomar conciencia sobre los estereotipos de belleza- feminismo- roles de la mujer en la sociedad.
Contenido conceptual específico	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas técnicas ● Estereotipos de belleza ● Feminismo ● Rol de la mujer en la sociedad
Contenido lingüístico	Oraciones afirmativas y preguntas en presente continuo
Contenido educacional específico	Analizar y deconstruir conceptos universales y estereotipados de belleza a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias cotidianas.
<p>Hoja de ruta</p> <p>En un primer momento, lxs alumnxs preparan una lista de preguntas sobre el cuadro de Frida Kahlo, <i>Autorretrato con pelo corto</i>, en base al modelo de ficha técnica propuesta en la tarea 2 de la secuencia didáctica anterior. Para responder a estas preguntas, lxs estudiantes leen un</p>	

mail con información sobre el cuadro. El objetivo de estas tareas es poder ofrecer un andamiaje para la producción de una ficha técnica sobre la obra de Frida que se llevará a cabo al final de la obra.

En un segundo momento, lxs estudiantes expresan su opinión de forma oral y escrita sobre la interpretación y el análisis de dicha obra que ofrecemos en la información. En esta instancia, intentamos que lxs estudiantes puedan reflexionar críticamente sobre la obra, teniendo en cuenta sus propias experiencias y el contexto sociocultural que los rodea.

En un tercer momento, esperamos que lxs estudiantes puedan elaborar de forma independiente la ficha técnica de la obra de Frida Kahlo para el proyecto final. A través de la descripción de la pintura la cual forma parte del género discursivo que estamos trabajando, lxs estudiantes tendrán la posibilidad de producir oraciones afirmativas en presente continuo.

Al final de la secuencia, proponemos una tarea focalizada de conciencia lingüística para analizar en forma grupal la formulación de preguntas abiertas y cerradas en presente continuo.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 3, tal como la reciben lxs estudiantes.

4to año

Name: _____

Liceo
Víctor Mercante



4. Once you are at school, your group decides to work with a painting of Frida Kahlo called “Self-Portrait with cropped hair”. You have to write the technical file of this painting for the final project:

a. Natalia, your classmate, says: “Why don’t we ask the teacher of Art, Elena, to help us with the analysis of this painting? I know she loves Frida Kahlo. I can send her an email with our questions.”

You all agree and start thinking of relevant questions for the writing of the technical file. You take Berni’s technical file on task 2 as a model.

1. Style:	1. Do you have information about the style?
2. Materials:	2.....?
3. Dimensions:	3.....?
4. Description: a. Wearing/ suit? b. Why/ wearing suit? c. What / doing in the painting? d. Why / holding some scissors? e. What message / Frida/ trying to transmit?	a. Is she wearing a suit? b. Why is she wearing a suit? c. What is she? d. Why is? e. What message?

b. Elena receives your email and she answers your questions:

Hi Natalia,

I am really glad you are interested in working with this painting. It is very controversial because in this painting, Frida Kahlo addresses the issue of feminism and the hegemonic concept of beauty that is still present in our society. Anyway, let me start with the first questions you sent me. The artistic style of Frida Kahlo is a mixture of surrealism and expressionism but she always denied the first one that is associated with imaginative dreams from our unconsciousness. For her, her paintings are autobiographical, the place where she could express her emotions and state of mind in her most difficult moments. The material she used in this particular painting is oil in canvas and the dimensions are 40 x 27.9 cm without framework. As regards the description, you can see she is wearing a large dark man's suit, probably one of Diego Rivera, the famous painter she was married with. At the time she painted this self-portrait, she was divorced from him and as you can notice, she has cut her hair, something that Diego admired so much. In her left hand, she is holding a lock of her hair like an emblem of her sacrifice. In her right hand, she is holding some scissors, the proof that she has just cut her hair as an act of rebellion against men's beauty demands on women. The musical notes at the top of the painting help us to understand the message she is trying to transmit to the audience. It says: "Look, if I love you, it was because of your hair but now that you are without your hair, I don't love you anymore. After her divorce, Frida decided to renounce the feminine image demanded on her and wore instead a man's suit. The only female sign we can observe is her earrings. This self-portrait seems to be her desire for freedom and independence of man. I think this information is enough. I think this information is enough. If you have any questions, you can ask me, of course!

Elena.

c. Natalia shares this information in the WhatsApp group. Raul, a classmate, invites everyone to reflect on the analysis of the painting with the information Elena provides. He says:

The analysis of the painting is very interesting! We should reflect upon it because that will be useful for the description section. We could add our own interpretation!

So, my questions are two:

1-Do you think there is a hegemonic concept of beauty in our society? Why?

2-Have you ever felt the same as Frida Kahlo, I mean, did you feel any type of social pressure, especially from men to be accepted as a woman?

Raúl

Everybody shares their opinion on the topic and then you agree on which ideas will be transmitted in the description of the painting:

General ideas for the analysis of the description:

- 1.....
-
- 2.....
-
- 3.....
-

d. Now, with the information Elena provides and other online resources that you find, you start writing the technical file for the painting.

Name of the painting	Self-portrait with cropped hair
Name of the author	Frida Kahlo
Year	1940
Style:	Oil in canvas
Materials:
Dimensions:
Description

5. In groups.

1. Look at the following questions based on Frida Kahlo painting worked in task 4:

- a. Is she wearing a suit? Yes, she is.
- b. Is she cutting her hair? No, she isn't.
- c. Is she sitting on a chair? Yes, she is.

2. Now, look at these questions:

- a. Why is she wearing a suit? Because she wants to look like a man
- b. What is she doing in the painting? She is sitting on a chair
- c. What is she holding in her hand? She is holding some scissors

3. Look at the questions in 1:

How do they begin?

What are the next two elements?

4. Look at the questions in 2:

How do they begin?

What are the next two elements?

5. Let's compare:

How are the questions in 1 different from the questions in 2?

What information do questions in 1 require?

What information do questions in 2 require?

6. Choose one option:

We call questions in 1: **yes-no / wh or information** questions

We call questions in 2: **yes-no / wh or information** questions.

These questions are formulated in the Simple present tense and ask about ac-
 tions.....
,etc.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 4.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Integrar las estructuras gramaticales y los nuevos ítems léxicos adquiridos en las secuencias didácticas a través de la producción oral y escrita. Proveer a lxs alumnxs de tareas focalizadas para la formulación de preguntas abiertas y de respuesta corta en presente continuo. Fomentar el trabajo cooperativo entre lxs alumnxs a través de un proyecto en el marco de la temática propuesta.

Expectativas de logro específicas	<p>Producir las estructuras gramaticales y el vocabulario adquirido durante las secuencias didácticas trabajadas.</p> <p>Elaborar preguntas abiertas y cerradas en presente continuo.</p> <p>Aprender a trabajar de forma colectiva a través de un proyecto que trascienda el espacio áulico tradicional.</p>
Contenido conceptual específico	<ul style="list-style-type: none"> ● Arte Latinoamericano ● Uso del cuerpo como modo de expresión de conocimiento otro ● Feminismo ● Clase social ● Raza
Contenido lingüístico (campo léxico)	<p>Apropiarse de vocabulario sobre apariencia física y estructuras gramaticales (presente continuo) para la elaboración de fichas pictóricas como género discursivo.</p>
Contenido educacional específico	<p>Promover una mirada crítica acerca del carácter hegemónico de la escritura como dispositivo de poder.</p> <p>Acordar y tomar decisiones sobre el proyecto para aprender a trabajar de manera colaborativa y solidaria con lxs propios compañerxs.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>En esta secuencia didáctica, lxs estudiantes se encuentran realizando los últimos preparativos para el proyecto micro propuesto por la profesora: “Obras latinoamericanas”.</p> <p>En un primer momento, lxs estudiantes pasarán al frente junto con sus compañerxs de grupo con el propósito de practicar oralmente el rol de guías que llevarán a cabo durante la exposición de las obras elegidas.</p> <p>En un segundo momento, proponemos una tarea para que el resto de lxs estudiantes elaboren una serie de preguntas para que el grupo frente al curso pueda responderlas y así practicar el rol de guías para el día de la exhibición. En un tercer momento, lxs estudiantes se organizan para la recreación de las pinturas. Para ello deberán decidir quienes estarán a cargo de tomar fotografías y quienes de la vestimenta y maquillaje.</p>	

A continuación, incluimos la Hoja de trabajo 4, tal como la reciben lxs estudiantes

<p>4to año</p> <p>Name: _____</p> <p>6. Today at school, all the groups bring to class the technical files finished together with a picture of the painting. The teacher suggests practicing the role of guides for the project, so she says:</p>	<p>Liceo Víctor Mercante</p>  <p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA</p>
---	--

“Each group takes turns to go to the front of the class and stick the pictures of the painting you have worked on. The rest of the class will ask questions about the painting. If it is necessary, you can write the questions and the group will answer them orally.

The first painting is the following:



Figura 7

a. You jot down some ideas to make questions and then you make the question orally. The group in front of the class answers.

1. _____ ?	_____
2. _____ ?	_____
3. _____ ?	_____
4. _____ ?	_____

b. Now, all the class starts organizing the recreation of the paintings. Some students will be in charge of the make-up and clothes necessary for the paintings, while others will be in charge of taking the pictures.

Referencias

Baum, G. (2018). *Inglés como lengua-otra (ILO) y una Pedagogía Decolonial Situada del inglés (PDSI) en Materiales Didácticos Decoloniales situados/ English as an other language (EOL) and a Decolonial Situated Pedagogy of English (DSPE) in Decolonial Situated Didactic Material* Obra inédita no musical. Número: RE- 2018-11252603-APN-DNDA#MJ. Referencia: RL-2018-11252579-APN-DNDA#MJ.

Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. Recuperado de https://issuu.com/isfd97/docs/issn_2591-5401_en_formacion_201

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fanon, F. (2009 [1952]) *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal, S.A.

Rockwell, E. (2000). *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

Fig 1 Imagen de la obra de arte de Ernesto de la Cárcova. (Buenos Aires, 1914). "La mujer del autor". Recuperada de: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1775/>

Fig 2 Imagen de la recreación de la obra de Antonio Berni de la artista plástica Belén Guaimas. (Salta, 2013). "Primeros pasos".

Fig 3 Imagen de la recreación de las obras de Frida Kahlo de la artista plástica García Lorena (Salta, 2021). "Autorretrato, mujer de pelo corto"

Fig 4 Imagen de la obra de arte de Marcia Schwartz. (Buenos Aires, 1955). "Batato".

Fig 5 Imagen de la recreación de la obra de Antonio Berni de la artista plástica Belén Guaimas. (Salta, 2013). "Manifestación"

Fig 6 Imagen de la obra de arte de Ernesto de la Cárcova. (Buenos Aires, 1894). "Sin pan y sin trabajo". Recuperada de <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777/>

F 7 Imagen de la obra de Belén Guaimas. (Salta, 2020). *Mujer Serena*.

Video realizado por la profesora Veronica Martinez (La Plata, 2020) "Manifestation"

CAPÍTULO 6

Tecnologías que desafectivizan: colonialidades veladas y reveladas

Di Martino, María Florencia y Rivera, Ana Sofía

Este Capítulo propone de-velar y revelar el lugar de centralidad asignado a las tecnologías en la gestión de la cotidianeidad, de las relaciones interpsicológicas y de los vínculos con el entorno natural. Des-afectivizar y des-pensar son nuevas esclavitudes. El inglés es la lengua con la que lxs estudiantes acceden a nombrar estos órdenes de discurso que de prácticas discursivas se tornan prácticas sociales.

A continuación, incluimos la Macroproforma que abarca la unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Liceo Victor Mercante
Año	Segundo año
Libro de texto en uso (si lo hubiera)	Life
Nivel de proficiencia	Elemental
Propósitos de enseñanza	Promover el pensamiento crítico y la negociación de significados sobre el uso de la tecnología teniendo en cuenta el contexto socio-cultural de lxs estudiantes. Generar conciencia a lxs estudiantes sobre hábitos saludables y no saludables en relación al uso de la tecnología.
Expectativas de logro	Desarrollar conocimientos gramaticales y conceptuales sobre las áreas trabajadas en clase. Aplicar los conocimientos para la resolución autónoma de tareas de diversa índole.
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none">● Vocabulario sobre tecnología● Hábitos saludables● Los diferentes usos de la tecnología y sus impactos positivos y negativos en las relaciones humanas.● Creación de aplicaciones tecnológicas para:

	<ul style="list-style-type: none"> • Crear hábitos saludables • Trabajar con tópicos sociales que nos conciernen a todos. • Cómo el mal uso de la tecnología nos afecta y altera nuestros lazos afectivos.
Contenido lingüístico	<p>Presente simple: rutinas.</p> <p>Have/has: funciones de los aparatos tecnológicos.</p> <p>Adjetivos descriptivos.</p> <p>Agrados y desagradados.</p> <p>Géneros lingüístico y discursivo: panfleto.</p> <p>Género lingüístico: diario íntimo / e-mail.</p>
Contenido estratégico	Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística.
Contenido educacional	Reflexionar acerca del uso de la tecnología y cómo éste repercute positiva o negativamente sobre nuestras vidas y relaciones.
<p>Hoja de ruta</p> <p>Nos enfocamos en el uso de la tecnología teniendo en cuenta cómo esta puede influir en nuestros hábitos diarios (comida, deportes, tecnología, etc.). Además, ponemos el foco en cómo la tecnología influye positiva o negativamente en nuestras relaciones afectivas. Presentamos y debatimos sobre el concepto de nomofobia para luego dar lugar a la reflexión sobre el uso que cada uno de nosotros hace de la tecnología. Por último, proponemos un giro en función de repensar las tecnologías para que puedan sernos útiles para adquirir hábitos saludables y mejorar nuestro planeta.</p> <p>Como <i>outcome</i> de la secuencia, lxs estudiantes piensan y diseñan una aplicación para trabajar colaborativamente sobre problemas que fuimos indagando durante el desarrollo de toda la secuencia y otras posibles problemáticas de orden social común.</p>	

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 1.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover el desarrollo de léxico en el ámbito de aparatos tecnológicos y sus respectivas funciones.
Expectativas de logro específicas	Desarrollar miradas mejor informadas y semánticamente más precisas a la hora de opinar acerca de la tecnología y sus usos.
Contenido conceptual específico	Los aparatos tecnológicos y sus debidas funciones.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Léxico en el campo de la tecnología.
Contenido educacional específico	Reflexionar acerca del uso de la tecnología y sus funciones.

Hoja de ruta

En esta secuencia nos concentramos en la posibilidad de pensar críticamente y opinar de manera informada sobre algunos dispositivos tecnológicos, sus funciones y sus usos saludables y no saludables. Para ello, en primer lugar y como pretarea (30 min aprox.) trabajamos la activación del campo léxico y luego exploramos y problematizamos mediante tormenta de ideas los aspectos positivos o negativos que tiene la tecnología en nuestra vida cotidiana y nuestras relaciones humanas.

En un segundo momento, como tarea principal (35 min aprox.), generamos preguntas de elicitación sobre los diferentes usos y funciones de los distintos ítems tecnológicos. En esta instancia de respuesta, lxs estudiantes recurren al libro de texto. Por último, lxs estudiantes comparten sus respuestas oralmente.

A modo de cierre y verificación (20 min aprox.), lxs estudiantes trabajan en grupo y socializan en la pizarra las funciones del ítem de tecnología sobre el que trabajaron.

A continuación incluimos la Hoja de Trabajo 1, tal como la reciben lxs estudiantes.

1. Your grandfather is helping you tidy up your room. He bumps into these devices and asks you about their functions: What can / can't these devices do?



Figura 1



Figura 2

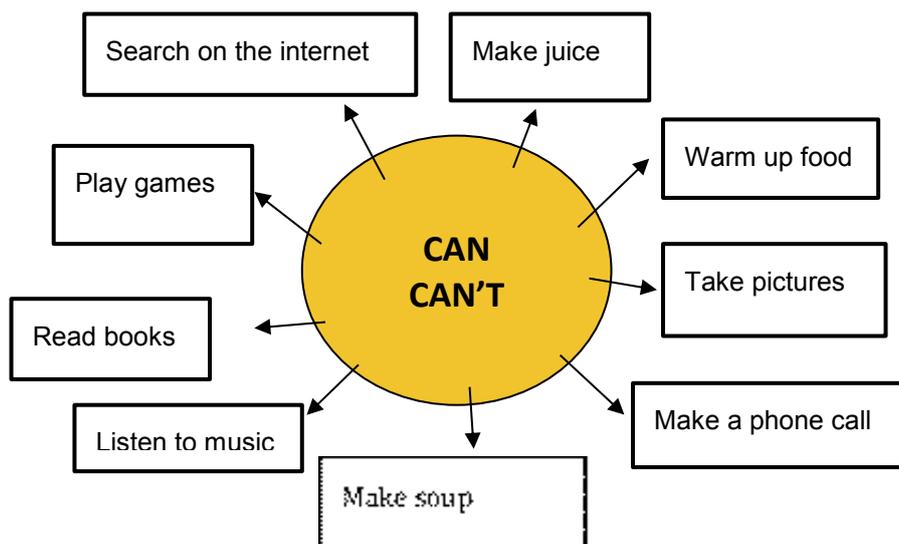


Figura 3



Figura 5

a. In order to help your grandfather you decide to organise your ideas and write down the different functions of the previously mentioned devices.



b. After this presentation, you decide to work deeply on this so your grandfather doesn't forget. What do these devices can/can't do? Choose the correct option.

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #fff9c4; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>1. With headphones you can</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #fff9c4; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>a) Make soup. b) Listen to music. c) Make a phone call.</p> </div>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #e1f5fe; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>2. With a laptop you can't</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #e1f5fe; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>a) Search on the internet. b) Read a book. c) Make juice.</p> </div>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #fce4ec; padding: 10px;"> <p>3. With a joystick you can</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; background-color: #fce4ec; padding: 10px;"> <p>a) Play games. b) Warm up food. c) Take pictures.</p> </div>

2. Now choose four technological devices from the game and write what can and can't they do.

For example: With a kindle I can read books but I can't _____.

1) With a _____ I can _____ but I can't _____.

2) With a _____ I _____ but I _____.

3).....

4).....

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 2.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Propiciar el desarrollo de la capacidad de clasificar y describir las funciones de los aparatos tecnológicos con sus respectivos adjetivos.
Expectativas de logro específicas	Evaluar alternativas y elaborar recomendaciones sobre ítems tecnológicos.
Contenido conceptual específico	Tecnología y clasificación de las funciones de los distintos aparatos tecnológicos.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Adjetivos descriptivos Recomendaciones
Contenido educacional específico	Clasificar aparatos electrónicos y su uso para poder comparar los distintos ítems.

Hoja de ruta

En esta secuencia, reactivamos el contenido previo trabajado en clase: la referencia, descripción y función de los ítems tecnológicos (20 min aprox.). Para esto, usamos tarjetas con imágenes y preguntamos a lxs estudiantes acerca de sus funciones. Para chequear las respuestas, creamos un cuadro comparativo con las funciones según las cuales ‘podemos’ o ‘no podemos’ hacer algo con un determinado ítem tecnológico.

Luego, como tarea principal (45 min aprox.) presentamos adjetivos a través del uso de imágenes y lenguaje corporal. Luego lxs estudiantes trabajan con el material de diseño que les entregamos. En esta hoja de trabajo introducimos un personaje, un abuelo, quien quiere viajar y no sabe si comprarse una *GoPro* o una cámara de fotos y pide - en el contexto del diálogo con su nietx- recomendación ya que él no tiene mucho conocimiento sobre estos ítems - entonces el nietx lo busca y encuentra las características de cada opción según sus funciones. A medida que surgen los aportes, dibujamos un cuadro comparativo en la pizarra.

A modo de cierre (15 min aprox.), proponemos una tarea en la cual lxs estudiantes deben ayudar a su profesora a describir un celular y unos auriculares para un artículo de una revista sobre aparatos tecnológicos.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 2, tal como la reciben lxs estudiantes.

1. Your grandfather wants to travel. He doesn't know what to buy: a GoPro or a camera. You help him and look for the devices in different shops until you find a MEGA SALE.

Look in the ads for the **differences** between the GoPro and the camera. You make a list and then check the notes to correct the wrong ones.



MEGA
SALE

Description

With this device you can take hundreds of pictures, even under the water! You can immerse it up to 10 metres! It is **small** and easy to carry. It has a touch screen and the camera has 12MP. This is not all! If you get the GoPro before October, you get a free handler to take incredible pictures.



\$9000

Figura 6

MEGA SALE

With this camera you can share your photos in your Smartphone or tablet on the go. It has a **big** screen and it is a bit **heavy**. It has 20.2 MP and a big memory that can record up to two hours video.



\$9900

Figura 7

-You can't immerse a GoPro up to 10 metres.
 -With a camera you can take many pictures.
 -The camera is light
 -The GoPro is easy to carry.

#29582109

2. Now you decide to make a chart comparing the ads with the corresponding adjectives.

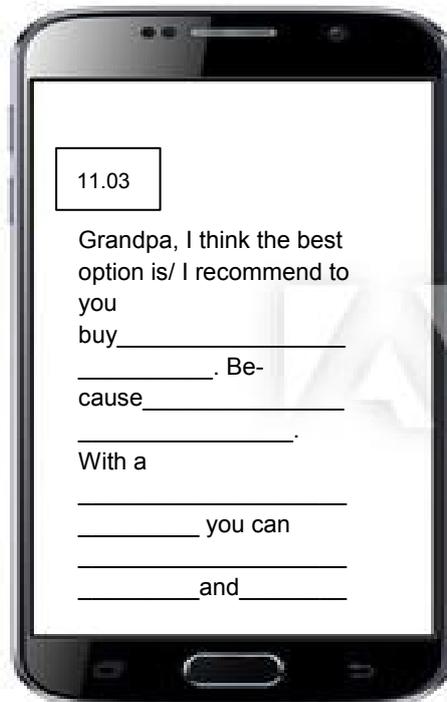
	POSITIVE (+)	NEGATIVE (-)
GoPro		
Camera		

After completing the chart, you make a summary of the ads with the description and functions of each item.

With a GoPro you can _____ but you can't _____. It is light and _____. It _____ 9000 pesos.

With a Camera you (can and can't) _____
 _____. It is _____ and _____. It costs _____.

3. You send a WhatsApp message to your grandpa to recommend him the best option. Complete the WhatsApp with the item you want to recommend.



4. Your teacher needs your help to write an article about tech devices. She asks you to describe a kindle and a cell phone. You use the following adjectives.

Expensive - heavy - cheap - small - light - big - bright - fast - slow

1. Kindle _____

2. Cellphone _____

After that, she asks you to briefly describe their functions.

Ex: Headphones are light and small. With them, you can listen to music BUT you can't take pictures.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 3.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover el desarrollo de léxico en el ámbito de las rutinas y la capacidad de desarrollar distintos tipos de rutinas.
Expectativas de logro específicas	Propiciar la posibilidad de expresar lo que les gusta o no hacer con sus abuelos.
Contenido conceptual específico	Uso de la tecnología en relación a nuestra vida social.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Gustos e intereses en relación con la tecnología.
Contenido educacional específico	Reflexionar acerca del uso de la tecnología y cómo esto repercute positiva o negativamente sobre nuestras vidas y relaciones.

Hoja de ruta

Para comenzar y a modo de pre tarea generamos preguntas de elicitación a lxs estudiantes sobre sus abuelos y sobre las actividades que comparten o les gusta hacer con ellos con el fin de visualizar el lazo afectivo que comparten (25 min aprox.).

Posteriormente, como tarea principal (40 min aprox.) lxs estudiantes trabajan con material que les entregamos. Antes de empezar, traemos una tablet y les preguntamos a lxs estudiantes qué es y para qué sirve. Luego, entregamos material y leemos sobre las actividades que un nietx hacía con su abuelx tres meses atrás y lo que hace hoy. Al finalizar, preguntamos cuáles son las diferencias entre ellas y qué fue lo que generó que la relación del nietx y el abuelo cambiase.

Por último y como producción final de la clase (30 min aprox.), hacemos énfasis en el impacto que los aparatos tecnológicos tienen en nuestras vidas y cómo estos afectan las relaciones afectivas.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 3, tal como la reciben lxs estudiantes.

1. Take a look at Tomi's notes writing about his grandfather, Horacio. He writes about his routine with his grandpa. Read and find the differences between the two routines.

3 months ago

Present

I love my grandpa, he is super fun! Every Sunday we go for an ice-cream. After that, we play football at the park. He is my best friend. I love spending time with him!



Figura 8

I miss my grandpa. Now, he spends too much time with his new tablet. We don't play football together anymore. We don't go for ice-creams and we no longer talk and cook.

2. After reading both texts, in pairs, complete the chart with Tomi's different routines.

3 months ago	Present

3. After reading the routines, you reflect about your own relationship with technology.

a. Why is Tomi sad?

Because _____.

b. Which tech device do you use the most?

- Computer
- Cell phone
- T.V
- Tablet
- Any other

c. Pick the places where you use it. Add other places if necessary.

At school - In the bathroom - In the street - At breakfast - With friends/family - At the shower



De izquierda a derecha
Figura 9,10,11,12,13 y 14

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 4.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	(Re)pensar los hábitos saludables y los no saludables en nuestras rutinas. Reflexionar sobre el papel que juega la tecnología en nuestro día a día.
Expectativas de logro específicas	Promover la escritura de sus rutinas pensando en los Buenos y malos hábitos mencionados.
Contenido conceptual específico	Tecnología y su relación con los hábitos saludables y no saludables.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Presente simple: <i>routines</i> .
Contenido educacional específico	Reflexionar acerca de sus rutinas y acerca de la tecnología en relación a su quehacer diario.

Hoja de ruta

En esta secuencia reactivamos el contenido previo trabajado en clase: la referencia, descripción y función de las actividades rutinarias y actividades de gusto propio (20 min aprox.). Para empezar (20 min aprox.), preguntamos qué le gusta hacer al nieto con su abuelo y lo escribimos en el pizarrón. Luego realizamos la misma pregunta los estudiantes y anotamos las respuestas en el pizarrón.

Posteriormente, como tarea principal (40 min aprox.) los estudiantes trabajan con material que les entregamos. Para andamiar esta tarea proponemos que los estudiantes lean un post - que les llama la atención- sobre las rutinas de dos personas. Al finalizar la lectura se dan cuenta que una de las rutinas tiene hábitos menos saludables que la otra y deciden tomar notas de las diferencias para comentarlas con sus amigos. A continuación, planteamos a los estudiantes que reflexionen sobre sus propias rutinas y que, luego, escriban un mail a su profesora con sus rutinas y el lugar que la tecnología ocupa en sus vidas.

Para finalizar (15 min aprox.), proponemos jugar un bingo para practicar actividades. Llamamos a un estudiante por vez para que pase al frente y escoja una tarjeta con una actividad. Cada estudiante que pase al frente debe armar una oración con la estructura '*she likes playing football*' o '*I like going to the cinema*' previamente trabajada en clase.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 4, tal como la reciben los estudiantes.

1. While you have breakfast, you are reading an instagramer's post and you find an article about atypical and typical routines.

You are curious and so you read the article: Are they healthy or unhealthy?

HEALTHY HABITS	UNHEALTHY HABITS

DAILY NEWS

TYPICAL ROUTINES

Before I get up, I take my phone and I spend half an hour checking Instagram and WhatsApp. Then, I have mate with facturas for breakfast and I go to work

Francisco
Rosario, 2018

at 8 a.m. At work, I use the phone all the time. Around 1 p.m., I have a hamburger for lunch while I chat with my friends. I get home at 5 p.m., I sit on the sofa and I watch TV until 10 p.m. I have dinner and at the same time I play videogames. At 1 a.m., I go to sleep.

Belén, La Plata
2000

I get up at 7 a.m., I have toasts and coffee for breakfast. Then, I go to school. At 12 p.m. I have a milanesa with salad for lunch. At the same time, I talk with my friends. After school, I go to hockey for one hour. When I come back home, I talk with my parents about my day. At 9 p.m. I have dinner. Then, I watch one episode of my favourite series and I go to bed at 10.30.

2. After reading the post, you make some notes so as to tell your friends about it.

a. The activities in bold in Belen's routine are:

i. Healthy

ii. Unhealthy

b. Pay attention to the underlined words in Francisco's routine. They are _____.

c. Belen _____ at 7 a.m. She _____ toasts with coffee for _____. After school, she _____ to play hockey for an hour. At 9 p.m. she _____ dinner. At 10.30 she _____.

d. Francisco wakes up and _____. Then, he _____. After that, he _____ to work at 8 a.m. When he gets home, he _____. He _____ to sleep at 1 a.m.

3. Think of your routine and technology. Do you feel identified with Silvia's routine/Joaquin's routine? Underline.

After that, your teacher asks you to write an email about your own routine taking into account technological devices.

To: _____
 From: _____
 Subject: _____

Homework: My routine

I _____ at _____. Then, I
 _____ After that,
 I _____ I have lunch
 at _____. At the same time I _____
 _____ I get home at 2p.m. and I _____

See you,

4. Now, let's play a game! This is called 'BINGO!'

 <p>(I)</p> <p><i>Figura 15</i></p>		 <p>(SHE)</p> <p><i>Figura 16</i></p>
	 <p>(I)</p> <p><i>Figura 17</i></p>	 <p>(HE)</p> <p><i>Figura 18</i></p>

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 5.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Propiciar la capacidad de reflexionar e identificar el uso que la gente realiza de la tecnología.
Expectativas de logro específicas	Reflexionar sobre el uso que realizamos de la tecnología a partir del concepto de nomofobia.

Contenido conceptual específico	Tecnología y el uso inapropiado de la misma.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Adjetivos posesivos Léxico en el campo de la tecnología y el concepto de nomofobia
Contenido educacional específico	Reflexionar sobre el uso de la tecnología y cómo este influye positiva o negativamente en nuestras relaciones afectivas.

Hoja de ruta

Para comenzar y a modo de pre tarea para reponer lo visto anteriormente en clase (15 min aprox.), proponemos jugar a un bingo sobre actividades y rutinas. Pedimos a un estudiante por vez que venga al frente a elegir una tarjeta y escribir la actividad que les tocó en el pizarrón. Como tarea principal (45 min aprox.), preguntamos a lxs estudiantes si recuerdan la rutina del nietx y el abuelo y el lugar que ocupaba la tecnología en ella. A posteriori, traemos unas imágenes para introducir el concepto de nomofobia. A partir de estas imágenes generamos preguntas de elicitación sobre este concepto, si lo conocen o si se sienten identificados con el mismo. Para aquellos que no lo conocen, mostramos un video clarificador del concepto. Posteriormente, pedimos a lxs estudiantes que trabajen con el material que les entregamos y que anoten el orden en que el celular aparece en el video y las veces en que aparece. Al finalizar, manifestamos a lxs estudiantes nuestro interés de saber si se sintieron reflejadx con lo que muestra el video. Luego de reflexionar sobre este concepto, les pedimos que piensen un título apropiado para el video.

Para finalizar (15 min aprox.), preguntamos a lxs estudiantes si piensan que el uso del celular que el video muestra es saludable o no y reflexionamos oralmente sobre el uso adecuado o inapropiado que hacemos de los aparatos electrónicos.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 5 , tal como la reciben lxs estudiantes.

1. You ask your grandpa about this concept and he doesn't know it. You decide to look for a video to explain him. You find the following video on YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw>. While you watch the video you reflect on your routine and technology. Does the video reflect your routine?

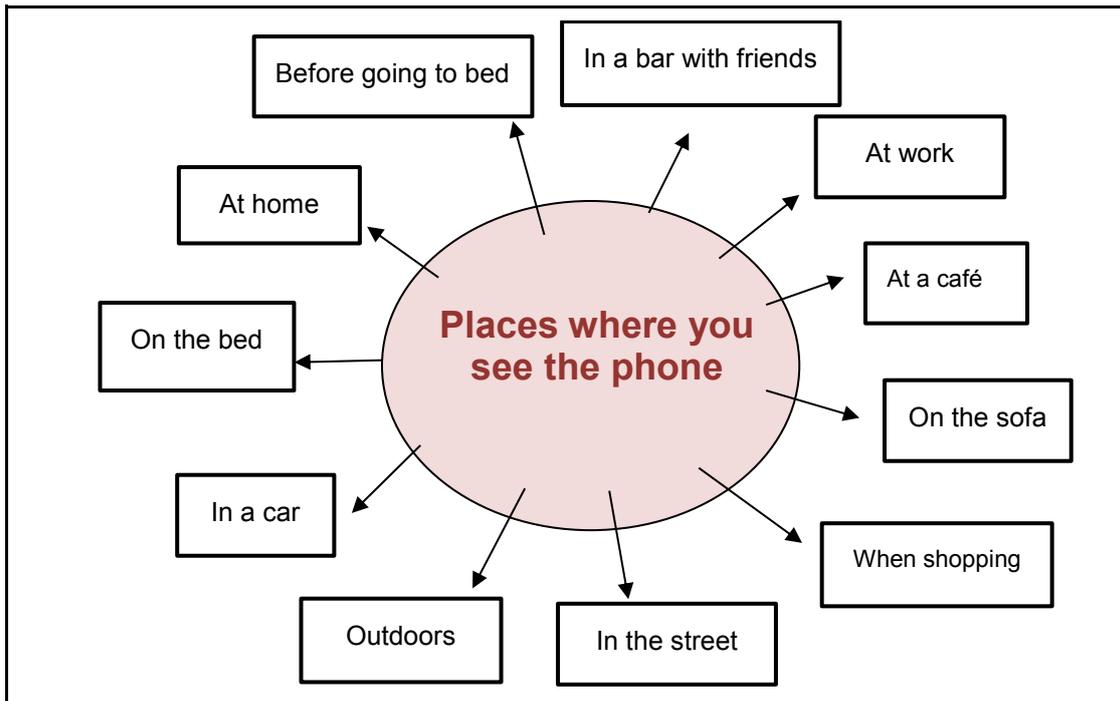
2. While you are watching the video, you make some notes of the times the cell phone appears but they are incomplete. You decide to check them.

- Clara uses her cellphone *when shopping / at home*.
- Simon _____ _____ cellphone *in the street / at a café*.

- Javier _____ his cellphone *at home / outdoors*.
- Nacho _____.
- Olivia _____ cellphone before *going to bed / at work*.
- María _____
- Josefina, Lucía, Flor and Pedro use their cell phones _____.
- Stefi and Lucho _____ cellphone and computer _____

3. You watch the video again and you realize that your notes are disorganized. You decide to try to order the time and place where characters appear.

Who appears first?	Where?
	
Clara	
	
Simón	Nacho
	
María	Josefina, Lucía, Flor y Pedro
	
Stefi and Lucho	



A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 6.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Visibilizar las expresiones usadas para hablar de lo que nos agrada o desagrada. Promover la reflexión sobre el uso saludable de la tecnología.
Expectativas de logro específicas	Crear una aplicación saludable y describir sus funciones.
Contenido conceptual específico	Uso saludable de la tecnología.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Concepto de nomofobia Gustos y disgustos Léxico en el campo de la descripción de aplicaciones tecnológicas
Contenido educacional específico	Crear y describir las funciones de una aplicación.
Hoja de ruta	
En esta secuencia revisitamos el concepto de nomofobia cómo pre tarea (15min aprox.). A posteriori les preguntamos si creen que el uso de la tecnología siempre es “poco saludable”.	

A continuación escribimos en el pizarrón: cosas saludables que podemos hacer con la tecnología. Para andamiar esta tarea, llevamos imágenes de diferentes aplicaciones para el celular y de aparatos tecnológicos que pueden servir para un uso saludable de la tecnología. Además, escribimos una columna en el pizarrón con un ejemplo de *like /don't mind / hate*.

I like using apps to cook healthy food.

I don't mind using apps to do exercise.

I hate using apps to meditate.

I love using apps to volunteering

Por último y como producción final, lxs estudiantes se agrupan y repartimos cartulinas. Luego, les pedimos a lxs estudiantes que creen una aplicación que ellos consideren que sea saludable. Para ello, cada grupo busca ejemplos de aplicaciones y crean su propia app. Además, describen las cosas que pueden hacer con la aplicación y por qué es saludable. Por último, lxs estudiantes crean el nombre de la aplicación y realizan una breve descripción oral ante el resto de sus compañerxs.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 6, tal como la reciben lxs estudiantes.

1.

a. Let's focus on the following examples:

- I **love** *meeting* with my friends.
- I **like** *playing* cards with my sister.
- I **don't mind** *cooking*.
- I **hate** *getting* up early

b.

What do the words in **bold** express?

- They express doubt.
- They express certainty.
- They express emotions.

c.

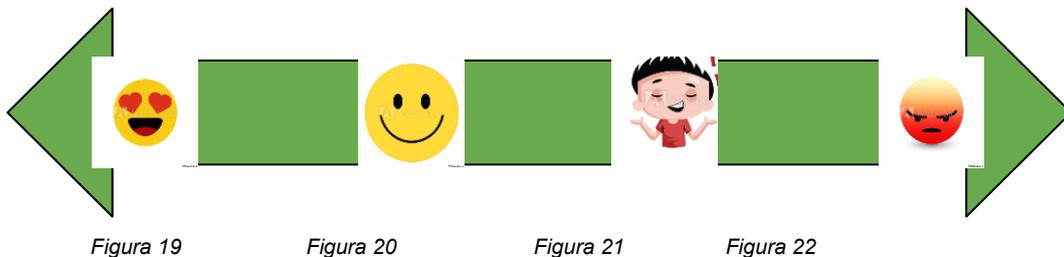


Figura 19

Figura 20

Figura 21

Figura 22

d. Let's draw a conclusion

- We use love/ like/ don't mind/hate to _____.

- After like/don't mind/ hate the verb finishes in _____.

e. Now that you have analysed the examples above, provide one example of your own:

.....

2. Tomi's mom wants to take his phone off because she thinks Tomi spends too much time with it. He reads an article on Facebook about the advantages and disadvantages of using the phone and he decides to make a summary of it to explain to his mom that the use of the phone can also be positive.

Healthy use of technology? Don't worry if your children spend too much time with their cell phones

Although the abuse of the cellphone is not healthy for us, there are many **advantages** we can get for using it. For example, there are apps you can use to meditate or exercise your brain. Both apps provide us with super healthy habits. Apart from that, there are free apps you can download to learn a new language. Also, you can



Figura 23

use your phone to do exercise and to learn how to cook healthy food.

However, not every app is so good for you. There are some **disadvantages** of the use of the cellphone. You can get lonely if you spend too much time with it. Also, you can become dependent on a material thing or you can even choose technological contact instead of human contact.

ADVANTAGES	DISADVANTAGES

3. After showing this chart to his mom, Tomi tells her about his favourite app called 'Lumosity Brain Training' created by scientists. T shows SS a model of what they are expected to do in the follow up.

Brainsity Training



Figura 24

This app focuses on: memory, attention and problem solving. You can improve your mental skills just by playing one session a day. It is available for iOS and Android.

4. After reading about Tomi's favourite app, you are interested in it and you and your friends decide to create a healthy app. To do so, you look for ideas on the internet and you find the following apps that inspire you to create your own app. You copy the apps and the descriptions on a word but suddenly they get mixed so you order them.

Figura 25



With this app, you can learn about renewable energies. This app can connect you with people who create water heaters with plastic bottles. And you can be

Figura 26



With this app, you can learn about our breathing and focusing techniques. This is the #1 app for sleep and meditation.

Figura 27



With this app, you can learn French, Italian, English, German or any other language really fast and having fun.

Now that you have more ideas about healthy apps, you and your friends are ready to create your own app. To do so, you make some notes of the things you want to include.

- Name of the app.
- Why is it a great app?
- The things you can and can't do with it.
- Availability

Referencias

Figura 1 Ph: kontur-vid. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 91078252

https://stock.adobe.com/mx/search?load_type=search&is_recent_search=&search_type=autosuggest&k=headphones&native_visual_search=&similar_content_id=&acp=0&aco=headphones&asset_id=91078252

Figura 2 Ph: groupcheers. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 338499701

<https://stock.adobe.com/images/white-video-game-joystick-gamepad-isolated-on-a-white-background/338499701>

- Figura 3 Ph: hitdelight. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 84810079
<https://stock.adobe.com/images/ebook-reader/84810079>
- Figura 4 Ph: Rymden Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 299297672
<https://stock.adobe.com/images/man-working-on-laptop/299297672>
- Figura 5 Ph: Can Yesil. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 313384294
<https://stock.adobe.com/images/mobile-phone-new-and-black-design-concept-vector-smartphone-mockup-with-perspective-view-isolated-on-transparent-background/313384294>
- Figura 6 Ph: bacotheLOCK. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 195836104
<https://stock.adobe.com/images/black-4k-action-isolated-against-a-white-background/195836104>
- Figura 7 Ph: Billion Photos.com. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 79360425
<https://stock.adobe.com/images/digital-camera-close-up/79360425>
- Figura 8 Ph: Parilov. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 176386580
<https://stock.adobe.com/images/old-man-grandfather-reading-new-on-his-tablet-computer/176386580>
- Figura 9 Ph: Foto Andalucía. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 57282385
<https://stock.adobe.com/images/women-and-telephone-even-in-the-shower-together/57282385>
- Figura 10 Ph: leszekglasner. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 193830515
<https://stock.adobe.com/images/family-with-laptop-tablet-and-smartphone-everyone-using-digital-devices/193830515>
- Figura 11 Ph: WavebreakMediaMicro. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 137937967
<https://stock.adobe.com/images/student-using-mobile-phone-in-classroom/137937967>
- Figura 12 Ph: bnenin. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 200207227
<https://stock.adobe.com/images/using-phone-at-city-street-close-up/200207227>
- Figura 13 Ph: Victor Koldunov. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 330077866
<https://stock.adobe.com/images/young-caucasian-man-in-bathroom-brushing-his-teeth-while-texting-on-mobile-phone-in-the-morning/330077866>
- Figura 14 Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 330814819 <https://stock.adobe.com/mx/images/group-of-friends-using-their-phones/330814819>
- Figura 15 Ph: Drobot Dean. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 167772717
<https://stock.adobe.com/mx/images/happy-young-couple-sitting-at-the-cinema/167772717>
- Figura 16 Ph: djile. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 214368481
<https://stock.adobe.com/mx/images/happy-friends-sitting-on-the-beach-singing-and-playing-guitar-during-the-sunset/214368481>
- Figura 17 Ph: Drobot Dean. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 343477493
<https://stock.adobe.com/mx/images/photo-of-laughing-caucasian-girl-watching-tv-while-sitting-on-couch/343477493>

Figura 18 Ph: matimix. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 257713244

<https://stock.adobe.com/mx/images/boy-kicking-soccer-ball-close-up-action-of-boys-soccer-teams-aged-8-10-playing-a-football-match/257713244>

Video e imágenes de la hoja de trabajo #5: Are you living an insta lie? Autor: DitchtheLabel

<https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw>

Figura 19 Ph: Azvector. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 256289333

<https://stock.adobe.com/mx/images/vector-emoji-yellow-stupid-smiley-face-with-red-heart-eyes-and-mouth-on-white-background-funny-cartoon-emoji-icon-3d-illustration-for-chat-or-message/256289333>

Figura 20 Ph: Pattarawit. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 295264675.

<https://stock.adobe.com/mx/images/smiley-face-happy-smiley-emoji-vector-yellow-vector-happy-circle-face/295264675>

Figura 21 Ph: Morphart. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 262382064

<https://stock.adobe.com/mx/images/white-boy-saying-i-don-t-care-vector-illustration-on-a-white-background/262382064>

Figura 22 Ph: yamonstro .Recuperada de: Adobe Stock, Archivo: 248554572

<https://stock.adobe.com/mx/images/3d-vector-facebook-angry-emojicon-icon-design-for-social-network-isolated-on-white-background-modern-emoji/248554572>

Figura 23 Ph: Blue Planet Studio .Recuperada de: Adobe Stock, Archivo 279568799

<https://stock.adobe.com/mx/images/data-analysis-for-business-and-finance-concept-graphic-interface-showing-future-computer-technology-of-profit-analytic-online-marketing-research-and-information-report-for-digital-business-strategy/279568799>

Figura 24 Ph: Mclittle Stock. Recuperada de: Adobe Stock, Archivo 302014316

<https://stock.adobe.com/mx/images/yellow-brain-on-pink-background/302014316>

Figura 25: Fotografía de la aplicación Calm.

Figura 26 Fotografía de la aplicación Duolingo.

Figura 27 Fotografía del grupo “Sumando energías”

CAPÍTULO 7

Rompiendo estereotipos de género

Giovanna M. Piris y María Victoria Poza

(...) las relaciones de género y el patriarcado juegan un papel relevante como escena prototípica de este tiempo. La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto (...) lo obliga a desarrollar una afinidad significativa (...). Las mujeres somos empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares –y también opresores-, y encuentra en aquéllas las víctimas a mano (...).

Rita Segato, CRUELDAD: PEDAGOGÍAS Y CONTRA-PEDAGOGÍAS.

En este capítulo buscamos aportar a la construcción de una genealogía feminista comprometida con la crítica a la colonialidad. Intentaremos desmontar y visibilizar el entramado institucional y la construcción de poder que subyacen a las relaciones de género y sustentan la constante violación de los derechos de las mujeres y la infravaloración de sus vidas. Visibilizaremos algunas de las múltiples problemáticas que afectan a las mujeres subalternas: el trabajo doméstico no remunerado y cómo las visiones acerca de roles de género preestablecidos en la división sexo genérica del trabajo afecta a la construcción de identidades de las personas siendo un efectivo mecanismo para mantener el orden social. Por otra parte, problematizaremos las construcciones de significado en la cobertura mediática de casos de violencia de género, sus características y las formas en que se presenta la violencia contra las mujeres en el debate público.

A continuación, incluimos la macroproforma que abarca la unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Liceo Victor Mercante
Año	6to año
Nivel de proficiencia	intermedio/intermedio-alto.
Propósitos de enseñanza	Visibilizar situaciones naturalizadas de violencia. Fomentar la lectura crítica de artículos periodísticos que desarrollan temáticas de género. Desarrollar habilidades de argumentación mediante la participación en debates. Leer e interpretar imágenes y su microtexto. Producir diferentes tipos textuales cortos (<i>tweets</i> , poemas y

	bajadas de artículos periodísticos) como una propuesta de acción que trascienda el aula y tenga un impacto en la comunidad educativa.
Expectativas de logro	<p>Promover el pensamiento crítico en lxs estudiantes con respecto a los roles de género, particularmente las formas de reproducción y representación privada de las relaciones sexogenéricas que tienen lugar en el entorno doméstico.</p> <p>Trabajar de manera colaborativa para desarrollar estrategias que les permitan presentar, desarrollar y fundamentar argumentos.</p> <p>Analizar títulos y subtítulos de noticias problematizando las relaciones de agencia que se invisibilizan en las noticias relacionadas con femicidios.</p>
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Roles de género en el ámbito privado (el entorno doméstico) y público (trabajos y medios de comunicación). • Las imágenes de las mujeres en las noticias.
Contenido lingüístico	<p><i>Grammar points: “reported speech,” “reporting verbs,” “passive voice.”</i></p> <p><i>Vocabulary: jobs, personality adjectives, crime.</i></p>
Contenido estratégico	<p>Aplicar estrategias de lectocomprensión como “<i>skimming</i>” y “<i>scanning</i>” para comprender la idea principal de un artículo periodístico.</p> <p>Realizar una lectura crítica de títulos y bajadas de artículos periodísticos: reconocer sesgos y suposiciones ocultas, evaluar generalizaciones, conclusiones y la validez de los argumentos mediante el análisis de elementos semánticos y gramaticales del texto.</p> <p>Desarrollar lógicas argumentales simples juzgando, valorando y proyectando tanto el contenido que el periodista plantea en su noticia, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por el autor.</p>
Contenido educacional	<p>Dispositivos pedagógicos para construir en el aula un espacio de pensamiento crítico acerca de los micromachismos como fenómeno naturalizado/normalizado.</p> <p>Tomar conciencia y detectar la ideología, valores e intenciones del escritor a través de los rasgos discursivos y lingüísticos de las noticias en los medios de comunicación.</p>

Hoja de ruta	<p>Visibilizaremos el entramado institucional y la construcción de poder que subyacen a las relaciones de género en diferentes esferas. En primer lugar trabajaremos con frases que problematizan la división sexogenérica del trabajo, y el impacto de los micromachismos en la reproducción de estos roles.</p> <p>Por otro lado, consideraremos el rol preponderante que juegan los medios de comunicación en la naturalización de la violencia hacia las mujeres y los estereotipos de género.</p>
---------------------	--

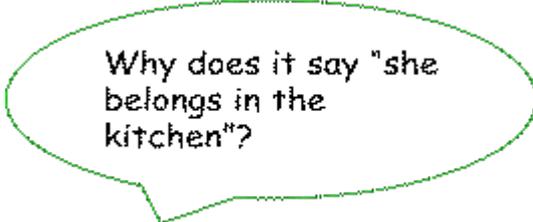
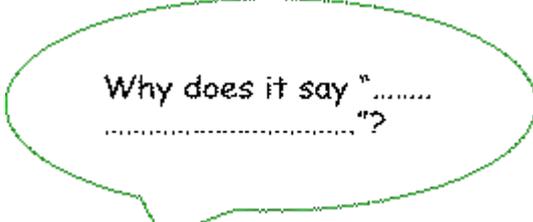
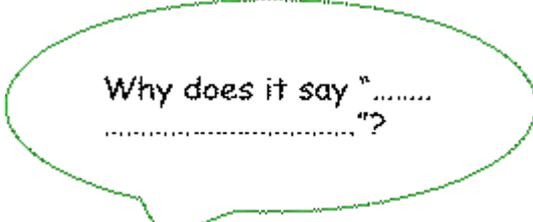
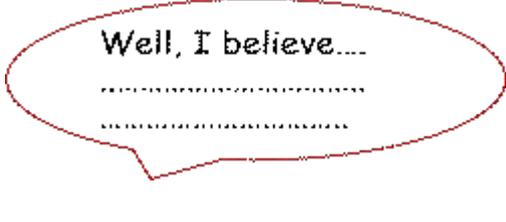
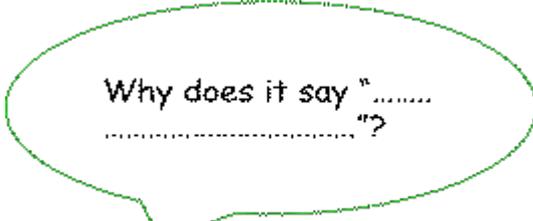
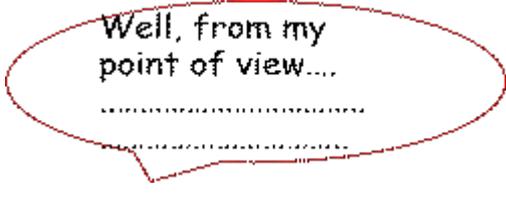
División sexogenérica del trabajo

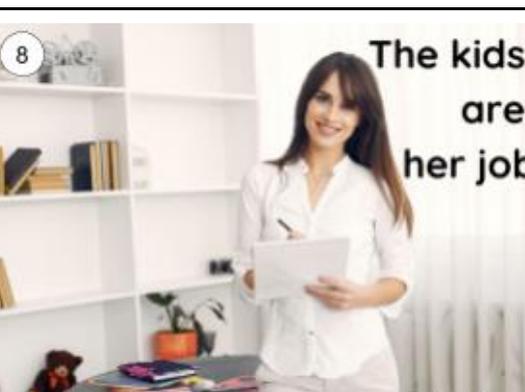
A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 1.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Problematizar los micromachismos que se utilizan para referirse a las mujeres.
Expectativas de logro específicas	Argumentar y defender distintas afirmaciones.
Contenido conceptual específico	Micromachismos, "privilegios" de género.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Profesiones, actividades de la vida cotidiana.
Contenido educacional específico	<p>Cuestionar la forma de ver ciertas situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Reflexionar sobre cómo se verbaliza el rol de los hombres y de las mujeres.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>En esta secuencia comenzaremos a trabajar con una pretarea que busca desafiar concepciones normalizadas en el lenguaje (discurso/léxico) sobre roles de género. Mediante el abordaje de una campaña y las imágenes que emplea, arribamos a la noción de micromachismo. La tarea central simula un hilo de <i>Twitter</i> con el propósito de elaborar sobre privilegios invertidos y la "voz" del / la otrx. Esta tarea permite la práctica del discurso indirecto a partir de cómo las voces se entranan en el discurso. La postarea propone la producción colaborativa de una campaña contra-publicitaria en donde los estudiantes deberán intervenir y problematizar anuncios publicitarios para visibilizar otros estereotipos de género.</p>	

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 1, tal como la reciben lxs estudiantes.

- | |
|--|
| <p>1. You were reading a magazine and came across some advertisements. The images caught your attention.</p> <p>1. a. You decide to contact a friend to talk about some of them.</p> |
|--|

YOU	YOUR FRIEND
 <p>Why does it say "she belongs in the kitchen"?</p>	 <p>Well, I guess....</p>
 <p>Why does it say "....."?</p>	 <p>Well, I think.....</p>
 <p>Why does it say "....."?</p>	 <p>Well, I believe....</p>
 <p>Why does it say "....."?</p>	 <p>Well, from my point of view....</p>
 <p>1 She belongs in the kitchen</p> <p>By Freepik</p>	 <p>2 She always needs her space</p> <p>By Freepik</p>

<p>3</p>  <p>She likes to argue</p> <p>By Freepik</p>	<p>4</p>  <p>She only cares about your money</p> <p>By Freepik</p>
<p>5</p>  <p>She wants to fix you</p> <p>By Freepik</p>	<p>6</p>  <p>She overthinks everything</p> <p>By Freepik</p>
<p>7</p>  <p>She talks a lot</p> <p>By Freepik</p>	<p>8</p>  <p>The kids are her job</p> <p>By Freepik</p>

1b. You and your friend realize that those advertisements were part of a *campaign on women's stereotypes*. Both pay attention to the images' captions and articulate the images with the texts.

Because she's a lawyer	Because she's an accountant.	Because she's a GP.	Because she's a paediatrician.
Because she's a professor.	Because she's an architect.	Because she's an engineer.	Because she's a dietician.

2. You conclude that women are affected by gender role stereotypes and your friend comes up with a Twitter thread.

2. a. You answer it.



<p>@tommyc We can wear whatever we want without being abused or called names.</p>
<p>@anonymous We can.....</p>
<p>@anonymous</p>

2. b. You overhear some of your classmates discussing one of the comments and you focus on their arguments. You might incorporate them in future discussions on the topic. You jot down two that you agree with and two that you disagree with.

Clara: You know, in some countries, women can wear whatever they want without being harassed. *I believe that's* the way it should be, *don't you think?*

Pablo: *Up to a point,* sometimes women dress in such a provocative way that is impossible to resist, you know, "boys will be boys,"

Clara: *I'm sorry, I can't agree with you there.* By saying "Boys will be boys" we give men the excuse to act in a rude manner and it is a way to avoid tackling the bigger issues such as rape culture and challenging the *status quo*. *If you ask me,* a woman may choose to wear an alluring outfit, but it's still the man's choice to grope her without permission or invitation.

Pablo: *That may be the case with some, but* not the majority of men. *What I am saying is* that women make the decision to look the way they do and the man doesn't have any choice about becoming so aroused, so the fault lies with her.

Clara: *You can't actually mean that!* Clothes do not determine somebody's consent, words do. "No" means no.

Pablo: *That is true, but in today's world you have to be realistic. I think that women should avoid dressing provocatively if they don't want to be victimised.*

Clara: *I disagree!* It is always easier to blame the victims, usually the weakest and least powerful in any scenario and normalize male sexual violence. *In my view*, that is exactly what allows us to live in a society where it is acceptable to say “don't get raped” instead of “don't rape”.

Pablo: *I couldn't agree more!* Please, *don't get me wrong*. I'm not saying you should wrap yourself up like a cocoon. But wear the appropriate clothes at the appropriate time.

Clara: *No way!* Rape is about power, control, and dominance; those people aren't out for looks. *Correct me if I'm wrong*, but I don't believe all of the men who have been raped before were wearing short skirts and crop tops. Moreover, fully clothed women get raped.

Pablo: *Mmm well I have to disagree there, I'm afraid.* But I think I understand the point you're trying to make

+	+	-	-
I agree...			

IN GROUPS

Which phrases do Pablo and Clara use...

- To express disagreement?
- To express an idea?
- To agree?
- To clarify?

2. c. You continue reading the comments from Sam's thread. You notice that most of them reflect the stereotypes you have previously seen on the advertising campaign. You write a list of the ones that challenge your opinion. You choose three to explain the stereotype behind.

1. I can talk loudly without being called hysterical but determined.
2. I can decide not to have children and not have my masculinity questioned.
3. Women have been relegated to be the primary care provider for children in the household for decades
4. I was encouraged as a little girl to be a nurse rather than a doctor.

5. I have free access to pubs just because I am a woman.
 6. I am entitled to a three-month maternity leave to spend time with my newborn.
 7. I am not told to suppress my emotions.
2. e. In order to organise your stance and guide your arguments, you write your ideas in a box.

Comment	Stereotype
1.	1. Women can't wear what they want because they arouse men.
2.	2.
3.	3.

2. f. The teacher offers a moment to share the different points of view. As your partners expose their points of view on the different topics, you take down notes. They will be useful for the final task.



- Women often put off their professional life to take care of their kids.
- _____
- _____

3. Your teacher tells you about “Proyecto Squatters” which is a community created in 2008 that promotes counter-advertising and ad-busting activism⁵. You all really like the idea and agree to create a counter-advertising campaign as a final task.

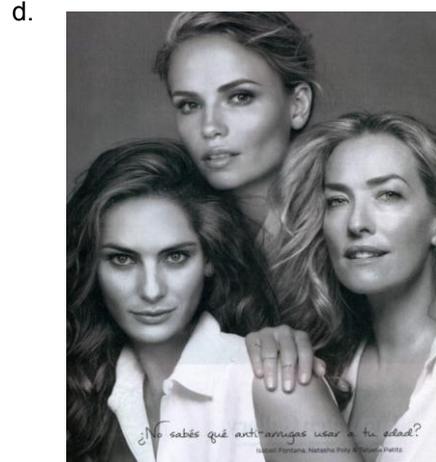
As an example, you look into Proyecto Squatters which in 2017 created a project for the International Women's Strike. There, they countered some advertisements. Your teacher suggests focusing on the question below:

- Which gender stereotype issues can you identify? Describe the images and jot down some ideas.

<http://proyectosquatters.blogspot.com/2017/03/proyecto-squatters-se-suma-al-8mpim2017.html>



⁵ Refiere a formas de contra-publicidad e intervención crítica de publicidades que busca contestar, refutar, contra-argumentar y subvertir los cánones de la publicidad corporativa y política mediante una retórica paródica.



Gender issues:

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

Image description:

- a.
- b.
- c.
- d.

3. b. You decide to create a counter-advertising campaign that reflects upon men's and women's roles in society. So, you pick an advertisement of your choice and counter the idea that it conveys. You find the example below useful:



Figura 1

Your teacher clarifies the instructions for the job:

- Step 1: Choose your ad.
- Step 2: discuss the changes you would like to make. How would you break with the stereotype?
- Step 3: edit your picture. Suggested app: https://www.canva.com/es_es/graficos/

3. c. Your class would like to spread the word! You share the counter-advertising campaign on social networks. You agree on a hashtag and post the edited ads.

La naturalización de la violencia y construcciones de significado hacia las mujeres en la cobertura mediática de casos de violencia de género

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 2.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Problematizar el foco que los medios de comunicación ponen en la víctima y no en el victimario.
Expectativas de logro específicas	Leer de manera crítica titulares y bajadas de noticias.
Contenido conceptual específico	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre sesgos ideológicos y cómo estos se reflejan en español y en inglés. ● Identificar y aplicar diversos sesgos ideológicos en titulares y bajadas de noticias en español e inglés. ● Intervenir títulos de noticias para visibilizar los sesgos.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Gramática: Voz pasiva/activa.
Contenido educacional específico	Reflexionar sobre la tendencia de violencia de género que aparece en las noticias.
Hoja de ruta	
Esta secuencia inicia con una pre tarea en la que intentamos abordar el título y la bajada de casos mediatizados de violencia de género. Mediante preguntas, se orienta la percepción del foco desde el que la noticia se construye como tal. En este punto introducimos una lista de	

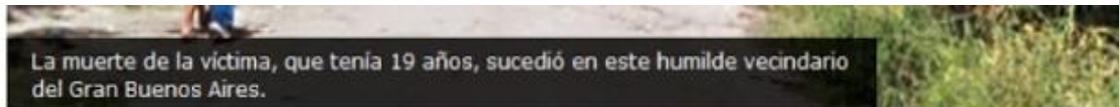
sesgos que permean los medios de comunicación y lxs estudiantes los aplican experimentalmente a la noticia discutida en primer lugar. La tarea central retoma la lógica de trabajo de la pretarea al abrir el diálogo con el contenido y con la lengua que se emplea. En ocasión a la relevancia del agente, trabajamos la voz pasiva VS voz activa y procedemos a su aplicación al contexto de ambas noticias. Como tarea de cierre lxs estudiantes trabajan sobre una tercera noticia para identificar sesgos, analizar foco e intervenir la voz. Reflexionamos sobre los efectos de sentido de todas estas operaciones.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 2, tal como la reciben lxs estudiantes.

1. You grow interested in the topic of gender violence and decide to focus on how the news treats the topic.

1. a. You read the one below and some questions come up:

- Who commits the crime?
- Who is the victim?
- What's the crime?
- What's the main action portrayed by the newspaper?



¿Matan a niñera en fiesta swinger?

EXCLUSIVO Ocurrió en Glew. La mujer apareció muerta en la casa donde trabajaba y tendría signos de estrangulamiento.

Abril Pérez was murdered while Mexicans complained about feminist protests

07/05/2020 | 17:12 |

[Mexico City]

A A+ |



The main suspect behind her death is her ex-husband, Juan Carlos García, a former Amazon México CEO

Figura 2

1. b. As you research on gender violence, you find a list of "biases" which can help you analyze the news items. You study them and match them to their definition:

- A. Bias through selection and omission.
- B. Bias through placement.
- C. Bias by headline.
- D. Bias by word choice and tone.
- E. Bias by photos, captions and camera angles.
- F. Bias through use of names and titles.
- G. Bias through statistics and crowd counts.
- H. Bias by source.

1. Choosing to use or not to use a specific news item. Within a given story, some details can be ignored, and others included.
2. Readers of papers judge first page stories to be more significant than those buried in the back, while news websites place the most important stories on their home page. Television and radio newscasts run the most important stories first and leave the less significant for later. Where a story is placed influences what a reader or viewer thinks about its importance.
3. Many people read only the headlines of a news item. They can summarize as well as present carefully hidden bias and prejudices. They can convey excitement where little exists. They can express approval or condemnation.
4. The use of words with a positive or negative connotation can strongly influence the reader or viewer.
5. Some pictures flatter a person, while others make the person look unpleasant.
6. News media often use labels and titles to describe people, places and events.
7. To make a disaster seem more spectacular, numbers can be inflated.
8. Where does the information come from? Is the information supplied by a reporter, an eyewitness, police officials, or government officials? Each may have a particular bias that is introduced into the story.

- a. For example, if, during a speech, a few people boo, the reaction can be described as "remarks greeted by jeers" or they can be ignored as "a handful of dissidents."
- b. Readers who only read part of the story may come away with a very inaccurate view of the piece of information.
- c. Consider how a football game might be seen differently if it's described as a "loss," a "close game" or a "near-win."
- d. A paper can choose photos to influence opinion about, for example, a candidate for

- election. The captions newspapers run below photos are also potential sources of bias.
- e. Whether a person is described as a "terrorist" or a "freedom fighter" is a clear indication of editorial bias.
- f. Compare "More than 900 people attended the event" with "Fewer than 1,000 people showed up at the event."

1. c. As soon as you finish the matching, another headline calls your attention. Again, you answer the 4 questions:

1. Who commits the crime?
2. Who is the victim?
3. What's the crime?
4. What's the main action portrayed by the newspaper

POLICIALES

Rompió la cuarentena para ir a comer un asado, fue violada y quedó embarazada

Una adolescente atraviesa una calvario ya que junto a su madre rompieron la cuarentena para ir a un asado en la casa de unos familiares y una vez allí terminó siendo abusada por el marido de su prima y, producto de esa violación, quedó embarazada.

19/05/2020 19:32

Figura 3

2. One of your classmates, Pía, suggested listening to a Ted talk on the topic.

https://www.ted.com/talks/jackson_katz_violence_against_women_it_s_a_men_s_issue?language=en.

2. a. Your teacher prepares a task for you to complete:

The speaker is talking aboutissues. He uses an English sentence as an example:

.....beat.....

..... was beaten by

.....was beaten.

..... is a battered woman.

This linguistic construction is a result of blaming the

IN GROUPS

After socializing the completed task, you realize that **language is responsible for reproducing violence**.

1. Have a look at the following sentences and complete the chart.

- How many women are killed every year?
- How many women are raped every year?
- How many women are assaulted every year?

3. Take a look at the questions above

a. Does the question state “who” does the action? yes/no
b. Does the question state “who” does the action? yes/no
c. Does the question state “who” does the action? yes/no

4. Take a look at the **actions** in the questions. Write them below.

Question a	action:
Question b	action:
Question c	action:

5. Think of the **doer** of the action (who does it) in the questions

Question a	Doer:
Question b	Doer:
Question c	Doer:

6. Let us answer the questions:

a. Thousands of women are killed every year

b.
c.
They tell us HOW MANY. Do they tell us WHO does the action? yes/no

7. Let us place the doer of the action in the correct place:

Who (does)	What (action)	Info	Who (receives)	info
a. Men	kill	thousands of	women	every year
b.				
c.				

8. Let us see the differences:

	Who (does)	Action	Who (receives)	voice
Table 4		Are killed Are raped Are harassed		
Table 5		Kill ---- ----		active

9. Let us reflect on the differences:

When we use _____ voice	We cover, hideand lay emphasis on
When we use _____ voice	We lay emphasis on

3. Florencia Freijo is a journalist and researches gender violence. In response to the news in Task 2., she publishes:

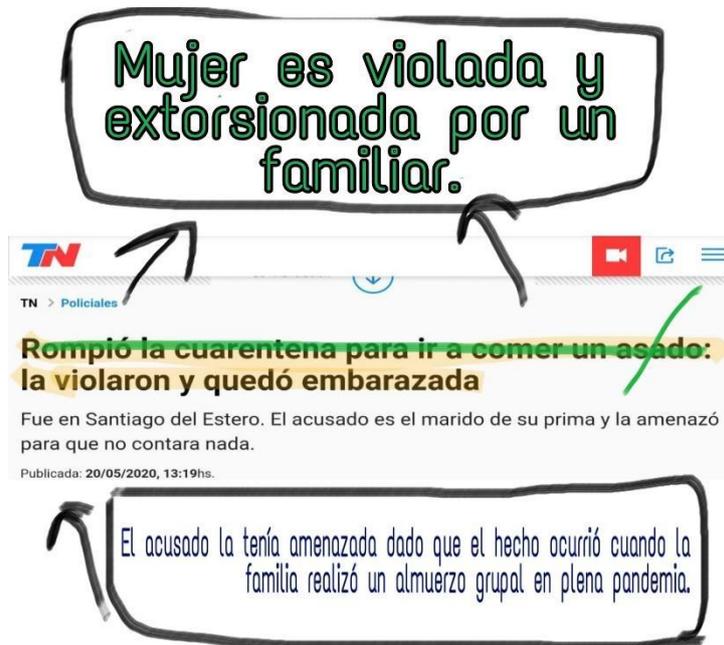


Figura 4

3. a. You notice the similarities with previous headlines. Therefore:

- First, you focus on the changes that Florencia introduces
- Next, you decide to apply the bias list and see which goes with the headline in B.

3. b. You continue working on changes to show how gender violence is everywhere, and especially in language. These extracts and questions to answer are for you to identify and reflect on other possible changes.

- A pesar de las medidas judiciales, sanitarias y asistenciales puestas en marcha, *las mujeres siguen muriendo.*
 - *Horror en Chascomús: Navila Garay: una infancia difícil y llena de carencias.*
 - *Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria.*
-
- *14 women and two children had been killed in the first three weeks of lockdown in the UK.*
 - *A pregnant 26-year-old woman was gang-raped in a deserted block of flats by eight men, as she made her way home from work.*

1. What do these headlines have in common?
2. Does the headline state who did the action? If not, who do you think is the hidden doer of the action (who performs the action) in the headlines?
3. In which part of the headline is the doer of the action mentioned? How much information is given about the victim? And about the doer?

4. Which words are used to describe the victim? What do they imply?
5. What types of biases can you recognize
3. c. To check your understanding, you have to choose and bring to class a biased piece of news. In your selection, **you identify the bias** and see how it applies to:
- A.** The perpetrator and the victim.
- B.** The crime committed.
- C.** The main action portrayed by the newspaper.
- D.** Any other element that might be subject to bias.
3. d. After identifying the elements, **you edit the heading**. You make the necessary changes to **change the focus**.
3. e. As your work will be part of the school newspaper, you upload it to <https://es.padlet.com/>

Referencias

- Figura 1 Proyecto Squatters, Colectivo argentino de contrapublicidad. @proyectosquatters. Octubre, 2020.
- Figura 2 Giganti, Ramiro (6 de julio de 2017) ¿Matan a niñera en fiesta swinger? <https://www.anred.org/>. Recuperado de <https://www.anred.org/2017/09/22/violencia-oculta-el-machismo-en-los-medios-hegemonicos-ii/>
- Figura 3 Mdzol (19 de mayo de 2020). “Rompió la cuarentena con su familia para ir a comer un asado, fue violada y quedó embarazada”, <https://www.diariojornada.com.ar/>. Recuperado de <https://www.diariojornada.com.ar/273844/policiales/rompio-la-cuarentena-con-su-familia-para-ir-a-comer-un-asado-fue-violada-y-queda-embarazada/>
- Figura 4 Freijos, Florencia. @florfreijo. Junio, 2020. Recuperado de: <https://www.instagram.com/florfreijo/>
- Katz, Jackson. Violence against women- it 's a men's issue. Recuperado de https://www.ted.com/talks/jackson_katz_violence_against_women_it_s_a_men_s_issue?language=en. (2012)
- Newsroom/EI UNIVERSAL in English (7 de mayo de 2020) Abril Perez was murdered while Mexicans complained about feminist protests, <https://www.eluniversal.com.mx/>. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/english/abril-perez-was-murdered-while-mexicans-complained-about-feminist-protests>
- Segato, Rita (2018). *Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*. Brasilia: La Forma. <https://www.freepik.com/>, agosto 2020.

CAPÍTULO 8

Lugares otrxs en la ciencia argentina

María Mercedes Lay

*Ella enseñaba a dudar y a preguntar. Y aconsejaba:
— Defiende tu derecho a pensar. Pensar equivocándote es mejor que no pensar.*

Eduardo Galeano, ESPEJOS. UNA HISTORIA CASI UNIVERSAL.

Este capítulo se monta sobre la excusa de tener que responder institucionalmente al trabajo sobre/con algunas enfermedades locales para –en verdad- dialogar con la posibilidad de indagar en el pensamiento y la praxis de mujeres cuyas historias rompen con las convenciones y cánones de una época, y convierten sus huellas en oportunidades futuras para quienes se inscriben en luchas situadas por la igualdad de derechos.

A continuación, incluimos la Macroproforma para las unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Colegio Nacional Rafael Hernández
Año	3ro
Nivel de proficiencia	Pre-intermedio
Propósitos de enseñanza	Buscar planteamientos y lineamientos alternativos al orden institucional en relación al material de trabajo establecido. Ofrecer a lxs estudiantes la posibilidad de desarrollar sensibilidades sobre nuestro contexto local. Ofrecer a lxs estudiantes los insumos necesarios para la activación de conocimiento previo sobre enfermedades virales o bacterianas. Adentrar a lxs estudiantes en una propuesta de investigación e indagación más profunda sobre ciertas enfermedades propias y características de nuestro país. Andamiar la comprensión de diversos géneros discursivos, principalmente el género biográfico con las historias de vida de las médicas argentinas Julieta Lanteri y Cecilia Grierson.

	<p>Guiar a lxs estudiantes en el proceso de exploración, sistematización y reproducción del género biográfico.</p> <p>Brindar espacios de participación activa y colaborativa.</p> <p>Generar espacios de toma de conciencia a través del pensamiento crítico sobre cuestiones de género y sobre el rol de la mujer del siglo XIX.</p>
Expectativas de logro	<p>Indagar en nuevas experiencias de contenidos conceptuales para así poder adquirir y transferir nuevo vocabulario.</p> <p>Trabajar con contenido relevante al contexto local.</p> <p>Ser capaces de reconocer enfermedades propias de Argentina.</p> <p>Investigar sobre esas enfermedades para luego poder crear una ficha técnica sobre los cuidados necesarios, síntomas y métodos de prevención en cada caso.</p> <p>Analizar críticamente la referencia cultural y de género detrás de la palabra “doctor” en inglés.</p> <p>Profundizar sus conocimientos sobre la sociedad patriarcal del siglo XIX y logren deconstruir ciertos saberes y resignificarlos.</p> <p>Adquirir y desarrollar estrategias de comprensión lectora para el micro género “biografía”.</p> <p>Resolver las tareas de generación de conciencia lingüística con mayor independencia y autonomía.</p> <p>Comprender y poner en uso el pasado simple.</p>
Contenido conceptual	<p>Enfermedades virales y bacterianas propias de Argentina.</p> <p>Ficha técnica con información relevante sobre diversas enfermedades argentinas como género de divulgación.</p> <p>Biografías de médicas argentinas del siglo XIX: Julieta Lanteri y Cecilia Grierson.</p> <p>Historia de vida de las médicas y sus luchas contra el sistema patriarcal.</p>
Contenido lingüístico	<p>Presente Simple.</p> <p>Pasado Simple.</p> <p>Ficha técnica sobre las enfermedades para la divulgación de cuidados.</p> <p>Géneros discursivos: folleto y biografía.</p>
Contenido estratégico	<p>Análisis y descripción de imágenes.</p> <p>Búsqueda de información en fuentes y portales online.</p> <p>Lectura rápida para identificar ideas principales y para identificar información precisa (<i>skimming</i> - <i>scanning</i>, respectivamente).</p> <p>Transposición de información.</p> <p>Comparación y contraste de información.</p>
Contenido educacional	<p>Abordaje de enfermedades características de Argentina. Promoción de conciencia sobre las enfermedades mediante la investigación de causas,</p>

	<p>síntomas, cuidados y prevención. Uso de ficha técnica como género discursivo para la divulgación de información.</p> <p>Deconstrucción y resignificación de conceptos mediante pensamiento crítico sobre cuestiones patriarcales, misóginas y machistas. Análisis crítico sobre el rol de la mujer del XIX en relación con el XXI.</p>
<p>Hoja de ruta</p> <p>A partir de la Unidad 2 - “<i>Feeling good?</i>” - propuesta por el libro de texto <i>IMPACT 2</i> - National Geographic, proponemos un abordaje conceptual anclado a nuestro contexto local, dado que la propuesta original del libro de texto dista mucho de nuestra realidad social.</p> <p>El recorrido comienza con un enfoque específico sobre enfermedades virales y bacterianas. En esta primera instancia, el libro trabaja con el ébola - enfermedad propia de países africanos -, pero nosotros buscamos una alternativa de trabajo con enfermedades propias de Argentina ya que de esta manera conseguimos mayor pertinencia y relevancia contextual.</p> <p>Dicho recorrido conceptual cobra un nuevo significado cuando logramos pasar del plano de la salud a un plano socio-cultural. Es aquí, entonces, donde nosotros hemos optado por trabajar con nuestras médicas argentinas Julieta Lanteri y Cecilia Grierson, y sus historias de vida. La trayectoria profesional de ambas médicas cobra relevancia en nuestro contexto ya que las dos han sido grandes luchadoras por la defensa de los derechos de las mujeres en la Argentina de finales de siglo XIX y también porque han dado batalla a una gran epidemia de cólera.</p>	

A continuación, incluimos la Microproforma para las Hojas de Trabajo 1 y 2.

Microproforma	
<p>Propósitos de enseñanza</p> <p>Específicos</p>	<p>Adentrar a lxs estudiantes en la lectura e investigación de conceptos específicos sobre virus y bacterias.</p> <p>Promover y propiciar el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Activar conocimiento previo sobre la transposición de información de texto a cuadro de doble entrada.</p> <p>Fomentar el uso de ítems léxicos específicos de la temática mediante un trabajo de comprensión.</p> <p>Crear y propiciar un espacio de recapitulación de contenidos mediante una tarea de entretenimiento.</p>
<p>Expectativas de logro específicas</p>	<p>Conectar y vincular conceptos aprendidos en unidades anteriores.</p> <p>Identificar y reconocer información principal en texto científico.</p> <p>Analizar información textual y transferirla a un nuevo medio textual - cuadro de doble entrada.</p>

	Recuperar conceptos trabajados y utilizarlos en un nuevo contexto específico de uso.
Contenido conceptual específico	El bienestar físico y emocional, la diferencia conceptual y científica entre virus y bacterias.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Presente Simple.
Contenido educacional específico	La importancia y el cuidado del bienestar físico y emocional para tener una vida saludable sin enfermedades.

Hoja de ruta

La secuencia comienza con la introducción de la unidad 2 del libro de texto para así adentrarnos en el tópico “Mujeres en la ciencia y enfermedades”. Como pretarea activamos conocimiento previo sobre enfermedades y campo léxico con la ayuda de imágenes disparadoras en la pizarra (aprox. 20’).

Luego, como tarea principal (aprox. 40’), trabajamos con la lectura del texto presentado en las páginas 26 y 27 del libro de texto. Allí, lxs estudiantes se encuentran con las principales características de virus y bacterias para su posterior análisis y comprensión. Luego de la primera lectura y de haber reconocido oralmente algunas cuestiones o conceptos mencionados en la pretarea, procedemos a realizar una tarea de corroboración de información.

Por último, y como producción final de la clase, lxs estudiantes llevan a cabo un trabajo de comparación entre virus y bacterias mediante el uso de un cuadro de doble entrada. Para andamiar esta tarea, reproducimos dicho cuadro en la pizarra. Mediante la participación activa, oral y en conjunto de lxs estudiantes, procedemos a la corrección de la tarea (aprox. 20’).

En la hoja de trabajo 2 continuamos trabajando con el contenido conceptual y lingüístico de la secuencia. Esta vez, nos concentramos específicamente no en virus y bacterias, sino en conceptos e ítems recurrentes cuando hablamos de malestares y síntomas causados por enfermedades virales y bacterianas.

Como instancia de pretarea (10’) llevamos a cabo un trabajo oral de recapitulación de lo ya trabajado mediante estrategias de elicitación. En este caso, acompañamos las intervenciones orales de lxs estudiantes con la pizarra, ya que es un recurso pedagógico altamente significativo.

Posteriormente, como tarea principal (30’), lxs estudiantes llevan a cabo un trabajo de revisión de contenidos previamente presentes en el texto trabajado en la secuencia 1, dentro de un contexto de desarrollo de estrategias de comprensión lectora en un texto informal de intercambio de mensajes.

En última instancia, a continuación de la tarea 1 presente en la hoja de trabajo 2, lxs estudiantes trabajan con una fase de cierre (20’) con el tópico de virus y bacterias mediante una tarea recreativa donde trabajan con un crucigrama.

A continuación, incluimos las Hojas de Trabajo 1 y 2, tal como la reciben lxs estudiantes.

WORKSHEET 1

3ro 7ma

Name: _____

1. As you read the article, you write down some notes on your notebook but, on a second reading, you notice that some of them are not correct. You check by writing (✓) or (✗) in each case.



My notes on bacteria vs viruses

- A sore throat, coughing and sneezing are symptoms that indicate that you are healthy and feeling good. ____
- You feel ill because your immune system is weakened and it can't protect you from diseases. ____
- Viruses and bacteria are responsible for causing diseases. ____
- Only a small percentage of bacteria are good for us. ____
- Bacterial infections can be treated with some rest and healthy food. ____

2. After checking the notes, you add a comparative chart on bacteria and viruses so as to have a short, more practical version of the article.



	Bacteria	Viruses
Size		
Individual organism or needing a host?		
Good or bad?		
Way of treating them?		

WORKSHEET 2

3ro 7ma

Name: _____

1. One of your classmates was absent last class because she wasn't feeling good. You texted her to find out what happened to her and how she was feeling, but for some reason your conversation was not complete.

Your friend noticed the same problem, so she texted you the missing words for you to recover the messages:

system - flu - bacteria - symptoms
- infect - sick - sore - antibiotics -
virus - caught

those are the missing words! I
don't know what happened.

Hi, Sil! I heard you aren't feeling
good. Why is it?

Hello, You . Yeap, I'm feeling
_____. I think I have the _____
virus.



Oh, well, that's bad! Have you got
any _____? For example, a
_____ throat or a headache?

Yeah! Those and more



I _____ all the time so I'm taking
_____ to help my immune
_____!

That's terrible, Sil. The only good
thing is that now you have some
information on the differences
between _____ and _____
and you know how to take care!

Jajaja right! I can _____ people
very easily so I will be at home for
a few days. Thanks for catching
up!

2. After catching up with your friend, she tells you about the following crossword that she found on the Internet.

You do it because you are both working with the topic in class. You also share it with the rest of the class.

The science crossword
How much do you know about virus and bacteria?
Are you ready to take the challenge?

Read the following clues and find out the answers.

- 1- When your body temperature is higher than usual.
- 2- A common symptom of the flu that helps virus cells to travel really fast.
- 3- Pain and irritation of your throat caused by a viral infection.
- 4- The condition of being strong, well and in good health.
- 5- The system of your body that protects you from diseases.
- 6- This is what people and animals get to protect themselves from viruses and bacteria and prevent dangerous diseases.
- 7- Another common symptom signaling that your body is infected by the flu virus.
- 8- Physical and mental characteristics that signal that you are feeling sick.
- 9- The medicine you take when you are feeling sick.
- 10- An illness caused by a viral or bacterial infection.

1						F													
2						E													
3						E													
4						L													
5						I													
6						N													
7						G													
						G													
8						O													
9						O													
10						D													

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 3.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Ofrecer un nuevo contexto de trabajo - contexto local: Argentina. Adentrar a lxs estudiantes en trabajos de investigación sobre enfermedades propias de Argentina causadas por virus y bacterias. Promover y propiciar el desarrollo de conciencia sobre la realidad de nuestro país en cuanto a las enfermedades y la importancia de la prevención.

	Reflexionar sobre la importancia de la lectura de información sobre enfermedades para la prevención. Fomentar el uso de ítems léxicos específicos de la temática mediante un trabajo de investigación.
Expectativas de logro específicas	Recuperar e identificar ideas conceptuales trabajadas anteriormente. Profundizar el pensamiento crítico en cuanto a las enfermedades propias de Argentina mediante un trabajo de investigación. Producir descripciones en ficha técnica sobre enfermedades virales y bacterianas típicas de Argentina.
Contenido conceptual específico	Enfermedades virales y bacterianas de Argentina.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Género lingüístico y discursivo: ficha técnica.
Contenido educacional específico	La importancia sobre el conocimiento y la prevención de enfermedades propias de Argentina. La importancia de la lectura y divulgación de información como forma de accionar político.

Hoja de ruta

La secuencia se enmarca en el contexto local: Argentina. Dado que el libro de texto continúa con la presentación de la médica Pardis Sabeti como investigadora de la fiebre de Lassa en Nigeria, creemos conveniente y más relevante acercarnos a nuestras experiencias. De esta manera, logramos una mejor apropiación del contenido y a su vez, una mayor conciencia y conocimiento sobre la realidad argentina en cuanto a sus propias enfermedades virales y bacterianas.

Iniciamos con la pre tarea (aprox. 25'), en la hoja de trabajo 3. Allí, en grupos reducidos, lxs estudiantes determinan cuáles de las enfermedades presentes son propias de Argentina y cuáles no. Este trabajo supone la activación de conocimiento previo, aunque también permite la posibilidad de utilizar dispositivos electrónicos para la corroboración - trabajo a realizar bajo la supervisión de la docente-. De todos modos, para llevar a cabo la verificación (*checking*) real de la pre tarea, lxs estudiantes analizan y observan qué enfermedades aparecen en los textos descriptivos de la siguiente tarea en la misma hoja de trabajo.

Posteriormente, como tarea principal (aprox. 40'), procedemos a trabajar con el modo de lectura de escaneo de los diversos textos descriptivos sobre algunas de las enfermedades típicas de nuestro país dado que lxs estudiantes tienen por objetivo la identificación de enfermedades causadas por infecciones virales o bacterianas. De esta manera, lxs estudiantes pueden desarrollar la estrategia de comprensión lectora indicada (*scanning*), que consiste en la lectura rápida de la información en búsqueda de un detalle preciso - en este caso: ¿enfermedad causada por virus o bacteria? Luego, en una segunda lectura -pausada y con foco más específico- de los textos descriptivos, lxs estudiantes se agrupan en grupos reducidos y tienen por objetivo

completan una ficha técnica con la información principal de una de las enfermedades presentes en los textos.

A modo de cierre, llevamos a cabo la corrección de las fichas técnicas mediante el andamiaje de la pizarra. Copiamos las categorías de las fichas y luego, en orden, un miembro de cada grupo procede a completarla para el resto de la clase. De esta manera, entre todos llevamos a cabo la verificación de la información y también creamos una nueva instancia de socialización y divulgación (aprox. 20')

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 3, tal como la reciben los estudiantes.

WORKSHEET 3

3ro 7ma

Name: _____

1. By now you have a lot of information on different diseases caused by viruses and bacteria. You even have a list of all the diseases you read in articles and books. So now you decide to see which of the ones that appear in your notebook infected (✓) or not (×) a big proportion of the Argentinian population. That way, you can be more aware of them and of how to take care.



Argentinian diseases caused by V / B

- Pertussis _____
- Dengue _____
- Lassa Fever _____
- Ebola _____
- Hemorrhagic fever - mal de los rastrojos _____
- Malaria - paludismo _____
- Hantavirus _____
- Cholera _____

2. Now you want to see whether they are caused by a virus or a bacteria. You found the following descriptive texts, read them and check in the chart below.

DENGUE

Dengue fever is a tropical disease caused by the dengue virus. Symptoms can vary and they typically begin after three or fourteen days of the infection. The symptoms may include high fever, headache, vomiting, muscle pains and a specific skin rash.

This disease is spread by several species of female mosquitoes of the Aedes family, mainly

the *Aedes aegypti*.

A vaccine for dengue fever is commercially available in a number of countries. But, as of 2018, the vaccine is only recommended in people who have been previously infected, or in populations with a high rate of infection by age nine.

HEMORRHAGIC FEVER

Hemorrhagic fevers are a group of animal and human illnesses in which fever and hemorrhage are caused by a viral infection. The main symptoms are fever and bleeding and low blood pressure, among others.

Unfortunately, vaccines nor experimental vaccines are available. So, infected patients should care for using strict contact precautions, hand hygiene and face masks or shields as well to avoid massive spread.

HANTAVIRUS

Hantaviruses are a family of viruses spread by rodents and they can cause varied disease syndromes in people. Early symptoms include fatigue, fever and muscle pains, but four to ten days after the initial phase of illness, the late symptoms appear and these include coughing and shortness of breath. Similar to what happens with the hemorrhagic fever, there is no vaccine available for preventing infection.

CHOLERA

Cholera is an acute diarrhoeal infection caused by ingestion of food or water contaminated with the bacterium *Vibrio cholerae*. Cholera is an extremely poisonous disease that can cause severe acute watery diarrhoea. It takes between twelve hours and five days for a person to show symptoms after ingesting contaminated food or water.

In order to prevent infections, there are some oral cholera vaccines, but there are also other methods, for example, water sanitation and hygiene, social mobilisation and treatment.



Argentinian diseases caused by V/ B
(√) - (×)

	Virus	Bacteria
Dengue		
Hemorrhagic Fever		
Hantavirus		
Cholera		

3. After researching, you decide to make a fact file. You include the most relevant information about each disease to have easier access to them. You can share the information in a simpler way.

Name of the disease	
Caused by virus or bacteria	
Symptoms	
Spread by	
Vaccine	

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 4.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Adentrar a lxs estudiantes en un nuevo contexto de trabajo: contexto local y social. Promover y propiciar el desarrollo de conciencia a través del pensamiento crítico con respecto a la sociedad patriarcal del siglo XIX. Reflexionar sobre cuestiones de género y el rol de la mujer en el siglo XIX mediante la presentación de las médicas argentinas Julieta Lanteri y Cecilia Grierson. Andamiar el análisis de biografías como género discursivo.
Expectativas de logro específicas	Profundizar el pensamiento crítico y reflexionar sobre cuestiones de género y también sobre la sociedad patriarcal del siglo XIX. Comprender y reflexionar sobre las historias de vida de Julieta Lanteri y Cecilia Grierson como médicas argentinas y luchadoras por los derechos de las mujeres en el siglo XIX. Leer y analizar biografías como género discursivo.
Contenido conceptual específico	Historias de vida de Julieta Lanteri y Cecilia Grierson. Médicas y feministas argentinas en el siglo XIX.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Género lingüístico y discursivo: biografía.
Contenido educacional específico	Desigualdad de género en diversos ámbitos sociales: en el ingreso a la escuela; en el ingreso y permanencia en la universidad, en las elecciones, entre otros. El reconocimiento de la lucha feminista de Lanteri y Grierson contra el sistema machista y misógino del siglo XIX.

Hoja de ruta

Dentro del contexto local pero desde una perspectiva social, la secuencia abre con una pre-tarea de reflexión oral (20') que sondea en si lxs estudiantes conocen a alguien del mundo de la medicina que haya trabajado con algunas de las enfermedades previamente descritas - *dengue, hemorrhagic fever, hantavirus, cholera*-. Dado que anticipamos un volumen de respuestas bajo, ampliamos la pregunta a “*an Argentinian doctor*” que trabaje con alguna otra enfermedad o área de la medicina. Luego analizamos el término *doctor* en inglés, dado que no marca género y culturalmente está asociada al género masculino. En dicha puesta en común, retomamos nociones del campo del género tales como *patriarchy, misogyny* y *chauvinism*.

La tarea principal de la secuencia versa sobre las historias de vida de dos mujeres argentinas que no sólo lucharon contra una epidemia de cólera, sino también contra el sistema patriarcal del siglo XIX: Julieta Lanteri y Cecilia Grierson.

Como tarea principal (aprox. 45') procedemos a trabajar con la lectura de la biografía de Julieta Lanteri. Luego de trabajar con el vocabulario en el glosario, lxs estudiantes completan tareas de comprensión lectora. De esta manera, progresivamente, también logran una mayor apropiación del género discursivo. Posteriormente, trabajan con la lectura de la segunda biografía: la historia de vida de Cecilia Grierson. En esta instancia de lectura, lxs estudiantes llevan a cabo un trabajo de identificación y análisis de vocabulario apoyado en un análisis contextual. Por último, realizamos la corrección del segundo glosario mediante el andamiaje provisto por la pizarra. Verificamos la información y creamos una nueva instancia de trabajo colaborativo y grupal (aprox. 15').

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 4, tal como la reciben lxs estudiantes.

WORKSHEET 4**3ro 7ma****Name:** _____

1. While researching, you realize that there were some doctors that not only worked and fought against cholera, but also fought against the patriarchal society of the 19th century. One of these is Julieta Lanteri.

1.a. You read her biography in detail. As you read, you want to add some labels to later organize the information for your fact file. A friend of yours suggests some good labels, but she sent them in the incorrect order.

- *Foundations and Feminist Activism*
- *Early Years*
- *Studies*
- *A Tragic and Suspicious Ending*
- *Social and Gender Fights*

1 _____

Julieta Lanteri was born in Italy in 1873 and arrived in Buenos Aires with her family when she was 6 years old. She **attended** high school lessons at Colegio Nacional of La Plata. It was the first time girls were allowed to study in that institution.

2 _____

In 1896, she entered the Faculty of Medicine at Universidad de Buenos Aires (UBA), and she became a doctor in 1906. When she completed her course, she also wanted to be a teacher at the University, but her **request** was declined because she was an Italian citizen and she did not **comply with** the requirements.

3 _____

She struggled to change women's social situation, to **conquer** legal rights that would equal them to men, to dignify their working conditions and to have access to the world of politics. For example, in 1904, she and Dr Cecilia Grierson –the first Argentinian female physician– **founded** the Association of Argentinian University Women whose objective was to help more women to have access to university education.

4 _____

She organised the First International Feminine Congress and there she worked as its secretary. She also organised in Buenos Aires, and for the first time in the world, the First Child Congress which she presided. In 1911, she founded the League for Women's Rights, and one year later, she founded and became the president of the League for Child's Rights. Together with Alfonsina Storni, Carolina Muzzili, and Alicia M. de Justo, they created the League against human trafficking which was directed by Petrona Eyle.

On November 23rd 1911, she became the first woman to vote in Latin America, and in 1919 she founded the National Feminist Party.

5 _____

She died in a strange car accident when she was fifty-nine. A car ran over her on February 23rd 1932 at three pm, at the **crossroads** of Diagonal Norte and Suipacha, Capital Federal. The city was shocked by her death and even today many people think it was a political assassination.

GLOSSARY [The following definitions are taken from the online Cambridge Dictionary]

Attend (v): to go officially and regularly to a place.

Request (n): a question in which you ask for something.

Comply with (v): to act according to a set of rules.

Conquer (v): to successfully fight against a problem.

Found (v): to start a new organization and bring it into existence.

Crossroads (n): a place where two roads meet and cross each other.

2. In the same website you find Cecilia Grierson's biography. You think it is an excellent idea to know more about her: her relation to Julieta, the medicine field and the feminist struggle.

2. a. The text has some concepts in **bold**, but they aren't in the glossary. You complete them for other readers to have access to the full biography.

Her Beginning

Cecilia Grierson was born in Buenos Aires on November 22nd 1859. She attended English and French schools in her **hometown** and she helped her mother teach at a country school after her father died. She then attended N° 1 Girls Normal School in Buenos Aires, where she graduated as a teacher, but after teaching for years, she chose to go into medicine.

An Argentinian Fighter

In her times, it wasn't common for women to study medicine in Argentina, so Grierson suffered plenty of **prejudice** and sexism. She attended medical school at a time when women only attended higher education to become better wives and mothers. But despite the challenges she had, she became an Argentinian **icon** for her multiple contributions, and finally graduated as a doctor.

Her Contributions

In 1885, she brought the idea of alarm bells, which are known as ambulance sirens today. And in 1886, during a cholera epidemic, Grierson saw an opportunity to introduce teaching nursing and decided to found the first **Nurse's** school in Argentina, which led to the creation of the Nurses' School of the Argentine Medical Circle.

A Feminist

Later in her life, Cecilia Grierson travelled to Europe to study issues concerning women, including education, domestic economy and industrial schools. Because of all the prejudices she suffered in her life and career, Grierson learned to fight for women's rights. She was a vital part of Argentine Socialist Party and was part of one of the first feminist groups

that came from the international women's **emancipation** movement.

Grierson fought for equality alongside other strong women by standing up against women's exclusion from civic activity and lack of educational access.

The belief at that time was that men were more intelligent and more rational than women, but she didn't **give up**. Alongside other university and professional women, such as Julieta Lanteri, they created the *Association of Argentinian University Women*.

Becoming History

Grierson also presided the First International Feminist Conference of Argentina. She and Julieta Lanteri led a long and hard fight for women's equality in Argentina. And although Cecilia Grierson died on April 10th, 1934 in Buenos Aires, she left a mark on the world that lives beyond her.

GLOSSARY [The following definitions are taken from the online Cambridge Dictionary]

_____ : giving people social or political freedom and rights.

_____ : a strong dislike of a group of people because they are a different race, sex, religion, etc.

_____ : to stop doing something and abandoning it.

_____ : the town or city that a person is from, especially the one in which they were born and lived while they were young.

_____ : a person or thing that is famous because it represents a particular idea or way of life.

_____ : a person who takes care of sick or injured people in hospital.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 4.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover y propiciar el desarrollo de estrategias de verificación de información. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tarea generadora de conciencia lingüística. Andamiar el uso de la estructura gramatical del pasado simple. Fomentar el desarrollo de un contexto de creación artística para ilustrar las biografías de Julieta Lanteri y Cecilia Grierson.
Expectativas de logro específicas	Releer biografías para verificación de información. Analizar el uso de la estructura gramatical del pasado simple. Recrear artísticamente a las médicas para acompañar e ilustrar las biografías.

Contenido conceptual específico	Historias de vida de Julieta Lanteri y Cecilia Grierson. Médicas y feministas argentinas en el siglo XIX.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Género lingüístico y discursivo: biografía. Pasado simple.
Contenido educacional específico	Desigualdad de género y sociedad patriarcal del siglo XIX en Argentina. Historias de lucha feminista por la conquista de derechos.

Hoja de ruta

En primera instancia, trabajamos con la pretarea (aprox. 20') presente en la hoja de trabajo. Allí, a modo de recapitulación, lxs estudiantes verifican la información en relación a los textos biográficos de las médicas feministas argentinas.

Luego, trabajamos con la tarea que introduce la estructura gramatical del pasado simple en el género discursivo biográfico. Llevamos a cabo este trabajo de reflexión lingüística ya que es el tiempo verbal recurrente en la narración de hechos acontecidos en el pasado (aprox. 25').

En esta instancia, lxs estudiantes trabajan en grupos reducidos.

Por último lxs estudiantes participan de una tarea (re) creativa y artística en la que den cuenta de nuestras protagonistas mediante una ilustración o interpretación (aprox. 20').

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 5, tal cual la reciben lxs estudiantes.

WORKSHEET 5**3ro 7ma****Name:** _____

1. While you read the biographies, you take some notes and share them with your friends to learn more about these women fighting for gender equality.

1. a. You know that some of the notes are correct (✓), but you have some doubts about some others (×). You re-read them and check.



Argentinian feminist doctors: **LANTERI AND GRIERSON**

- ✓ Julieta Lanteri was born in France and then moved to Argentina with her parents.
- ✓ She was one of the first women to attend high school at Colegio Nacional and also the first woman in Latin America who voted.
- ✓ As she was a doctor, she helped in the cholera epidemic of 1886.
- ✓ She died in a plane accident during Uriburu's dictatorship.
- ✓ Cecilia Grierson was a doctor and then she became a teacher.
- ✓ Cecilia didn't know Julieta because they fought for different causes.
- ✓ Cecilia lived in a patriarchal society that believed that women are below men.

2. IN GROUPS

I. Read these sentences about Julieta and Cecilia. Underline the main verb:

- a. She moved to Argentina with her parents.
- b. She helped in the cholera epidemic.
- c. She died in a car accident.
- d. She lived in a patriarchal society.

II. Complete the chart below.

Subject	Verb	Rest of the sentence
a. <i>She</i>		<i>to Argentina with her parents.</i>
b. <i>She</i>		<i>in the cholera epidemic.</i>
c.		<i>in a car accident.</i>
d.		

III. Let's focus on the verb column above and analyze.

By focusing on their spelling, what do all of the verbs have in common?

IV. Then, tick the correct option:

We use the past simple tense to talk about:

___ something that happens every day.

___ something that happened once in the past.

___ something that will happen in the future.

V. Let's draw a conclusion:

When we use the past simple tense, some verbs end in _____ to make their past form.

These verbs are called **regular verbs**.

VI. Finally, complete the correct sentence:

We use the _____

a. To narrate past events.

b. To talk about routines.

c. To talk about future plans.

3. You would like to make a picture illustrating your research and make these women's fight even more visible.

3 .a. Your friend does the following drawing of Cecilia Grierson. Now it is your turn to work with Julieta Lanteri.



Cecilia Grierson
A feminist doctor from the 19th century.



Julieta Lanteri
A feminist doctor from the 19th century.

Referencias

- Galeano, E. (2019). *Espejos. Una Historia Casi Universal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Stannett, K. (2017). Feeling Good? *Impact 2B* (pp. 24- 41). Boston: Cengage Learning.

CAPÍTULO 9

Panza llena...

Anabella Sauer Rosas y Mayra Agustina Suárez

Este capítulo se cierne sobre la dolorosa disonancia entre el desperdicio de alimentos en regiones euro-usa-céfalas y la pobreza –y el hambre- de los pueblos invisibilizados del Sur Global; entre la producción corporativa de pobreza y la resistencia y lucha comunal de los movimientos populares por la producción de recursos genuinos y de justicia social.

A continuación, incluimos la Macroproforma que abarca la unidad didáctica completa.

Macroproforma	
Institución	Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP)
Año	4° 5°
Libro de texto en uso (si lo hubiera)	Impact
Nivel de proficiencia	Intermedio
Propósitos de enseñanza	Proveer a lxs estudiantes de materiales que generen conciencia sobre la problemática del desperdicio de comida desde una perspectiva global y local. Promover el pensamiento crítico acerca de este tema y guiar a lxs estudiantes en la resolución de tareas. Alentar la participación activa en clase.
Expectativas de logro	Se espera que durante el desarrollo y al final de la unidad lxs estudiantes puedan: Recuperar conocimientos previos Tomar conciencia y adoptar una postura crítica respecto de la problemática Expresar sus opiniones personales
Contenido conceptual	La disonancia entre el desperdicio de alimentos en regiones euro-usa-céfalas y la pobreza –y el hambre- de los pueblos invisibilizados del Sur; tensiones entre la producción corporativa de pobreza y la resistencia y lucha de los movimientos populares por la producción de recursos genuinos y de justicia social.

Contenido lingüístico	Adverbios de frecuencia <i>Going to</i> para planes <i>Will</i> para decisiones instantáneas <i>Will I</i> para predicciones
Contenido estratégico	Análisis y descripción de imágenes, Estrategias de comparación y contraste, Estrategias de comprensión lectora
Contenido educacional	Reflexión sobre hábitos de consumo relacionados a la comida y su desperdicio, discusiones y propuestas para abordar esta problemática, teniendo en cuenta el contexto local (La Plata, Buenos Aires, Argentina). Empatía y reflexión acerca del impacto de la problemática para las nuevas generaciones, desarrollo de una postura crítica respecto de las políticas del mercado. Género discursivo folleto como forma de acción política y de intervención social sobre la realidad que se desea transformar.
<p>Hoja de ruta</p> <p>A partir del tema propuesto en la unidad 6 “<i>Are you going to eat that?</i>” del libro de texto <i>Impact 2</i> de National Geographic les proponemos a lxs estudiantes observar y formar parte de un grupo local de activismo que trabaja interdisciplinariamente para resolver la problemática del desperdicio de alimentos a nivel local, entendiéndolo como un problema que afecta a todas las poblaciones y sectores sociales de diferentes maneras y que, por lo tanto, todas las personas pueden aportar para la toma de conciencia y desarrollo de una vida sustentable. A lo largo del desarrollo de la unidad, conocerán de qué manera se puede colaborar en organizaciones no gubernamentales, comedores, en sus propios hogares y escuela, en redes sociales con el objetivo final de realizar folletos de manera colaborativa e intervenir en sus entornos para sumarse a esta práctica.</p>	

A continuación, incluimos la Microproforma para las Hojas de Trabajo 1 y 2.

Microproforma [Libro <i>Impact 2</i> , p. 94 y 95]	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover la discusión y la toma de una postura crítica respecto de la lectura de un texto propuesto en el libro utilizado por el curso. Generar herramientas para el análisis de y toma de conciencia sobre las propias prácticas respecto de los hábitos de consumo alimenticios.
Expectativas de logro específicas	Leer un texto informativo y extraer información específica; Comparar y contrastar la información leída con aquello que observan en sus realidades cotidianas. Reponer vocabulario utilizado para describir imágenes y hábitos de consumo.

	Usar los tiempos del presente con fines descriptivos (lo visible) y narrativos (conductas).
Contenido conceptual específico	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia sobre los hábitos de consumo en países europeos y latinoamericanos. • Análisis de las realidades propias y ajenas respecto del consumo y desperdicio de alimentos. • Puesta en común y formulación de hipótesis y generalizaciones a partir de dichos análisis.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Vocabulario relacionado con campañas sociales, consumo de alimentos, (re)utilización de desperdicios, modos de expresar opiniones, expresiones para realizar encuestas y reportar los resultados obtenidos.
Contenido educacional específico	Emergencia y desarrollo de un espíritu crítico respecto de los circuitos de producción y consumo de alimentos.
<p>Hoja de ruta</p> <p>Como primera tarea, (funciona como Hoja de Trabajo 1) lxs estudiantes realizarán un análisis de los paratextos del artículo presentado en el libro de texto, enfocándose en la imagen y estableciendo conexiones entre el tema de la unidad, lo trabajado en la clase anterior y las ideas que dispara la foto.</p> <p>Como tarea central, guiamos la lectura del texto. En una primera lectura general, lxs estudiantes contrastan las ideas compartidas en la tarea anterior con la información encontrada en el texto. En una segunda lectura, les proponemos enfocarse en las diferentes propuestas mencionadas a lo largo del texto para evitar el desperdicio de alimentos. En este punto, les ofrecemos a lxs estudiantes una oportunidad de comparación y reflexión sobre lo leído y la realidad local y regional. Mientras que en países europeos las motivaciones y campañas destinadas a desalentar el desperdicio de comida está fuertemente ligado a la organización de eventos en lugares de acceso para turistas y personas de clase media/alta, en nuestra región las campañas relacionadas a hábitos de consumo y organización de comidas populares tienen que ver con el acceso universal a un plato de comida, la creación de ollas populares y el trabajo en comedores para aquellas personas que no tengan garantizado un plato de comida en sus casas. Un análisis comparativo de las diferentes realidades genera rápidamente en lxs estudiantes una toma de conciencia de la realidad propia y pone de manifiesto que los hábitos de consumo en el primer mundo, narrados en el libro de texto, no guardan relación con las campañas, actores y realidades que percibimos diariamente.</p> <p>Realizamos otras tareas que apuntan a la comprensión en detalle del texto y al trabajo con el vocabulario específico presentado: <i>lumps, appearance, landfills, produce, edible, waste, etc.</i></p> <p>Como siguiente tarea, les proponemos la realización de pequeñas encuestas en el entorno familiar y social de lxs estudiantes, para poder reafirmar las discusiones respecto del desperdicio de alimentos y los hábitos de consumo en sus contextos.</p>	

<i>How much food does your family waste at home?</i>	<i>A lot</i>	<i>Some</i>	<i>Very little</i>	<i>I don't know</i>
<i>What kinds of foods do you waste the most?</i>	<i>Fruits and vegetables</i>	<i>Meat</i>	<i>Dairy products</i>	<i>Others</i>
<i>Has your family ever tried to reduce food waste?</i>	<i>Yes, and it worked.</i>	<i>Yes, but it didn't work.</i>	<i>No, we haven't tried.</i>	<i>We've started very recently.</i>
<i>Do you use leftovers to cook?</i>	<i>Never</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Most of the times</i>	<i>Always</i>
<i>What do you do with leftovers?</i>	<i>Cook other meals</i>	<i>Donate them</i>	<i>Feed my pets</i>	<i>Throw them away</i>

Como tarea de cierre para esta secuencia, realizamos una puesta en común y sistematización de los datos relevados, primero en pequeños grupos y luego en conjunto con toda la clase. En el pizarrón, se disponen las siguientes oraciones para que lxs estudiantes puedan compartir los resultados de las encuestas y arribar a conclusiones respecto de los hábitos de consumo en sus familias y contextos:

In this class, most of the families waste _____ food.

_____ *are the most wasted.*

_____ *of the families have tried to reduce food waste.*

Most of the families _____ use leftovers to cook other meals.

Most of the families _____ leftovers.

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 2.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Involucrar a lxs estudiantes en un contexto de activismo en redes sociales. Promover el análisis de posteos en redes sociales como género discursivo mediante preguntas exploratorias. Promover el debate sobre posibles ideas/soluciones a la problemática del desperdicio de alimentos. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística.
Expectativas de logro específicas	Leer y analizar un posteo y comentarios en una red social. Producir comentarios escritos en respuesta al posteo haciendo uso de

	<p>tiempos verbales para planes en el futuro.</p> <p>Analizar y debatir sobre posibles hábitos que ayuden a disminuir el desperdicio de alimentos.</p>
Contenido conceptual específico	Activismo en redes sociales.
Contenido lingüístico (campo léxico)	<p>Tiempos verbales para planes en el futuro (<i>going to, will</i>).</p> <p>Presente simple para describir</p> <p>Pasado simple para obtener información sobre un hecho pasado.</p>
Contenido educativo específico	<p>Activismo en contra del desperdicio de alimentos.</p> <p>Hábitos que contribuyan a disminuir el desperdicio de alimentos.</p>

Hoja de ruta

Para el desarrollo de esta secuencia retomamos los conceptos y discusiones en torno al desperdicio de comida y las posibles soluciones a la problemática. En primer lugar, leemos con lxs estudiantes el texto de la hoja de trabajo, con un foco en el género textual -publicación en una red social- para identificar emisorx, destinatarixs y propósito (5'). A continuación, en pequeños grupos realizan una lectura en detalle para responder las preguntas de comprensión lectora que aparecen en la tarea 1 y compartir sus respuestas con el resto de la clase (10').

Luego de compartir sus ideas y de relacionar el texto con otros similares que conozcan, lxs introducimos a la narrativa que va a acompañar la secuencia, en la que un grupo de personas de su ciudad se reúne para compartir soluciones al desperdicio de comida y colaborar con una redistribución de alimentos a sectores populares.

Como tarea central les proponemos leer los comentarios de la publicación para obtener más detalles acerca de las reuniones de este grupo de activistas (*FoodwasteLP*). Para ello, lxs estudiantes leen en pequeños grupos los comentarios que lxs participantes dejaron antes de asistir al evento y sacan conclusiones respecto del éxito que pudo haber tenido la reunión a la vez que intentan pensar en ideas para evitar el desperdicio de comida. En este punto, lxs estudiantes no tienen mayor información sobre las actividades que hace el grupo de activistas por lo cual para sus respuestas se espera una discusión en grupos y una reflexión sobre sus propias prácticas cotidianas (20'). Luego, lxs estudiantes deben escribir un comentario en la publicación pidiendo detalles acerca de lo allí discutido. Para ello, reciclan el tiempo pasado simple que fue trabajado en detalle en la unidad anterior del material del curso (10').

En la siguiente tarea lxs estudiantes comparan sus ideas sobre las actividades desarrolladas por lxs activistas con una lista de actividades facilitada por unx de lxs participantes y valorarlas respecto de lo que ellxs consideran más útil o factible en su situación particular. A modo de cierre de la secuencia, se les propone a lxs estudiantes redacten un comentario en la red social en la que describan sus planes para colaborar con lxs activistas.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 2, tal como la reciben lxs estudiantes.

1. Following the hashtag #FoodWaste on social media you found a post by an activist group in La Plata. You share it with your activism mates but realize you learnt about it too late. So, you decide to organize your own event.

1. a.

You look in detail to the post to get ideas! These are the questions you need to answer:

- What can we see?
- Who created this post?
- Who is the target group?
- Who can participate?
- When and where is the meeting taking place?

1. b

You also read the comments people left on the post. These questions arise:

- What happened in the meeting?
- Was it popular? Why?
- You pay attention to the number of comments and likes.

1. c

You and your mates decide to participate in the next meetings by FoodwasteLP to learn from their experience. So, you write a comment and ask about their last meeting. Before writing you pay attention to the comments:

- Were they written before or after the meeting? How can you tell?
- Which tenses are used?
- Which tense do you need to use to ask about the meeting?
- Are you going to use the past, the present or the future? Why?



The screenshot shows a social media post from the account 'FoodWasteLP'. The post includes a graphic with a green recycling symbol, a bowl of food, and the text: 'Food Waste La Plata MEETING Plaza Moreno 16-9 15h BRING YOUR IDEAS AND INVITE FRIENDS!'. Below the graphic are icons for likes, comments, and shares, followed by '120 likes', the post text: 'FoodWasteLP Come to our next meeting on Sunday! We're going to meet at Plaza Moreno at 3pm. We are going to talk about food waste in La Plata and in the region. Some activists are going to explain the problem and everyone can contribute with solutions!', and 'View All 20 Comments'.

Comments

- Pinchaaa_ Great idea! I'll invite some friends!
- Magali_LP Yay! Are you going to invite activists from Buenos Aires or other cities?
- Lobo_pasion I have ideas we use in my family. I'll share them with you on Sunday!
- Toma_the_dog Oh no! I can't be there on Sunday! :(Count me in for the next meeting!

1. d.

Next, you write your own comment.

.....

.....

2. One of the attendants wrote some ideas and now they decide which are the most useful to deal with food waste.

2. a

FoodwasteLP hostess asks commentators to put the ideas in order according to real possibilities to help fight food waste. She shares this scale: **1**= Most probable **2** = quite probable; **3** = probable; **4** = not very probable; **5** = very little probable; **6** = least probable.

IDEAS:

- Cook new meals with leftovers
- Donate food that you are not going to eat to soup kitchens
- Organize parties such as “Disco Soup”
- Buy ugly food that is still edible
- Compost food waste at home
- Feed pets with leftovers

2. b

After you finish, you read about the ideas other participants want to implement.

Comments	
alonxoortegon	3m
I'm going to start my own vegetable garden at home. Thanks for the idea, people!	
_laercolima	3m
I'm going to tell my family about food waste. I think we can reduce waste at home.	
louis_toby	3m
Great meeting! From now on, I'm going to make a supermarket list and buy only what I need.	
asempe	3m
I love cooking, so I'm going to look for more recipes to cook with leftovers. Then I can share it.	
franalarconp	1m
I looked for Tristram Stuart's Ted Talk. I can upload it to the Facebook page. I'm going to collect all your ideas and upload them, too.	

NOW, IN GROUPS

→ Look back at the comments above.

a. How are these people expressing their plans? Underline the plans they mention.

b. Copy the sentences or phrases where they tell their plans.

- I'm going to start my own vegetable garden at home.

- I'm going to _____

- I'm _____

- I _____

- _____

c. Where is the **subject** in the sentences? Mark it with a different color.

d. Now, pay attention to the **plans** that they have. **What are they going to do?** Mark the **plans** with **another color**.

e. All these sentences share something. The actions and **plans** are introduced by the same expression. Can you identify it? Underline the expression.

f. Pay attention to this and choose the best option:

PLANS are actions we want to do in the **present / future**

The main verb in "I'm going to start my own vegetable garden at home" is **going / start**

The main verb is in **simple past / infinitive / continuous form**

g. Express some of your future plans as a comment for FoodwasteLP: what you are going to do to help with the cause?

<p>I'm going to _____</p> <p>I'm _____</p>
--

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 3.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Involucrar a lxs estudiantes en un contexto de activismo en redes sociales. Promover el análisis de posteos en redes sociales como género discursivo mediante preguntas exploratorias. Promover el debate sobre posibles ideas/soluciones a la problemática del desperdicio de alimentos. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística.
Expectativas de logro específicas	Leer y analizar la sección “ <i>about us</i> ” de una página de internet. Tomar notas y resumir información. Enviar mensajes por mensajería instantánea respondiendo preguntas específicas sobre planes futuros.
Contenido conceptual específico	Diferentes formas de participación en un grupo de activismo.
Contenido lingüístico (campo léxico)	“ <i>Going to</i> ” como tiempo verbal para planes, modos indicativo e interrogativo.
Contenido educacional específico	Activismo en contra del desperdicio de alimentos. Trabajo en grupo.
<p>Hoja de ruta</p> <p>Comenzamos esta secuencia proponiéndoles a lxs estudiantes la lectura de la sección “<i>About Us</i>” de una página de internet. Como preparación para la lectura, les preguntamos si saben qué tipo de información contienen estas secciones en general (detalles sobre las personas que conforman una empresa, organización, o administran una página). Luego, para la lectura del texto, les pedimos que puedan completar una toma de notas que resume el contenido del texto trabajado.</p> <p>La tarea central de esta secuencia está orientada a que lxs estudiantes puedan leer y producir textos en plataformas de mensajería instantánea con amigxs o conocidxs, recuperando la información leída en la tarea anterior y haciendo uso de los contenidos lingüísticos que adquirieron a lo largo del desarrollo de esta unidad.</p>	

Para la tarea de generación de conciencia lingüística, trabajamos en profundidad con el modo interrogativo del “going to”. A modo de cierre, les proponemos un juego de memoria en el que puedan aplicar todos los temas trabajados en esta secuencia.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 3, tal como la reciben lxs estudiantes

1. You scroll down FoodwasteLP website and decide to read the “About Us” section to learn more about them.

ABOUT US	<p>COMPARTIMOS LA CENA</p> <p>Hello! We’re Carolina and Ezequiel. We work as caterers in social events. We’re going to tell the story of the “Compartimos la cena” project in Buenos Aires and other cities.</p>	<p>SOCIAL FRIDGE MOVEMENT</p> <p>We’re Claudio and Gladis. We are going to explain the “social fridge movement” in Argentina. We put fridges in public places for people to leave what they have or take what they need.</p>
<p>PAULINA THE COOK</p> <p>I love cooking. I’m going to share my recipes to make delicious meals reusing and recycling leftovers from the food you have at home.</p>	<p>COMPOST-IT</p> <p>We are Anna and Diego teach people how to compost food. We’re going to show you how to create your own vegetable garden at home!</p>	<p>CARMEN SOUP KITCHEN</p> <p>Hi! I’m Carmen, I’m going to talk about the role of soup kitchens to help those in need get some soup.</p>

1. a. You take down some notes about the members of the team.

Name:

Activity: cooking with leftovers

Name:

Activity: **not clear** (what is a social fridge?)

Name:

Activity: soup kitchens

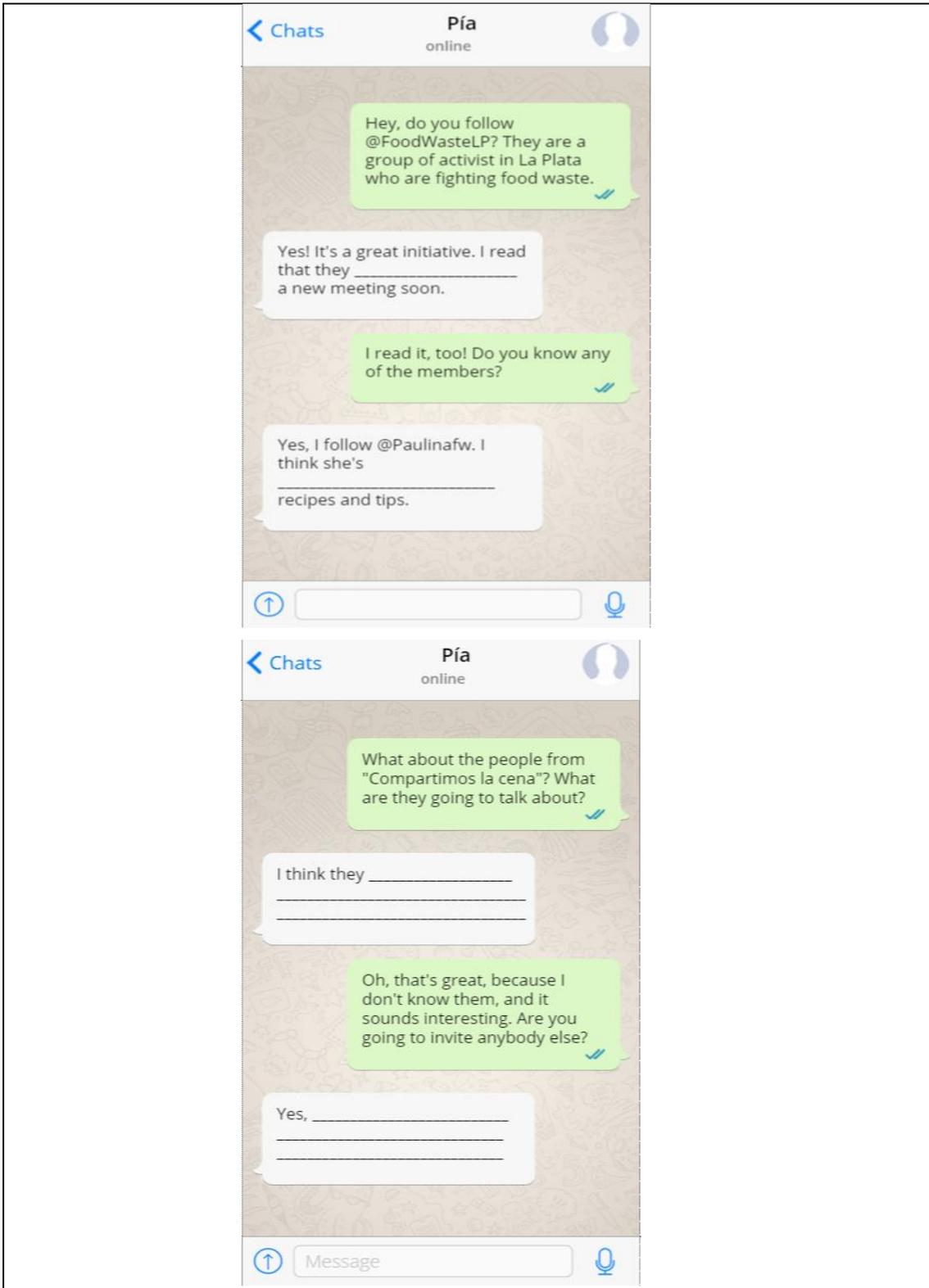
Name:

Activity: compost and vegetable gardens

Name:

Activity: redistribution of catering leftovers

1. b. You are talking with a friend about FoodwasteLP and their new meeting. Unfortunately, your internet connection is bad and some messages were sent incomplete. You try to recover the missing phrases.



The image shows two screenshots of a WhatsApp chat conversation. The contact is 'Pía' and is online. The background of the chat is a patterned paper with a floral design.

Chat Screenshot 1:

- Green bubble: "Hey, do you follow @FoodWasteLP? They are a group of activist in La Plata who are fighting food waste." (checked)
- White bubble: "Yes! It's a great initiative. I read that they _____ a new meeting soon." (underline)
- Green bubble: "I read it, too! Do you know any of the members?" (checked)
- White bubble: "Yes, I follow @Paulinafw. I think she's _____ recipes and tips." (underline)

Chat Screenshot 2:

- Green bubble: "What about the people from 'Compartimos la cena'? What are they going to talk about?" (checked)
- White bubble: "I think they _____" (underline)
- Green bubble: "Oh, that's great, because I don't know them, and it sounds interesting. Are you going to invite anybody else?" (checked)
- White bubble: "Yes, _____" (underline)

NOW, IN GROUPS

Focus on the following points:

- Read the conversation again and focus on the questions. How do we build questions with 'going to' to ask about future plans?

b. Extract the questions and copy them here:

- _____
- _____

c. Ask the members of FoodwasteLP about their future plans. Follow the example below:

Paulina, what are you going to talk about?

→

→

→

→

A continuación, incluimos la Microproforma para la Hoja de Trabajo 4.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Involucrar a lxs estudiantes en un contexto de activismo en redes sociales. Promover el análisis, mediante preguntas exploratorias, de posteos/en-trevistas en internet como género discursivo. Promover la lectura y análisis de una entrevista online y de notas/testimonios. Promover la escritura de un correo electrónico. Promover estrategias metacognitivas y de familiarización con metalenguaje mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística.
Expectativas de logro específicas	Leer y analizar una entrevista online y notas/testimonios. Leer e interpretar preguntas para reordenarlas en el texto. Producir preguntas orales para pedir más información. Leer y analizar distintas partes de notas/testimonios para ordenarlas uniéndolas entre sí. Escribir un correo electrónico.
Contenido conceptual específico	Diferentes formas de participación en un grupo de activismo.
Contenido lingüístico (campo léxico)	“ <i>Going to</i> ” como tiempo verbal para planes, “ <i>Will</i> ” para decisiones instantáneas y predicciones.
Contenido educacional específico	Activismo en contra del desperdicio de alimentos. Trabajo en grupo.
Hoja de ruta	
Para comenzar a trabajar con esta secuencia, les proponemos a lxs estudiantes la lectura de una entrevista realizada a los integrantes del proyecto “Compartimos la cena”. A modo de	

preparación para la lectura hacemos un análisis de los paratextos mediante preguntas orales que les permitan identificar el género discursivo (entrevista *online*). Para continuar con la lectura lxs pedimos que ordenen las preguntas y las copien sobre los párrafos correspondientes. Para ello, lxs estudiantes realizan una lectura individual de la entrevista y de dichas preguntas. Al finalizar con la lectura de la entrevista, invitamos a lxs estudiantes a corregir la tarea en conjunto. A modo de cierre de esta tarea, lxs proponemos escribir otras preguntas que les gustaría hacerles a Carolina y Ezequiel, integrantes de “Compartimos la cena”.

Para comenzar a trabajar con la tarea 2, revisitamos contenido previo en relación a lxs miembros de FoodWasteLP mediante preguntas orales. Como tarea central les proponemos a lxs estudiantes la lectura de notas realizadas por una de las integrantes de FoodWasteLP sobre distintos testimonios de personas que luchan contra el desperdicio de alimentos. Para realizar esta tarea lxs estudiantes se dividen en pares. Por cada par, le proporcionamos a unx estudiante el conjunto de notas 1-5 (comienzos) y a lx otrx estudiante el conjunto de notas A-E (finales). De esta manera, invitamxs a lxs estudiantes a realizar la lectura de manera conjunta y colaborativa para poder unir cada comienzo de testimonio con su final correspondiente. Una vez que lxs estudiantes finalizan con la lectura y resuelven la tarea, proponemos realizar una corrección oral con todo el grupo.

Para realizar la tarea 3, lxs proponemos a lxs estudiantes profundizar la lectura de los testimonios anteriores al leer predicciones que esas mismas personas realizaron. En esta tarea lxs estudiantes cuentan con el nombre de cada persona y su respectiva predicción. Invitamos a lxs estudiantes a leer e interpretar esas predicciones para así poder asociarlas y unirlas con los testimonios trabajados previamente.

En la tarea 4, les proponemos a lxs estudiantes escribirle un correo electrónico a Carmen, dueña de un comedor comunitario e integrante de *FoodwasteLP*, para contarle sobre el trabajo que están realizando en la clase de inglés, sus puntos de vista y sus predicciones sobre la problemática del desperdicio de alimentos. Una vez que lxs estudiantes finalizan la escritura del correo electrónico y a modo de cierre de esta tarea, comparten sus producciones escritas con el resto de sus compañerxs por medio de una lectura grupal.

A continuación proponemos trabajar con tareas de generación de conciencia lingüística (tareas 5 y 6) para diferenciar los planes de las decisiones instantáneas en un primer momento, y para analizar en detalle de qué manera se construyen lingüísticamente las predicciones.

A continuación, incluimos la Hoja de Trabajo 4, tal como la reciben lxs estudiantes

1. You are getting more and more interested in the topic, so now you are doing some online research about Food Waste.
2. a. You found this online interview to Ezequiel and Carolina. You want to share it with your class, but when you copied it to a Word document, some parts went missing. You try to put the questions in order?

What is “Compartimos la cena”? (1)	
What is your motto?	How can people collaborate with you?
How many volunteers are there in your group?	How much food is wasted in large events?

[Home](#) / [Activism](#) / [Interview](#)

Food Rescuers

By Ángela Bok
September 4, 2018

What is “Compartimos la cena”?

It’s an Argentine non-profit initiative. If there is an event where the catering service prepares more food than what guests eat, we go there and take the leftovers. We usually go to large events such as weddings and birthday parties, we take the food that nobody eats after dinner, we put it into plastic trays, and then deliver them at soup kitchens.

2) _____ ?

Our motto is #LaComidaNoSeTira (Food is not something to be thrown out). If there are leftovers, we will find a way to avoid throwing it away.

3) _____ ?

In the world of catering, it’s calculated that for every event close to 5% of the food will be wasted. For weddings and banquets, around one kilo of food per person is prepared. This means that at an event with 1000 guests, 50 kilos of freshly prepared food will go directly into a trash bin.

4) _____ ?

“Compartimos la cena” created a network of around 200 volunteers. We communicate and organize the work teams via instant message platforms.

5) _____ ?

If you want to collaborate, there are three ways to get involved: as a volunteer for a food save; as an “economic volunteer” (donating money for the purchase of plastic trays, cling wrap, masks, and gloves); or contributing knowledge.

1. b. Carmen collected testimonies from different people involved in food waste prevention. She uploaded some notes but now they are all disorganized. You try to match the two parts of each testimony. The first parts are 1 - 5. The last parts are A - E.

<p>1</p> <p>One year ago, 40 children regularly came to the soup kitchen where I work in La Matanza.</p> <p>This number grows and grows every day, so one day, Renata, who volunteers here, asked me: “What are we going to do now? We don’t have enough food.”</p>	<p>2</p> <p>Food insecurity isn’t anything new in Argentina. The country declared a food emergency in 2002, and it’s been continually extended since then. But people aren’t hungry because there’s not enough food.</p>
--	---

<p>3</p> <p>We receive food that is still edible, but that won't be sold because the expiration date is close, or because there's some mistake on the packaging or it belongs to a discontinued promotion, among other reasons.</p>	<p>4</p> <p>In the world of catering, it's calculated that for every event close to 5% of the food will be wasted.</p>
<p>5</p> <p>Despite the big numbers around food waste, I see a lot of people and organizations trying to find solutions.</p>	<p>A</p> <p>It is very sad to think that all this food would be wasted without the help of activist groups.</p>
<p>B</p> <p>This is very important because, in countries like Argentina, we have to pay attention to both the economical/ecological aspect of food waste, and to the social problem of undernourishment and poverty.</p>	<p>C</p> <p>I had to think fast of a solution, so I said "We will have to serve smaller portions, we must feed everybody." Today, we feed around 200 people. In the meantime, we are asking the government for more money to support soup kitchens in our country.</p>
<p>D</p> <p>For weddings and banquets, around one kilo of food per person is prepared. This means that at an event with 1000 guests, 50 kilos of freshly prepared food will go directly into a trash bin.</p>	<p>E</p> <p>The problem is that the country poorly manages the food it has. On average, the nation loses or wastes about a kilogram of food per person per day.</p>

1. c. The testimonies are also about the future: predictions. You try to match the name of the persons (Lucila, Virginia, Paola, etc.) below with their testimonies

What are your predictions for food waste in Argentina?

Lucila (journalist): I think that we **will** be able to tackle the problems of food waste and undernourishment as a united society. Solidarity and empathy are two very important values that we always need to keep in mind, especially in hard times.

Virginia (volunteer at a food rescue organization): I hope that more people **will** join an activist group and more supermarket and food chains **will** donate edible food that they **won't** sell, that's why we need everybody in Argentina to know about these organizations.

Paola (volunteer at a soup kitchen): I think we **will** continue to receive more

and more people at our soup kitchens, because sadly the economic situation for many families gets more and more complicated.

Alexis (volunteer at “Compartimos la cena”): It is very hard to prevent food waste in the world of catering, that’s why I strongly believe in our project. We will be able to save more food and help those in need if we continue working as hard as we do now. Luckily, we are expanding to more cities and people are now more conscious about the problem of food waste.

Mercedes Nimo (politician): I estimate that the amount of food waste in Argentina will decrease, as I see that the situation is now better than in other countries in Latin America.

1. d. You write an email to Carmen telling her about the work you are doing in the English classes and giving her your point of view. You want to start taking part in the activities of the group and you share with her some of your plans and predictions.

New Message
— ↗ ✕

Recipient: carmen@foodwaste.org

Subject:

Dear Carmen,

My name is ¹ _____. I’m from ² _____.

We are working with the topic of ³ _____ at my English class.

One thing that for me was very interesting to read was _____

_____.

I want to join the #FoodWaste movement, so I thought about some plans to reduce food waste in my community. For example, I ⁴ _____

_____. My friends are also going to collaborate:

⁵ _____

and ⁶ _____

_____.

My prediction about the future is that _____

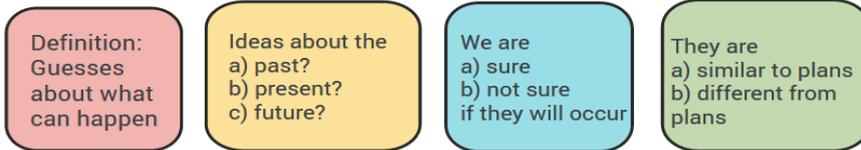
will _____.

NOW IN GROUPS

→ Take a look. What do you know about making predictions?

a. Choose the correct option in each of the boxes below.

PREDICTIONS



b. Transcribe some of the predictions from the testimonies below:

- We will be able to tackle
- I hope that more people will join
- I think we
- We
- The amount of food waste in Argentina

So, to make predictions we use + a principal

c. Now, let's focus

1. PLANS vs. SNAP DECISIONS

a. Read the following quotes:

*Paola: "The number of children who eat at our soup kitchen grows every day. One day, Renata asked me: "What are we going to do now? We don't have enough food." I had to think fast of a solution, so I said "We **will** have to serve smaller portions."*

*Paulina: "I am planning my contribution for the next meeting of Food Waste La Plata. I **am going to** share recipes to cook with leftovers for all the attendants. See you there!"*

b. Write down the two fragments which express ideas about the future:

- 1.....
- 2.....

c. Fragments 1 and 2 express two different ideas about the future. Write the number next to the corresponding idea:

- ✓ SENTENCE EXPRESSES A FUTURE PLAN, AN ACTION DECIDED BEFORE THE MOMENT OF SPEAKING.
- ✓ SENTENCE EXPRESSES A SNAP DECISION, A FUTURE ACTION DECIDED AT THE MOMENT OF SPEAKING.

d. Read the following sentences. Which of them expresses a future plan and which one expresses a prediction? Write FP (future plan) or P (prediction) next to them:

- I'm going to start my own vegetable garden.
- I will save the leftovers for dinner when I finish lunch.

2. PREDICTIONS

a. Read these two comments users left on Instagram. What is the difference in the two uses of "will" in the first quote? Underline the correct option.

"I'll tell my family about food waste. They will be interested in the campaign." "My brother probably won't eat this because it looks strange."

1. "I'll tell my family about food waste" is a *prediction / snap decision / plan*.
2. "They will be interested in the campaign" is a *prediction / snap decision / plan*.

b. Underline the correct option in the sentences below:

1. We use *going to / will* to talk about predictions.
2. *Predictions / Plans / Snap decisions* are future actions that we imagine can happen.
3. We are *certain / uncertain* about what will happen in the future when we make predictions.

c. Read these sentences carefully and pay special attention to the expressions that introduce predictions. Can you identify their meaning?

1. *Lucila: I think that we will be able to tackle the problems of food waste and undernourishment as a united society.*

2. *Virginia: I hope that more people will join Banco de Comida and more supermarkets and food chains will donate edible food.*

3. *Mercedes: I estimate that the amount of food waste in Argentina will decrease, as I see that the situation is now better than in other countries in Latin America.*

4. *@Tincho_LP: My brother probably won't eat ugly food.*

A continuación, incluimos la Microproforma que incluye la Hoja de Trabajo 5.

Microproforma	
Propósitos de enseñanza específicos	Promover la discusión y toma de posición activa respecto de la problemática del desperdicio de alimentos. Compartir experiencias y generar lazos con otros estudiantes del colegio a través de la realización y distribución de folletos.
Expectativas de logro específicas	Que los estudiantes puedan: Realizar una síntesis de los temas trabajados a lo largo de las secuencias anteriores Redactar y realizar folletos explicativos de acciones para reducir el desperdicio de comidas
Contenido conceptual específico	Diferentes formas de participación y activismo para colaborar con la resolución de la problemática del desperdicio de alimentos.
Contenido lingüístico (campo léxico)	Vocabulario relacionado con el desperdicio de comida, integración de los contenidos lingüísticos abordados en las secuencias anteriores.
Contenido educativo específico	Activismo en contra del desperdicio de alimentos. Generación de conciencia sobre la importancia del compromiso social para problemáticas como el desperdicio de alimentos. Trabajo en grupo.
<p>Hoja de ruta</p> <p>En esta secuencia los estudiantes realizarán el proyecto final de la unidad (Hoja de Trabajo 5), que consiste en una campaña de concientización sobre el problema del desperdicio de alimentos y la distribución de folletos con propuestas que otros estudiantes pueden realizar en sus hogares para colaborar.</p> <p>La tarea de preparación consiste en una lluvia de ideas en las que, en pequeños grupos, piensan cuáles son los conceptos, ideas, propuestas que más les llamaron la atención para poner en práctica, qué vocabulario específico aprendieron y trabajaron y qué les gustaría que quede reflejado en los folletos que realicen. Para eso, por grupos eligen palabras claves que luego comparten en un poster con los otros grupos. El resultado final será similar a la imagen que mostramos a continuación:</p>	

The image shows a collection of 20 colorful sticky notes arranged on a dotted background. The terms on the notes are: cook, recycle, compost, activism, soup kitchen, donate, campaign, food waste, reuse, reduce, group work, grow food, leftovers, vegetable garden, save food, social fridge, volunteer, and recipes.

La tarea principal consiste entonces en la producción de dichos folletos, para lo cual por grupos deberán encargarse no solamente de la redacción del texto que contengan sino también de qué imágenes, colores, etc. utilizarán para captar la atención de quienes los reciban.

La tarea de cierre de la secuencia y del proyecto se realiza en los espacios comunes del colegio; lxs grupos se ubican en diferentes sectores para invitar a estudiantes de otros cursos a conocer la problemática, compartir ideas y llevarse un folleto con propuestas.

Referencias

Stannett, K. (2017). *Impact 2B – Student’s Book*. Boston: Cengage Learning.

Conclusiones

Concluimos esta publicación subrayando que nuestra tarea como educadores no puede desentenderse del acto pedagógico que –en tanto acto político- piensa las relaciones sociales y los diversos sistemas de opresión y de (re)producción de desigualdades; se construye desde la intervención sobre la realidad para la transformación de estas formaciones etnocéntricas desde el conflicto, la resistencia y la reexistencia; y se inscribe –específicamente- en una genealogía de pedagogías decoloniales, subversiva de modelos educativos tecnocráticos, eficientistas, coloniales, meritocráticos y deshumanizantes.

Sostenemos, como profesionales de la enseñanza de la lengua –inglesa en nuestro caso-, que la palabra, los discursos que nos atraviesan y nos constituyen, son el espacio de lucha, disputa y desenajenación de sentidos.

Desde aquí, intentamos significar y significarnos a sabiendas de que las lenguas modernas son lenguas coloniales, y de que –entre ellas- la lengua inglesa (se) ha fabricado un imaginario de adueñidad de significantes y significados que –en el nivel de la matriz colonial de poder- [se adueña de], subyace y controla desde la enunciación todos los dominios de la modernidad. Desde aquí, también, desde esta evidencialidad de la trampa, buscamos desengancharnos, desacoplarnos de la retórica moderna y de la lógica colonial para habitar la construcción siempre vigente de nuestra latinoamericanidad.

Nos despedimos, entonces, en el espíritu de haber podido atraer la mirada, el pensamiento y el corazón de lxs lectores hacia esta perspectiva, hacia este lugar de enunciación *otro* que es suelo, horizonte, encuentro, camino y esperanza.

Lxs autores

Coordinadora

Baum, Graciela

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Especialista en Constructivismo y Educación por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Maestranda en Lingüística (FaHCE - UNLP). Integrante del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (FaHCE - UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas docentes en Lengua Inglesa 2, Profesora Adjunta a cargo en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa, y Profesora Ayudante Diplomada en la cátedra Lengua Inglesa 2 (FaHCE - UNLP). Profesora en el colegio de pregrado universitario Liceo Víctor Mercante (UNLP). Autora de Paradigma otro: Inglés lengua otra y pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés, 2019; Decolonialidad e inglés I y II, 2020; Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP, 2020. Investigadora categorizada IV. Directora de Proyecto de investigación (PPID) sobre decolonialidad y enseñanza de inglés desde 2020 (FaHCE - UNLP).

Autores

Baum, Graciela

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Especialista en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Maestranda en Lingüística (FaHCE - UNLP). Integrante del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (FaHCE - UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas docentes en Lengua Inglesa 2, Profesora Adjunta a cargo en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa, y Profesora Ayudante Diplomada en la cátedra Lengua Inglesa 2 (FaHCE - UNLP). Profesora en el colegio de pregrado universitario Liceo

Víctor Mercante (UNLP). Autora de Paradigma otro: Inglés lengua otra y pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés, 2019; Decolonialidad e inglés I y II, 2020; Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP, 2020. Investigadora categorizada IV. Directora de Proyecto de investigación (PPID) sobre decolonialidad y enseñanza de inglés desde 2020 (FaHCE - UNLP).

Di Martino, María Florencia

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP. FaHCE). Profesora titular de inglés en Colegio Nuestra Señora de la Misericordia, nivel primario; Colegio Nuestra Señora de la Anunciación y (suplente) E.E.S.T. N° 8 Juan Bautista Alberdi, nivel secundario. Adscripta a la cátedra Didáctica Especial y prácticas docentes en lengua inglesa 2 (2020-2021). Colaboradora en Proyecto de investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. FaHCE. UNLP.

Jalo, Marcela

Profesora en Lengua y Literatura Inglesa por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Expedido por la Universidad de Jaén. España. Especialista docente en Nivel Superior en Educación y TIC. Expedido por el Ministerio de Educación de la Nación. Profesora Ordinaria Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas docentes en Lengua Inglesa 2. Profesora Adjunta en el cargo de vicedirectora de la Escuela de Lenguas (UNLP). Profesora de pregrado y Coordinadora de Sección Inglés del departamento de Lenguas Modernas en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP). Se ha desempeñado como capacitadora docente de inglés de nivel primario y secundario como integrante de los equipos técnicos regionales del Programa Provincial de Formación docente de la Provincia de Buenos Aires. Integrante en Proyecto de Investigación sobre Decolonialidad y enseñanza de inglés desde 2020. En curso: Especialización en Epistemologías del Sur (CLACSO) y Especialización en Formación Docente (UNLP). Es autora de varios artículos publicados en la Revista Puertas Abiertas de la Escuela de Lenguas (UNLP).

Lay, María Mercedes

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Se desempeña como profesora de inglés en instituciones dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Colaboradora en Proyecto de Investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés, FaHCE, UNLP.

Marino, Carolina

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP - FaHCE). Profesora titular de inglés en Colegio Santa Rosa de Lima, Colegio José Manuel Estrada y Colegio Sagrado Corazón de Jesús, nivel secundario. Profesora en Curso Introductorio a las carreras de Lengua Inglesa (FaHCE – UNLP). Colaboradora en Proyecto de investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. (FaHCE. UNLP). Adscripción bianual finalizada en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa 2.

Montes, Rocío Isabel

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Se desempeña como profesora ayudante diplomada en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP). Profesora en los colegios de pregrado universitario Liceo Víctor Mercante y Nacional Rafael Hernández (UNLP). Integrante en Proyecto de Investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés (FaHCE-UNLP). Integrante en proyecto de investigación sobre dependencia epistémica, Eurocentrismo y colonialidad del saber: hacia un pensamiento situado (FTS-UNLP).

Piris, Giovanna M.

Es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante diplomada en la Escuela de Lenguas, UNLP (2017-2019). Docente en varias escuelas privadas en la ciudad de La Plata. Es autora del artículo “Experiencias interculturales en la enseñanza de la lengua”. Participante en el voluntariado “Lenguas y Culturas cerca tuyo” (UNLP). Becaria asistente de español en el Reino Unido, (becada por el British Council y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la Nación Argentina). Participante en el proyecto de narrativas tradicionales (Escuela Primaria Belleek, Irlanda del Norte, Reino Unido). Diseñadora de materiales para profesores de español. Trabajó en Kaplan International Languages en Brisbane, QLD, Australia. Actualmente reside y trabaja en Australia.

Poza, María Victoria

Es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como docente titular de inglés en escuelas secundarias y primarias de gestión privada de la ciudad de La Plata. Coautora del artículo “Una bibliografía sobre enseñanza y aprendizaje” (2015). Integrante de la comunidad de práctica Docentes en Línea e integrante de proyecto de extensión sobre comunidades de práctica virtuales (2014-2017, UNLP). Diseñadora de materiales para profesores de español. Colaboradora alumna en la cátedra “Fonética y Fonología Inglesa I” (2011-2013) y en el curso introductorio a las carreras en inglés en la FaHCE, (2014-2015, UNLP). Becaria del Programa

de Intercambio de Asistentes de Idioma con Reino Unido (Ministerio de Educación de la Nación y el British Council, 2019-2020).

Rivera, Ana Sofía

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP. FaHCE). Adscripta a la cátedra Didáctica Especial y prácticas docentes en lengua inglesa 2 (2020-2022) Colaboradora en Proyecto de investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. FaHCE. UNLP.

Saba, María Paula

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP. FaHCE). Profesora titular de inglés en Colegio Virgen del Pilar nivel primario y secundario. Colaboradora en Proyecto de investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. FaHCE. UNLP. Adscripción bianual finalizada en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa 2.

Sánchez García, Virginia Paz

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). □ Introducción a la Lengua Inglesa, Ayudante Diplomada, FaHCE-UNLP. Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2, Ayudante Diplomada, FaHCE. Lengua Inglesa 3, Ayudante Diplomada, FaHCE-UNLP. Profesora titular en Liceo Víctor Mercante (LVM – UNLP. Secretaria administrativa en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, FaHCE-UNLP. Autora de “Playing with Can as an Expression of Ability at the Beginners’ Level”. En: Barboni, Silvana J. *Growing into Professional Life. ELT Experiences from the Practicum, 2011*. Extensión: participante en proyecto sobre reciclaje e inclusión social, LVM-UNLP. Integrante en Proyecto de investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. FaHCE. UNLP.

Sauer Rosas, Anabella

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Diplomada en Formación en Educación Sexual Integral por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Ayudante diplomada en la cátedra de Lengua Inglesa 1 (UNLP). Profesora a cargo de la cátedra Estudios Interculturales en Lengua Inglesa 1, Instituto Superior de Formación Docente N° 58. Se desempeña como profesora de inglés en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires y en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Integrante de proyectos de investigación sobre formación docente, ciudadanía intercultural y enseñanza de lenguas. Desde 2013 integra proyectos de extensión que abordan el acceso a la educación, la promoción de derechos, la alfabetización y la enseñanza de inglés en territorio. Coordina el “Public Schools SIG” de la Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires (APIBA). Ha sido becada por el Servicio

Alemán de Intercambio Académico (DAAD) para estancias de formación e investigación en las universidades de Erfurt (EU) y Duisburg-Essen (UDE).

Suárez, Mayra Agustina

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE. UNLP). Se desempeña como profesora de inglés en instituciones dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Colaboradora en Proyecto de investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. FaHCE. UNLP.

Enseñar inglés : ¿complicidad colonial? : la opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna / Graciela Viviana Baum ... [et al.] ; coordinación general de Graciela Viviana Baum. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2130-7

1. Inglés. 2. Pedagogía. I. Baum, Graciela Viviana, coord.
CDD 420.7

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2130-7
© 2022 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA