

Libros de **Cátedra**

# Reconstruir la memoria pedagógica

Experiencias docentes del departamento  
de Lenguas Modernas del Colegio Nacional

Marcela Jalo  
(coordinadora)

Colegio Nacional "Rafael Hernández"

**C**  
colegios



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# RECONSTRUIR LA MEMORIA PEDAGÓGICA

## EXPERIENCIAS DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS DEL COLEGIO NACIONAL

Marcela Jalo  
(coordinadora)

Colegio Nacional “Rafael Hernández”



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA



## Agradecimientos

Escribir este libro fue un hermoso pretexto para resignificar y repensar el camino recorrido en todos estos años. Me impulsó a recuperar clases, escritos, proyectos, conversaciones e investigaciones en la búsqueda de documentar estas experiencias que espero puedan resultar inspiradoras.

Esas huellas nunca estuvieron solas. Iban acompañadas de las trayectorias de otras compañeras de aventuras pedagógicas con quienes fuimos recorriendo caminos compartidos.

A las profesoras y profesores de inglés del Colegio Nacional, gracias por permitir que nuevas miradas educativas se hicieran presentes en nuestra institución y por sentir que nuestro camino en la docencia fuera reconocido como valioso.

A mis estudiantes de Didáctica, por encender la alegría de enseñar, muchos de ellos hoy también comparten esta hermosa vocación docente.

A los alumnos del Colegio Nacional, destinatarios de estas innovadoras experiencias con quienes construimos en nuestras prácticas de enseñanza todo lo que aquí decimos.

A mis colegas de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2, inspiración constante sobre cómo enseñar inglés de un modo *otro*, más significativo, más situado, más decolonial, más crítico. A Graciela Baum, por despertar en mí la semilla decolonial y colaborar para consolidar esta perspectiva.

A Ana María García Munitis, por sus cálidas palabras de presentación y por el apoyo continuo para generar proyectos que me desafiaron a extender horizontes.

Al Departamento de Estética, Alicia Fernández, Silvina Court y Roberto (Cabe) Mallo por el trabajo conjunto realizado en los proyectos sobre artes plásticas.

A las bibliotecarias de la Escuela de Lenguas, Solange Armúa y Nubia Dellarciprete, por la lectura y recomendaciones precisas.

A mi familia por su apoyo incondicional y por inspirar a través de charlas muchas de las ideas que luego se plasmaron en secuencias y proyectos.

A todos ellos va mi profundo agradecimiento.

# Índice

<b>Presentación</b>	7
<b>Prólogo</b>	8
<b>Introducción</b>	9
<b>Capítulo 1</b>	11
La narrativa de experiencias docentes en la enseñanza de inglés	
<i>Marcela Jalo</i>	
<b>Capítulo 2</b>	26
Talleres literarios sobre diversidad e inclusión	
<i>María Marta Bordenave, Pía Isabella, Ezequiel Fernández Larrañaga y Marcela Jalo</i>	
<b>Capítulo 3</b>	37
<i>Poetry is in the air y Flotsam.</i>	
<i>Dolores Aicega, Inés Fernández y Mercedes Peluffo</i>	
<b>Capítulo 4</b>	51
Un viaje a través de las culturas americanas. Pueblos originarios. Ayer y hoy	
<i>Marcela Jalo y Edith Lea Levit</i>	
<b>Capítulo 5</b>	68
Apropiación y sentidos otorgados a las redes sociales virtuales	
<i>Ana Laura Marchel y Fiorella Mostaccio</i>	
<b>Capítulo 6</b>	75
Arte callejero: una herramienta de transformación social y del entorno	
<i>Edith Lea Levit y Paula Pérez Roig</i>	
<b>Capítulo 7</b>	85
Proyecto afiche: ecología, ambiente y derechos humanos	
<i>Marcela Jalo y Andrea Lombardo</i>	
<b>Capítulo 8</b>	102
Constitución de museos: una mirada reflexiva sobre el pasado y presente	
<i>María Marta Bordenave y Agustina Zoroza</i>	

<b>Capítulo 9</b>	111
Las artes plásticas en la clase de inglés: una mirada latinoamericana	
<i>Dolores Aicega, María Marta Bordenave, Verónica Di Bin y Marcela Jalo</i>	
<b>Capítulo 10</b>	123
A 40 años de Malvinas	
<i>Dolores Aicega, Mercedes Peluffo y Paula Pérez Roig</i>	
<b>Autores</b>	129

## Advertencia

Este libro da cuenta de la pluralidad de voces que forman parte del colectivo de docentes de inglés del Colegio Nacional Rafael Hernández. Dicha pluralidad se hace presente en los modos de nombrar, de contar, de enunciar y de las diversas formas de realizar las marcas de género presentes en la actualidad en nuestra región.

Si bien nuestra intención es desarrollar este trabajo mediante un lenguaje género-sensitivo, para facilitar su escritura y su lectura hemos decidido utilizar la forma masculina para términos que podrían tener forma masculina, femenina o ser representativos de cualquier otro género.

## Presentación

En los tiempos que corren, la escuela se ha convertido en un ámbito que debe atender múltiples demandas. Enfrentada a un presente regido por la instantaneidad, la superficialidad y la visión fragmentada de la realidad, la escuela como institución debe necesariamente presentarse como un espacio de resistencia.

Muchas veces las urgencias del día a día atentan contra lo académico, que es el corazón de la institución escolar.

Enseñar y aprender son las dos caras de un proceso que requiere de constancia y tiempo. Plantear objetivos, diseñar estrategias pedagógicas que permitan alcanzar las metas propuestas, acompañar a los estudiantes en su proceso de formación es parte de las responsabilidades que asumen los docentes acompañados por quienes tenemos la responsabilidad de gestionar.

Las prácticas que fomenta la escuela -la escritura, la comprensión lectora, el pensamiento abstracto, el razonamiento científico-humanístico- se conciben en correlación con los mecanismos de socialización que ponen el acento en el carácter social, colectivo y vincular como aspectos centrales en la formación de los estudiantes. El ámbito escolar habilita un escenario en el que convive la formación académica con la producción de subjetividad de los jóvenes comprometidos con su tiempo y su espacio, en el marco del devenir histórico.

Este es el contexto en que se inserta este libro de cátedra. Una producción colectiva que busca recuperar y difundir experiencias pedagógicas desarrolladas por profesoras de inglés del departamento de Lenguas Modernas de nuestro colegio.

Los esfuerzos por registrar, sistematizar y relatar por escrito las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por profesoras de nuestra casa, con estudiantes de 1° a 6° año, dan cuenta de un compromiso que no se agota en la clase, sino que se extiende a la vida profesional del docente que, cada vez más, exige una instancia de formación permanente.

Estas experiencias tienen un doble valor. Por un lado, el aporte que desde un plano teórico y metodológico realizan a la enseñanza del idioma inglés en la escuela media. La perspectiva etnocultural, decolonial y crítica, situada regional y localmente que se ofrece a nuestros estudiantes como posibilidad de abordaje de problemáticas transversales a las diferentes disciplinas de la currícula escolar, genera intercambios, sin duda, enriquecedores. Por otro, el valor de la experiencia compartida, del trabajo en equipo, de la coordinación intra e interdepartamental que requiere este tipo de proyectos, que demuestra que la labor docente es mucho más que cumplir con un programa y un horario de clase.

Es por eso que celebro esta iniciativa que espero sea la primera de una larga serie que dé cuenta de la labor realizada siempre pensando en brindar a nuestros estudiantes una formación acorde con el mundo que los espera.

Prof. Ana María García Munitis

Vicedirectora

Colegio Nacional “Rafael Hernández”. UNLP

## Prólogo

Este libro supone una invitación a pensar y recrear aspectos relevantes de la formación docente a partir del trabajo pedagógico sobre textos e historias de enseñanza escritos por docentes de inglés del Colegio Nacional. La propuesta consistió en convocar al equipo de docentes a que cuenten sus relatos y a escuchar los de otros; para compartirlos y difundirlos entre colegas. En suma, para formar y formarse en torno al saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar, en torno a relatos que narran lo que sucede en el aula y lo que les sucede a los actores educativos cuando las viven y las protagonizan. Esta es, entonces, una invitación a sumergirnos en el mundo diverso de la enseñanza de inglés en la escuela secundaria; a transitar las potencialidades creativas de la formación continua de las y los docentes; a buscar palabras que repongan los sentidos para describir y analizar lo que hacen y piensan en relación a la enseñanza y al desarrollo del currículum; a documentar y tornar públicamente disponibles la riqueza de los haceres cotidianos que llevan a cabo.

Los relatos que constituyen este libro pertenecen a un corpus de conocimientos que no podemos perderlos porque son experiencias pedagógicas que nos constituyen como docentes. Es por eso que a partir de esta convicción y en el marco del desarrollo de diversas secuencias didácticas invitamos a las y los docentes a escribir las historias que consideraron más significativas, cuidando con ellos -a través de un complejo proceso de acompañamiento de su escritura- que esas historias no solamente no se pierdan, sino que tomen cuerpo y fuerza en una narración.

Dar lugar a esas narraciones tiene una enorme potencialidad para rescatar esos saberes, transformar prácticas establecidas y lograr el desarrollo profesional docente.

Les proponemos, entonces, un recorrido intenso, que no requiere un orden cronológico de lectura, que atraviesa desde historias que hacen volar la imaginación y desarrollan la creatividad hasta aquellas que pretenden miradas críticas de la juventud frente a las demandas que impone el entorno social, político-económico y ambiental. Incluye también historias *otras* que proponen un viaje imaginario por Latinoamérica, transitando los diversos recorridos propuestos que abarcan su cultura y su arte, aún el callejero, para luego volver y acomodar la mirada al aula por cuyas ventanas se cuelan historias inolvidables, donde las y los docentes las llevaron a cabo junto con sus estudiantes, destinatarios de las secuencias diseñadas, convirtiéndose ambos en protagonistas de esos relatos. Las voces y las palabras escritas dibujan esas ventanas antes inexistentes, por las que podemos mirar y escuchar relatos que de no prestarles atención se perderían, tal vez por lejanos, tal vez por inauditos; pero que aquí en la página, desafían la distancia y el olvido.

Prof. Marcela Jalo

## Introducción

Este Libro de Cátedra consiste en la recuperación y difusión de experiencias pedagógicas desarrolladas por profesoras y profesores de inglés del Colegio Nacional “Rafael Hernández” a través de sus relatos.

A tal fin, centramos nuestros esfuerzos en registrar, sistematizar y relatar por escrito las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en las aulas de inglés de 1° a 6° año.

Para ello, luego de fundamentar teórica y metodológicamente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, nos proponemos difundir las experiencias realizadas como una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de las y los docentes del departamento de Lenguas Modernas.

El marco común de estas experiencias es el trabajo desde una perspectiva etnocultural, decolonial y crítica, situada regional y localmente que nos ha permitido la emergencia de nuevos diálogos entre las disciplinas dando lugar a una mirada transdisciplinar (Collado Ruano, 2016).

Algunas de las experiencias aquí presentes, abordan contenidos relacionados a aspectos de minorías, pueblos, colectivos que han sido silenciados, subordinados y a los que les hemos dado voz a través de la visibilización que producen los enfoques que empleamos a la luz de pedagogías decoloniales (Mignolo, 2005, 2013, Quijano, 2007), vinculadas con la interculturalidad crítica (Walsh, 2008, 2009, 2013, 2017). Entran aquí los relatos relacionados a los pueblos originarios, al arte latinoamericano y callejero, a la constitución de los museos, al rol de las mujeres en el arte y a la lucha de movimientos feministas.

Otros relatos tienen como eje conductor el rol de la literatura en la clase de inglés no sólo como recurso que favorece el trabajo con aspectos lingüísticos sino también como una invitación al disfrute de obras literarias y para abordar de manera transversal lecturas referidas a temas de diversidad, afectividad, género, feminismos, entre muchos otros.

Otras experiencias se vinculan a temas de actualidad y relevancia para nuestros estudiantes como son la ecología, el ambiente y los derechos humanos o el uso, la apropiación y los sentidos otorgados a las redes sociales y su impacto en los jóvenes. Por último, en el marco de la conmemoración de los 40 años de la Guerra de Malvinas, incluimos el relato del trabajo realizado por estudiantes y profesoras de 6° año.

En lo referente a enfoques y metodologías más específicos de la enseñanza del inglés adherimos a modelos de resolución de problemas “task based” (Samuda y Bygate, 2008; Ellis, 2003, 2016, 2018; Nunan, 2004), contenidos (Coyle et al, 2010; Stoller, 2002; Snow, Met, & Genesee, 1989), proyectos (Ribé and Vidal, 1993; Legutke and Thomas, 1991, 1993; Fried Booth, 2002; Bullent y Stoller, 2005) y el enfoque basado en los géneros discursivos (Devitt, 2009, Swales, 1990, Martin, 2009). Los materiales didácticos retoman los insumos multisemióticos y las narrativas vertidas por ellos, y los complejizan en una urdimbre donde lengua y contenido posibilitan aprendizajes significativos, constituyen una trama socio

culturalmente relevante, lingüísticamente en zona de desarrollo proximal, y conceptualmente asequible.

Las narrativas pretenden inaugurar una apertura hacia formas otras de explorar la formación docente y de reflexionar sobre ella, tomando a la pedagogía decolonial como una opción válida de transformación y construcción de la identidad docente. Las narraciones estarán orientadas a difundir las prácticas docentes a través del relato de secuencias didácticas.

A través de esta publicación se espera colaborar en la proyección de las funciones de transferencia e investigación pedagógicas de nuestra institución educativa a otros ámbitos dentro y fuera de la universidad.

De acuerdo al título propuesto, entendemos a las narrativas docentes como una forma de reconstruir y (co)construir la memoria pedagógica. “...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y proveen la columna vertebral para muchas explicaciones de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos.” McEwan y Egan (2012).

Impulsa esta publicación la motivación de socializar los materiales didácticos producidos por docentes del departamento y de ir hilvanando itinerarios idiosincrásicos a partir de sus aportes de modo que se constituyan en un repositorio accesible a pares y colegas dentro y fuera de la UNLP.

# CAPÍTULO 1

## La narrativa de experiencias docentes en la enseñanza de inglés

*Marcela Jalo*

Debemos tener un modelo que nos animara a considerar las lecciones o unidades curriculares como buenas historias para ser contadas más bien que como conjuntos de objetivos para ser conseguidos.

— Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*

### Introducción

Nos proponemos describir y dar a conocer algunas secuencias didácticas y proyectos pedagógicos realizados en los últimos años en el Departamento de Lenguas Modernas, sección inglés a través del relato de quienes los protagonizaron. Las voces de los profesores, se encuentran encarnadas en la narrativa hilada, con sentido y contenido contextualizado, pues se trata de sus propias vivencias y experiencias áulicas. Asimismo, consideramos que, al narrar la experiencia, al contarla se produce una elaboración que le permite al narrador comprender de otro modo lo vivido; al tener que significarlo y otorgarle sentido traduce lo vivido, lo revive en función del contexto de producción del relato. En este sentido, la investigación narrativa (Biglia y Bonet-Martí, 2009; Bolívar Botía, 2002; Connelly y Clandinin, 2008; Contreras Domingo, 2011; Goodson y Walker, 1998; McEwan y Egan, 1998; Rivas Flores, 2007, 2009, 2010) procura capturar esos sentidos para revisar desde allí el problema que estudia.

La documentación narrativa de experiencias sienta las bases para la constitución de colectivos de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas. Estos colectivos se fundamentan en el desarrollo de relaciones horizontales entre sus miembros y tienen por objetivo la creación de un espacio de formación que combina instancias de trabajo colectivas e individuales para problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y difusión públicas para que queden documentados en la memoria pedagógica y académica.

## Marco general de la memoria pedagógica

El objetivo principal del presente libro consiste en ilustrar y documentar la experiencia adquirida y desarrollada durante los años trabajados como coordinadora de la sección inglés del Departamento de Lenguas Modernas. La memoria pedagógica se enmarca dentro del Proyecto Académico y de Gestión Institucional del Colegio Nacional “Rafael Hernández” que se extiende a lo largo de los siguientes períodos (2014-2018), (2018-2022) y (2022-2026).

En el recorrido, las y los docentes de la sección inglés hemos aprendido con otros agentes de la Institución, intercambiamos y compartimos experiencias pedagógicas, trabajamos colaborativamente en espacios de relaciones horizontales, nos encontramos, nos identificamos, nos emocionamos, resignificamos y reorientamos individual y colectivamente las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica, leímos, escuchamos, escribimos y contamos experiencias pedagógicas que hemos decidido dar a conocer.

Al momento de diseñar las secuencias didácticas que reúne el presente libro, nos preguntamos por el perfil de estudiantes que soñamos formar y por el rol que debe tener la enseñanza de inglés en la escuela secundaria y desde esa visión comenzamos a pensar que debemos hacer en cada una de nuestras aulas para sembrar esas semillas de futuro.

A lo largo de estos capítulos iremos construyendo una mirada basada en el aprendizaje significativo, el compromiso y la autonomía en el aprendizaje. Fuimos desplegando esa visión en muchos aspectos, desde el diseño de secuencias didácticas hasta las preguntas que formulamos las y los docentes en el aula o la evaluación de los aprendizajes. Elaborar esa visión, caminar hacia ella y concretarla es el desafío que encaramos. Nos apoyamos en los aportes de nuestra experiencia educativa, que nos muestran algunos caminos potentes por seguir, pero también aquellos aspectos que queremos cambiar. Y eso, se suele hacer mejor con otros, aliados y aliadas en la búsqueda de crear una experiencia escolar distinta.

Creemos fuertemente, a su vez, en la importancia de construir comunidades profesionales de aprendizaje (Krichesky y Murillo Torrecilla, 2011) porque eso garantiza que las innovaciones partan de un diagnóstico realista de los desafíos y las fortalezas de nuestra institución y de sus integrantes. Eso hace que los objetivos por cumplir surjan de las preguntas y los sueños de sus docentes y que los logros perduren en el tiempo.

Una comunidad profesional de aprendizaje se define como un grupo de profesionales, en este caso docentes y otros integrantes de la comunidad educativa, que se apoyan mutuamente, indagando y reflexionando juntos para aprender más sobre su práctica en pos de conseguir un objetivo orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.

Las comunidades profesionales de aprendizaje parten de una larga tradición en investigación que muestra la relevancia del aprendizaje entre colegas y de configurar la escuela a modo de una comunidad de práctica (Wenger, 1998) como base para mejorar la educación.

La propuesta consistió entonces en crear una comunidad de práctica (CP), es decir “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema,

y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones.” (Wenger, Mc Dermott y Snyder, 2002).

La interacción propiciada en nuestra comunidad de práctica, se tornó fructífera en la medida en que todos los participantes entramos en diálogo con nuestros colegas, aportando conocimientos, sugiriendo temas importantes a tratar y también comunicando las experiencias y los resultados de lo que fuimos poniendo en práctica. Nos alentamos a participar activamente para así lograr progresar en comunidad.

Una vez más, me remito a Wenger (1998), quien en su libro *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, fijó las tres premisas o dimensiones –como él las denomina– en las que se asienta una CP: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En otras palabras, en nuestra comunidad de práctica todos los miembros aprendimos, pero sin la necesidad de que alguien en particular dirija ese aprendizaje. Por el contrario, cada participante pudo iniciar nuevos caminos en la tarea conjunta de construir conocimiento con sus pares, en un pie de igualdad con ellos.

Para la convocatoria de este libro se tuvo en cuenta la participación de aquellos docentes que estuvieran interesados en contar sus experiencias pedagógicas, de modo tal de dejar plasmadas esas experiencias a través del relato de secuencias didácticas que se desarrollaron en las aulas de 1ro a 6to año. En la selección de relatos se valoró la pluralidad discursiva y la vinculación de las experiencias docentes con los contenidos desarrollados estimulando a los docentes para que puedan problematizar las representaciones culturales y examinar las temáticas desde diferentes perspectivas y voces autorales. Los equipos de trabajo para el diseño de materiales fueron conformados de a pares, tríadas o de forma individual. Una vez elaborados dichos materiales, fueron compartidos al interior de cada nivel para su implementación.

## **Consideraciones sobre el saber pedagógico-curricular**

Como hemos anticipado, nos moviliza instalar una perspectiva pedagógica decolonial, situada regional y localmente. El trabajo desde esta perspectiva nos ha permitido la emergencia de nuevos diálogos entre las disciplinas dando lugar a una mirada transdisciplinar (Collado Ruano, 2016). Adoptar una pedagogía decolonial implica un profundo posicionamiento político que reconoce el poder y la racialización colonial como mecanismo de control que globalmente lo ha constituido y que lo sostiene sistémicamente. Ser conscientes de esta relación permite identificar sus rasgos, gestos, articulaciones y manifestaciones en el aula como espacio político, y decidir trabajar estas cuestiones desde diferentes abordajes, recursos y experiencias.

Es nuestra intención llevar a cabo experiencias pedagógicas que den cuenta de contenidos relacionados con aspectos de minorías, pueblos, colectivos que han sido silenciados, subordinados y a los que hemos visibilizado mediante la implementación de los enfoques que empleamos a la luz de pedagogías decoloniales (Mignolo, 2005, 2010, 2013; Mignolo, Walsh y

García Linera, 2014; Quijano, 2007, 2009), vinculadas con la interculturalidad crítica (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017). Tal como señala Walsh (2006):

Interculturalidad tiene una significación particular ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, práctica, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, desafiando radicalmente a ellas, abriendo así la posibilidad para la descolonización. (Walsh, 2006, p. 17)

Walsh nos invita a pensar que la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. No se trata simplemente de reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto (Walsh, 2009, p. 79).

La mirada decolonial implica dejar de lado visiones que responden al norte global para privilegiar cosmovisiones locales y regionales; se trata de una praxis pedagógica intercultural y crítica que pretende pensar con los sujetos diferentes formas de ser, conocer y vivir en comunidad (Mignolo, 2005; Palermo, 2014; Walsh, 2009).

En este marco, los estudiantes interactúan con una diversidad de textos multimodales en inglés que dan cuenta del rol social que los insumos empleados tienen para diferentes colectivos.

Entre las intenciones de este trabajo está la de poder incorporar esta mirada de modo tal que nos permita elaborar paradigmas diversos y alternativos que contribuyan al desarrollo profesional y a la formación docente continua y que permita desarticular el proceso colonialista.

Entendemos que inglés como materia en la escuela secundaria no debe ser prescripto al modelo provisto por la mirada propia de la modernidad eurocéntrica que no permite emerger las distintas voces, pensamientos y valores culturales de la gran diversidad de hablantes del inglés alrededor del mundo.

En este sentido y siguiendo a Candau (2010), las pedagogías decoloniales transitan cuatro sendas de la educación intercultural crítica:

- desnaturaliza prejuicios, cuestiona la mono-cultura y el etnocentrismo escolar y curricular y desestabiliza la universalidad y ‘neutralidad’ de los conocimientos que configuran las acciones educativas.
- articula igualdad y diferencia entre políticas educativas y prácticas pedagógicas.
- construye identidades personales y colectivas en los procesos educativos mediante la narrativa y el reconocimiento.

- promueve experiencias de interacción mediante el diálogo y la (co)construcción.

Enseñar inglés hoy desde la pedagogía decolonial crítica supone cierta complejidad y un desafío, ya que implica una geopolítica del conocimiento alternativa. Estos marcos teóricos-epistemológicos entienden a la pedagogía como una forma de lucha que debe trascender el escenario escolar, desnaturalizando y visibilizando los discursos y prácticas de dominación.

Sobre esta base, la práctica docente promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

## **En lo referente a la enseñanza de inglés en la escuela secundaria**

La clase asume el abordaje desde una variedad de enfoques tales como el enfoque basado en tareas (Ellis, 2003, 2016, 2018) y el aprendizaje basado en contenido crítico (Sato, Hasegawa, Kumagai y Kamiyoshi, 2017) así como también la pedagogía basada en géneros discursivos (Devitt, 2009). En tal sentido, la metodología de trabajo de aula se basa en tareas que operan como interfase para el abordaje de las lecturas asignadas en las unidades didácticas. Las mismas favorecen la socialización de conocimientos, inquietudes, errores, creencias y construcciones provisionales, y actúan como andamiaje frente a las instancias de conflicto cognitivo. La comprensión desde la resolución de problemas permite al alumno desarrollar una gama de habilidades cognitivas propiciando el desarrollo del pensamiento crítico al buscar y seleccionar información relevante, tomar notas, transferir y resumir información entre otras estrategias. Para que el aprendizaje sea exitoso estas habilidades cognitivas deben complementarse con otro tipo de estrategias dentro de las cuales están el desarrollo de estrategias de estudio, que promuevan la autonomía y el desarrollo de estrategias metalingüísticas, metacognitivas, sociales y afectivas en un ámbito de aprendizaje cooperativo y atento a la heterogeneidad del aula. (Anijovich y Mora, 2010)

Por otra parte, el enfoque adoptado para las clases de inglés en el Colegio Nacional intenta promover la aproximación a los géneros discursivos para que los alumnos 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 comporten metas y estructuras que se auto-refuerzan y reproducen, reforzando normas culturales, institucionales e ideologías (Swales, 1990; Martin, 2009).

Para que un alumno se “apropie de un género” es necesario el trabajo recurrente con ellos. Se requiere una exposición a textos de diversos géneros como así también a modelos del mismo género discursivo. El trabajo con secuencias didácticas centradas en variedad de tareas y textos es lo que va a ayudar a los alumnos 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 seleccionados de acuerdo a las necesidades que los estudiantes del ciclo básico y superior puedan tener para poder insertarse de manera más eficiente en el ámbito escolar y académico futuro.

## **Elaboración de materiales didácticos**

La irrupción de la pandemia por Covid 19 en el inicio del ciclo lectivo 2020, hizo que las y los docentes del Departamento y de todo el colegio en general, tuviéramos que elaborar secuencias didácticas para ser utilizadas como material de enseñanza en nuestras clases. Desde nuestro rol como educadores, nos enfrentamos a la tarea de diseñar propuestas educativas contextualizadas, situadas y con sentido pedagógico en la virtualidad.

La educación a través de internet se convirtió en el único espacio para que se llevaran a cabo prácticas de enseñanza. En pocas semanas, los docentes tuvimos que migrar las clases a los entornos que el Colegio Nacional nos puso a disposición para garantizar la continuidad de la escuela secundaria, y la educación con tecnología pasó de ser un complemento de las clases presenciales al constituirse en el medio de contacto entre docentes y estudiantes.

A partir del segundo cuatrimestre de 2021, pasamos a una situación mixta, a un híbrido entre las aulas reales y los espacios virtuales y, finalmente, en los últimos meses de ese mismo ciclo lectivo, volvimos a una situación más parecida a la anterior al aislamiento. Sin embargo, muchos estudiantes y docentes nos apropiamos de herramientas virtuales y hoy contamos con un escenario en el que se han acelerado los procesos y el uso de TIC en la enseñanza y los aprendizajes.

El lado productivo de la crisis sanitaria arrojó una serie de nuevas prácticas que fueron sistematizadas y potenciadas en dispositivos concretos de trabajo. Uno de los desafíos que debimos enfrentar fue la elaboración de materiales y secuencias didácticas, realizada de manera colaborativa entre colegas del área. Esto implicó procesos consensuados de toma de decisiones, trabajo en equipo y coordinación de tareas y responsabilidades, entre otros. La energía creativa utilizada para producir materiales de enseñanza durante la pandemia ha sido aprovechada como impulso para desplegar y apropiarnos de otras formas de enseñar y aprender.

## **Diseño de secuencias didácticas**

A través de las siguientes líneas iremos narrando nuestras experiencias en la elaboración de materiales didácticos diseñados ad hoc que gradualmente se fueron convirtiendo en las secuencias didácticas que actualmente estamos utilizando en nuestras clases de inglés. Cabe señalar que dicho material es sometido a evaluación y revisión constante y, en caso de requerirlo, modificamos las secuencias al inicio de cada ciclo lectivo. Uno de los logros más ansiados en

cuanto al diseño del material es que nos permitió abandonar por completo los libros de texto y convertirnos, de este modo, en diseñadores de nuestros propios materiales. Siguiendo a Odetti (2012), diseñar un material didáctico implica, necesariamente, diseñar también un modo de acercamiento de los estudiantes a los contenidos, es decir que no se trata sólo de ofrecer explicaciones sobre los conceptos sino también controversias, interrogantes, datos para el análisis, etc. articulados en un diálogo donde el material didáctico se complete con la intervención de los alumnos. Los materiales no son sólo “meros depositarios de información” sino que estructuran el proceso y la actividad de aprendizaje siendo significativamente formativas las implicaciones sociales y de interacción que se producen en y por el uso de los mismos.

Planificar los modos de apropiación de los conceptos que se van a ofrecer para el diseño de las secuencias didácticas, seleccionar los insumos más adecuados para ellos, elegir las herramientas para armar el diseño y, finalmente, montar la estructura que dará soporte al nuevo material didáctico otorga un lugar jerarquizado al docente con ganas de experimentar otros dispositivos para la enseñanza.

Planteamos una perspectiva de trabajo eslabonada, articulada, con responsabilidades e intervenciones simultáneas, acompañada de una reflexión continua sobre la práctica, que vuelve sobre los contextos, los conceptos y sobre las intervenciones cuestionándolas desde su eficacia y sentido.

## **El docente como productor: el desafío de construir sentido.**

### **Hacia el autor-curador**

La clase es algo que se da. Algo que puede considerarse como una producción artística, una obra. El resultado de un ‘saber hacer’ artesanal, en el que las y los docentes construimos o tallamos mediaciones, trazamos caminos o recorridos con la intención de ‘inquietar’ a nuestros estudiantes, de iniciarlos en un desplazamiento; un pasaje que lleva a un encuentro con un objeto cultural, un fragmento del mundo, eso que enseñamos: nuestra materia. (Fontana, 2021, como se citó en Instituto Superior de Estudios Pedagógicos [ISEP], 2021).

En uno de los encuentros de capacitación ofrecidos a docentes del Colegio Nacional durante la pandemia, la docente e investigadora a cargo de los mismos, Alejandra Zangara, introdujo el concepto de “curaduría de contenidos” (Odetti, 2012; Dussel 2014; Reig Hernández 2010). Al momento de escribir este capítulo, dicho concepto resulta muy revelador de nuestra labor en cuanto a que “el docente, en su función curatorial, colecta, cataloga, arregla y monta sus materiales. Propone una narrativa e imagina vínculos entre ellos”. La metáfora *docente-autor-curador* es por demás poderosa y vale la pena explorar. Se trata de desplegar la imaginación para disponernos a montar la “puesta en escena” a partir de la cual los estudiantes se acerquen

a los contenidos, es decir, estructurar los insumos y planificar los procesos mediante los cuales los estudiantes interactúen con ellos con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Los docentes al diseñar las secuencias didácticas, hacemos una selección y una organización de contenidos y tareas; una invitación a explorar esos contenidos y un conjunto de sugerencias respecto al modo de hacerlo mediante tareas. Y entonces sobrevuelan las preguntas: ¿por qué seleccionamos estos contenidos y no otros?, ¿por qué los hemos dispuesto de este modo? En el conjunto de estas decisiones, las y los docentes hemos hecho un trabajo curatorial: buscamos insumos en diversos soportes y en diferentes lenguajes multimodales, seleccionamos algunos y descartamos otros, asumimos elecciones respecto al modo de montarlos, proponemos sobre ellos algunas relaciones y comenzamos a diseñar las tareas. Los aportes y reflexiones del mundo artístico sobre la práctica de la curaduría ofrecen una interesante óptica para pensar la acción de la curaduría en el contexto educativo. En palabras de Dussel:

El lugar es el de la escuela, pero más habría que decir que es el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirles, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: ‘¡Esto es para ti! (Dussel, 2014)

Es en esa designación, en ese señalamiento del docente a algo del mundo que se dispone y se ofrece, que habita una acción consciente, crítica y reflexiva, que se ofrece, a la vez, desde una resistencia a la lógica de la cultura como mercado. Pensar al docente como curador es, en este punto, promover la figura de un mediador cultural, que se detiene a pensar, seleccionar y montar una pieza, un objeto de estudio que ha sido especialmente pensado para desafiar y estimular a las y a los estudiantes. En este punto es importante resaltar que los materiales educativos que hemos diseñado, como todo texto, reflejan las ideas pedagógico-didácticas y políticas de un tiempo y un contexto.

Tal como lo afirman Corradi y Pérez (2018), cuando hablamos de contextualización, “nos referimos a la toma en consideración de los contextos de producción-recepción-difusión en los cuáles los materiales son difundidos y utilizados” (como se citó en Pasquale y Luchetti, 2022, p. 36). En efecto, la producción así concebida, tuvo su origen en nuestro interés por generar una situación de enseñanza aprendizaje situada. Intentaremos motivar el análisis, que nos posibilite posicionarnos desde un rol educativo, como sujetos productores y resignificadores de textos, en este caso, educativos.

## **Diseño de materiales didácticos situados**

Nuestro interés es socializar los materiales didácticos diseñados para la enseñanza de inglés en la escuela media y en tal sentido, ofrecer una alternativa a la ausencia de materiales editoriales que satisfagan nuestras expectativas ya que los existentes en el mercado, suelen estar alejados de nuestra realidad local, regional y cultural. En nuestra opinión, el riesgo de

utilizar un determinado libro de texto, es iniciar un proceso de enseñanza y de aprendizaje desarticulado de los contextos reales de pertenencia de los sujetos que aprenden, ya que estos procesos impiden cualquier voluntad transformadora, desalientan la reflexión sobre el contexto y la toma de una posición crítica.

Entendemos que la enseñanza de inglés como materia en la escuela no debe estar prescripta al modelo provisto por la mirada de la modernidad eurocéntrica que no permite emerger las distintas voces, pensamientos y valores culturales de la gran diversidad de hablantes de inglés alrededor del mundo y en especial de nuestro contexto regional. Muy por el contrario, intentamos diseñar materiales que promuevan una mirada crítica y situada. Entendemos, en primer lugar, que quienes enseñan y quienes aprenden aportan su propio bagaje al proceso- experiencias, emociones, construcciones previas. En segundo lugar, aprender una lengua requiere de una contextualización que nos permita ver las formas en que los sujetos están condicionados por su medio social y cultural. Es aquí donde se sitúa uno de los retos más importantes de la contextualización: el contenido de la enseñanza y del aprendizaje debe estar vinculado a cuestiones fundamentales del contexto para promover la comprensión del medio y crear conciencia sobre la necesidad de una transformación; a su vez, que debe permitir reflexionar sobre nuestra propia identidad.

Los nuevos enfoques sociales, económicos, democráticos y humanistas, inciden en que las pedagogías hagan conducente cambios y resignificaciones, motivados por experiencias centradas en la interacción, la singularidad, la participación activa y la dialogicidad. De ahí que planteamientos y problematizaciones inmersos en temas como: la formación de profesores para la diversidad, el papel creador de las comunidades de práctica, las mediaciones tecnológicas, el sentido de las redes de conocimiento, la influencia de la cibercultura en la educación, las experiencias de formación desde la literatura, la cultura de la imagen, entre otros, formen parte de las investigaciones y reflexiones que constituyen el presente volumen. Del mismo modo, la multimodalidad, como tendencia en los diferentes contextos de interacción semiótica y discursiva, resulta una condición cercana y necesaria de ser reflexionada en los distintos escenarios educativos.

A su vez, consideramos que la enseñanza de inglés debe estar centrada en contenidos relevantes, debe transmitir memoria, enseñar valores, abordar temas de diversidad, género, feminismos entre muchos otros y debe acompañar procesos de decolonización.

Siguiendo a Baum (2021) la tarea de diseño de materiales comienza a partir de la identificación de contenidos conceptuales que otorgan sentido a nuestra construcción. En su artículo “Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra”, la autora sostiene que es “el contenido conceptual/ práxico el que tracciona la labor desde el locus de enunciación que ocupamos y desde el cual el corpus –en sus distintos momentos– se desarrolla en una materialidad narrativa dado que cuenta más de una historia”. En tal sentido, Baum señala que:

(...) el material cuenta la historia del contexto del material de enseñanza como género discursivo –con sus prototipicidad y señales a los lectores– que nosotros afincamos en un presente histórico y en un lugar físico situado, nuestro, es decir, local o regional; con unas personas nombradas que lo habitan; con una trama de relaciones y acciones que las unen. Sin embargo, esta historia marco –que articula las distintas etapas del corpus– aloja y da voz a las historias otras de las que participa, en las que interviene, sobre las que se pregunta. Estas historias otras vienen en textos, en sonidos, en imágenes, etc. y visibilizan, descubren la colonialidad y la destitución, disparando los mecanismos de darse cuenta, de conciencia y de praxis decolonial. (Baum, 2021, p. 162)

Comenzamos, entonces, por identificar las bases de sentido que dieron sostén a esta narración y una vez establecido el abordaje de los contenidos conceptuales, nos propusimos explorar los insumos para el diseño de tareas. Uno de los desafíos que suelen requerir de nuestra atención como diseñadoras de materiales es el foco en la lengua mediante tareas focalizadas y tareas generadoras de conciencia lingüística. Notamos que, de no incluir este tipo de tareas en forma sistemática, suele haber un mayor predominio del eje conceptual en detrimento del eje lingüístico. Es por eso que parte de los esfuerzos en el diseño de nuestras secuencias didácticas se dirige a balancear el tratamiento de los contenidos conceptuales, lingüísticos, estratégicos y educacionales.

Nuestra tarea consistió en imaginar, hilvanar, probar, sustanciar y sistematizar los materiales para la creación de secuencias didácticas que reflejen nuestra mirada acerca de la enseñanza de inglés en la escuela media.

Finalizada la tarea de diseño, se compartieron las secuencias didácticas con el grupo de docentes, recibiendo y dando devoluciones a partir de diálogos y preguntas en las cuales las y los docentes funcionamos como mediadores.

Los resultados de proponer una práctica docente situada en nuestro contexto histórico-político regional han sido positivos ya que los estudiantes responden con interés y motivación a esta propuesta.

A continuación, ofrecemos en este libro algunas muestras de dicho corpus, en el marco del relato de experiencias docentes llevadas a cabo en nuestra institución.

## **Narrativas docentes: una forma de (re)construir/ (co)construir la memoria pedagógica**

Luego de fundamentar la narrativa de experiencias pedagógicas, nos proponemos difundir las experiencias registradas mediante la presente comunicación como una estrategia para el desarrollo profesional. De este modo, se espera colaborar en la transformación de las prácticas curriculares de grado, así como también en la proyección de las funciones de transferencia e

investigación pedagógicas de nuestra institución educativa a otros ámbitos dentro y fuera de la universidad. Las narraciones de experiencias que presentamos a continuación, tienen en común las siguientes características:

En primer término, conceden importancia a la voz y la perspectiva de los actores. Es decir, al adoptar un enfoque narrativo hemos elegido dar prioridad a la palabra de los docentes o de los estudiantes a través de sus producciones. Esto hace que además de compartir sus historias, también puedan elaborar interpretaciones sobre las situaciones que han experimentado en el aula.

En segundo lugar, el enfoque narrativo busca recuperar la dimensión temporal. Se trata de que a través de la narración se puedan reconstruir los distintos momentos de la elaboración de la secuencia o de una situación áulica, y a su vez, tener en cuenta el tiempo transcurrido desde que esa situación aconteció hasta el momento en que es narrada. La narración permite a quien narra “volver a pensar” en aquello que ha vivido o que ha experimentado.

Una función central de las narrativas docentes en relación con las experiencias que se llevan a cabo en las aulas es documentarlas, es decir, elaborar una memoria que las vuelva públicas, que permita compartirlas y que deje constancia de las mismas. En este sentido, es que buscamos recuperar dichas experiencias a través del relato.

Otra función importante de las narrativas en relación con las experiencias docentes es la reflexión. En este caso, se trata de reconocer específicamente en el acto de “puesta en relato”, la construcción de una distancia especial con relación a la experiencia. La producción de narrativas, además, nos permite volver a pensar en las experiencias por las que hemos atravesado en nuevos contextos. Esto se debe a que las narraciones se producen en contextos distintos, y a que disponemos de nuevas herramientas, ideas y experiencias que nos permiten volver a interpretar y enriquecer el relato de experiencias pasadas.

En palabras de Philippe Perrenoud (2011), un docente reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido, sino que revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Perrenoud subraya la diferencia entre reflexión ocasional y la que se convierte en un hábito regular. Para que esto último ocurra, sostiene, la reflexión tiene que pasar a ser una parte de nuestra identidad como docentes. Para algunos docentes, el camino comienza de manera personal. Para muchos otros, sin embargo, resulta más fructífero pensar, imaginar y proyectar junto con sus colegas.

En nuestra institución contamos con equipos de trabajo, con los que construimos un espacio de pensamiento y creación en conjunto con quienes analizamos las planificaciones, discutimos las experiencias docentes y compartimos las muestras de trabajos de los alumnos.

En relación con la narración, también resulta central la posibilidad de transmitir lo que hemos vivido o experimentado a otros. En el campo de la formación docente esta función es muy importante, teniendo en cuenta que en los últimos años se ha producido una revalorización de los aportes que los docentes experimentados pueden realizar a quienes recién se inician en la profesión. En este sentido, la transmisión de la “experiencia” de los docentes experimentados a

los docentes noveles, requiere acceder a saberes producidos por los docentes en el contexto de su práctica.

De este modo, la forma más adecuada de disponer de esas experiencias para su transmisión es producir narrativas sobre dichas experiencias que puedan ser trabajadas, analizadas y estudiadas por docentes en formación.

Esto no quiere decir que las narrativas de experiencias sirvan para “repetir” las experiencias desarrolladas por los docentes más experimentados. Se trata, en cambio, de disponer de los relatos de las experiencias desarrolladas a lo largo de los años por profesores experimentados para aprender de ellas. Por último, una misma narrativa que ha sido pensada para documentar una experiencia, sirve al mismo tiempo para reflexionar sobre ella y para ponerla a disposición en actividades de formación. De este modo, esperamos que esta publicación también pueda contribuir a la formación docente de futuros egresados de la carrera del Profesorado de inglés.

Las experiencias narradas por las y los docentes de inglés pueden ser un soporte importante para la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa del Colegio y, de este modo, contribuir a que las actuales y futuras generaciones de docentes dispongan de un capital cultural compuesto de aquellas historias que nos proponemos comunicar.

Pero éste no es un proceso estático y solitario. Apunta más bien a la generosidad profesional y a una construcción colectiva y dinámica. La fuerza de esta pretensión intenta que las experiencias de los docentes no pasen al olvido, sino que, al quedar escritas y documentadas, estén a la mano de quien quiera hacerse de ellas y reconstruirlas mediante la lectura. La documentación narrativa de las experiencias docentes busca poner esas experiencias relatadas en circulación.

Contándonos sus historias, estos docentes nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos. Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyen y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo.

Como venimos planteando, documentar narrativamente experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas docentes sean contadas en el lenguaje de la acción. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al

mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares.

## Referencias

- Anijovich, R. y Mora S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo.
- Baum, G. (2021) Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *CUADERNOS DE LA ALFAL* 13 (2): 133-168
- Biglia, B. y Bonet-Marti, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), artículo 8. <https://groups.google.com/forum/#!topic/ic-investigacion-cualitativa/iGKHj6JPEk>.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Candau, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000200019](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019)
- Collado Ruano, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial de los Objetivos de
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación (pp. 11-60). Laertes.
- Contreras D. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 114-116). Homo Sapiens.
- Contreras D. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Coord.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Corradi, L. y Pérez, A.C. (2018). La contextualización de los materiales didácticos: puntos de *conflicto y resolución*. [Material de estudio - Unidad 3]. Seminario de posgrado Concepción y producción de materiales didácticos, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina. *Desarrollo Sostenible. Sankofa*, 9(17), 137-158.
- Devitt, A. (2009). Teaching critical genre awareness. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 337-351). Parlor Press.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>

- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2021). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Egan, K. (1991). La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Ediciones Morata.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical Review. *Language Teaching Research*, 20(3), 1-24.
- Ellis, R. (2018). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(4), 1-22.
- Goodson, I. y Walker, R. (1998). Contar cuentos. En H. MC Ewan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Amorrortu.
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. (2021). *El docente como curador de contenidos digitales: la artesanía de orientar en tiempos de algoritmos*. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/08/11/el-docente-como-curador-de-contenidos-digitales-la-artesania-de-orientar-en-tiempos-de-algoritmos/>
- Krichesky, G y Murillo Torrecilla, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Larrosa, J., Arnaus i Morral, R., Ferrer Cerveró, V. et. al. (1995). Déjame que te cuente. Laertes Ediciones.
- Martin, J.R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21.
- MC Ewan, H. y Egan, K. (1998). Introducción. En H. MC Ewan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 9-22). Amorrortu.
- MC Ewan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Mignolo, W. (2005). “Un Paradigma Otro”: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositivo*, 25(52), 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero Essays on Education Philosophy and politics*, 1(1), 129-150.
- Mignolo, W., Walsh, C. y García Linera, A. (2014). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Del Signo.
- Morales, M., Lenoir, Y. y Jean V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-132.
- Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. PENT-FLACSO. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/curaduria-de-contenidos-limites-y-posibilidades-de-la-metafora>
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Del Signo.

- Pasquale R. y Luchetti M. F. (2022). *Materiales didácticos y manuales para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Concepciones y prácticas*. EdUNLu.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 4(2), 342-386.
- Quijano, A. (31 de agosto al 4 de septiembre de 2009). *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder* [Conferencia] XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Reig Hernández, D. (9 de enero de 2010). Content curator, intermediario del conocimiento: nueva profesión para la Web 3.0 *El caparazón*. <https://www.dreig.eu/content-curator-web-3/>
- Rivas Flores, J y Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro.
- Rivas Flores, J. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 113-146). Noveduc.
- Rivas Flores, J., Leite Méndez, A., Cortés González, P., Márquez García, M. y Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Sato, Sh., Hasegawa, A., Kumagai, Y. y Kamiyoshi, U. (2017). Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction (CCBI), *L2 Journal*, 9(3), 50-69.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Ampliación de la ponencia]. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. En T. Gutiérrez Alarcón y A. Neira (Ed.), *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros"* (pp. 55-78). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED).
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya-Yala.
- Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

## CAPÍTULO 2

### Talleres literarios sobre diversidad e inclusión

*María Marta Bordenave, Pía Isabella, Ezequiel Fernández  
Larrañaga y Marcela Jalo*

La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre se estará “aprendiendo a leer”. Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer. También puede haber, de tanto en tanto, algún otro “maestro”, como el de la sociedad del aula, que nos dé espacio, tiempo y compañía, nos insuflé confianza y nos deje leer.

—Graciela Montes, *La Gran Ocasión*

### Introducción

En este capítulo, nos proponemos narrar la experiencia de la realización de talleres literarios para estudiantes de 1° y 2° año como un modo de acercar distintas temáticas a través de la literatura en las clases de inglés. La literatura ocupa un lugar fundamental en la conformación de las identidades de los estudiantes y en sus trayectorias de vida. Es por eso que pretendemos compartir historias que nos permitan transformar el mundo que habitamos y crear el que queremos. La propuesta aborda en forma transversal contenidos relacionados a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), en el diseño de secuencias didácticas a partir de un corpus de lecturas referidas a temáticas vinculadas a la diversidad e inclusión. La educación en diversidad implica no solo reconocer diferencias entre estudiantes, familias, docentes, sino también habilitar posibilidades para los trayectos de vida de cada estudiante.

### Breve descripción

La propuesta del Departamento de Lenguas Modernas, surge a partir de la necesidad de incluir en los programas de estudio de la materia Inglés, temas actuales y relevantes para la vida de nuestros estudiantes tales como el respeto por la diversidad, la inclusión, la valoración por la afectividad, las identidades de género, la igualdad de trato y oportunidades, las conformaciones

familiares diversas y las prácticas de crianza, entre tantos otros temas que se encuadran dentro del enfoque de la diversidad y la perspectiva de género.

Esta actividad se desarrolla en forma de talleres literarios a lo largo del año. La misma cuenta con el acompañamiento del Departamento de Orientación Educativa (DOE) y tiene como objetivo abordar de manera transversal la ESI, a partir de un corpus de lecturas referidas a estos temas.

Los talleres literarios se diferencian de una clase de inglés tradicional en que están pensados para compartir el placer de la experiencia literaria y de socializar con otros estudiantes del mismo nivel, pero de otro curso. Para el desarrollo de esta actividad, se integran los dos cursos en un espacio del ámbito escolar diferente al aula. Los talleres con clases compartidas favorecen la cooperación, la escucha y el desarrollo de opiniones diversas en torno a un escenario integrador y enriquecedor para abordar estos temas.

## **Importancia de abordar la ESI y el enfoque de la diversidad**

El 4 de octubre de 2006 se sancionó la Ley N.º 26.150 por la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), cuyo propósito es garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades. Esta ley es de gran importancia porque permite a los niños, niñas y adolescentes reconocer su cuerpo y aprender a cuidarlo, conocer la perspectiva de género, respetar la diversidad; y además otorga herramientas para que puedan cuestionar los estereotipos y las desigualdades basadas en el género. La ESI está atravesada por cinco ejes que abordan todas las dimensiones humanas y están interrelacionados entre sí. Estos ejes son: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo. En este sentido, la ESI hace hincapié en diversas cuestiones como el respeto, la inclusión, la no discriminación, la igualdad, la empatía y los derechos humanos. Es por esto que como educadoras y educadores tenemos la responsabilidad y, a la vez, la gran oportunidad de enseñar Educación Sexual Integral en la escuela. De esta manera, contribuimos a garantizar el bienestar de nuestros niños, niñas y jóvenes, y el cumplimiento del derecho a una educación de buena calidad.

En las instituciones educativas de nivel secundario, la Educación Sexual Integral debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas. El sentido es instaurar el aula como un lugar que sea propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Para ello, se deben implementar políticas destinadas a eliminar la desigualdad de género y promover la participación

igualitaria de los estudiantes. Para completar esto, se debe comprender el problema y los factores que causan la desigualdad de género, los cuales deben ser identificados y analizados. De acuerdo con Morgade (2017),

(...) la escuela, siempre, por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual. El proyecto político sería que se reconozca como tal, es decir una educación sexuada, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo y transfóbico (p. 51)

Además, por este motivo, el espacio áulico puede y debe ser una oportunidad de mejora social. Para dar espacio a aquellas voces calladas será importante crear nuevos textos con una nueva perspectiva, que fomenten la participación, el cuidado y el pensamiento crítico y en consecuencia que propicien un ambiente de aprendizaje respetuoso. La participación de estos estudiantes

(...) implica no sólo la posibilidad de formular opiniones, sino que también en el mismo acto se construye la identidad social y que la escuela resulta entonces un escenario privilegiado para dar lugar a la voz y su construcción. Partiendo de que no se nace con voz, sino que se llega a tenerla, la institución escolar resulta central (aún cuando no sea la única) en tanto contribuye a dotar a las personas de identidad política. [...] Desde una pedagogía feminista, la primera cuestión es levantar la voz, y que esto implica el desarrollo de la identidad de l@s estudiantes como individuos generizad@s. (Morgade, 2017, p. 57)

## Objetivo de la propuesta

Con el objetivo de trabajar temas relacionados a la diversidad, género, discriminación, violencia, feminismos, afectividad, familias, entre muchos otros, pensamos a la literatura como un modo de acercar estas temáticas a estudiantes de 1º y 2º año.

Los textos literarios nos abren puertas a mundos alternativos. Es nuestro propósito, generar una atmósfera de lectura en la clase de inglés que facilite el acercamiento a los textos literarios y que permita que los estudiantes se entusiasmen con los relatos, se dejen atrapar por las historias narradas y disfruten de un viaje imaginario y a la vez educativo. El fin es movilizar voces y vínculos de quienes aprenden y de quienes enseñan y proponer la literatura como un modo de construir identidades. A su vez, al ofrecer variedad de lecturas, estamos ofreciendo espacios de identificación. Siguiendo a Gabriela Larralde (2018, p. 20) la literatura en las aulas, como forjadoras de imágenes en la niñez, puede ayudarnos a esquivar algunos de los tantos obstáculos que sufre hoy la implementación de la ley ESI en las escuelas de todo el país. La

escuela puede ser la gran ocasión, como dice Graciela Montes, para crear lectores que puedan reconocer desigualdades e injusticias, así como posibilidades, cuerpos y deseos.

## **Descripción de la secuencia para 1er año a partir del cuento *It's Okay To Be Different* (2001) del autor Todd Parr**

La propuesta didáctica para los alumnos de 1er año fue pensada junto con el cuento *It's Okay To Be Different* (2001) de Todd Parr. Dicho autor fue elegido ya que el mismo suele escribir sobre diversos temas sociales, emocionales y culturales de interés para niños y adolescentes. Sus libros suelen centrarse en temas como la diversidad, la aceptación, la autoestima, la individualidad y la bondad. También trata temas relacionados con la dinámica familiar, las amistades y el crecimiento personal. A través de sus coloridas y divertidas ilustraciones, Todd Parr pretende ofrecer a sus lectores una perspectiva atractiva y cercana sobre temas complejos y a veces difíciles de abordar como la discriminación y el bullying. Específicamente, este libro inspirará a quienes lo lean a celebrar su individualidad mediante la aceptación de los demás y la confianza en sí mismos, y de este modo desarrollar una autoestima sana. El cuento es de lectura sencilla lo cual fue un motivo fundamental para ser incluido en nuestro plan de clase dado que el nivel de competencia lingüística de los alumnos de 1er año es elemental.

Partimos de la idea de hacer un encuentro que agrupe dos cursos ya que creemos que la colaboración entre distintos grupos en la escuela puede tener varias ventajas. En primer lugar, permite compartir una amplia gama de perspectivas e ideas, lo que conduce a una resolución de problemas más creativa. También puede ayudar a derribar barreras y fomentar el entendimiento entre los distintos grupos. Del mismo modo, la colaboración entre pares puede favorecer a mejorar las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, que son esenciales para el éxito en el ámbito académico. A su vez, trabajar con otros fomenta un sentimiento de comunidad y pertenencia, lo que mejora la motivación y el compromiso con la escuela. Creemos que la colaboración entre dos cursos del mismo año (en este caso de 1º año) puede conducir a un entorno de aprendizaje más integrador y solidario, en el que los alumnos se sientan valorados para contribuir a su propio aprendizaje y al de los demás. Para llevar esto a cabo, cada docente distribuyó un papel con un número diferente a cada uno de sus alumnos antes de salir del aula. En el encuentro con el otro curso, los alumnos debían buscar al estudiante con el mismo número asignado, pero de la otra división. Así pudimos garantizar que el encuentro, la reflexión y la construcción del conocimiento entre los cursos fuera efectivamente colaborativa.

La portada del libro ayudó a que los alumnos pudieran predecir de qué se trataba el cuento. Lo cual fue seguido por la siguiente tarea en donde finalmente los estudiantes compartieron sus ideas sobre por qué creen ellos que se discrimina.

**Figura 2.1**

**Task 1: You wonder why bullies discriminate.**  
**Here are some opinions about it:**

- Because they like to discriminate.
- Because they don't accept different people.
- Because they don't respect people.

**And you share your opinion with your class...**

- Because....

Luego, como segunda tarea, los alumnos se plantean buscar información desde sus dispositivos móviles sobre el autor que los ayude a predecir aún más o confirmar información sobre la temática anteriormente planteada. Seguidamente, leemos el cuento en forma conjunta para descartar o confirmar aquello que se dijo sobre la temática. Luego, los alumnos completan una tarea y reflexionan sobre los motivos que nos llevan a discriminar: la clasificación y adjetivación peyorativa a las personas. Seguidamente, se analizan las categorías que presenta el cuento en las que se discrimina a los demás y se copian ejemplos en una re lectura grupal. Entre las categorías se encuentran: discriminación por cuestiones físicas, emocionales, de identidad, de habilidades y discapacidades, en los gustos personales y con respecto a nuestra familia y amigos.

**Figura 2.2**

**Task 4: After reading the book, you notice that Todd shows us that it's okay to be different in various ways. Then you decide to classify them by copying sentences from the book so as not to discriminate.**

<i>It's Okay to be Different...</i>	Example from the book
Physically	...
Emotionally	...
In our identity	...
In our abilities and disabilities	...
In our likes and dislikes	...
With our family and friends	...

El foco lingüístico consistió en trabajar los adjetivos calificativos y sus opuestos para dar cuenta de aquellas palabras que ayudan a calificar a las personas. Por este motivo, les propusimos a los estudiantes que busquen adjetivos y sus opuestos en el cuento nuevamente. La tarea fue:

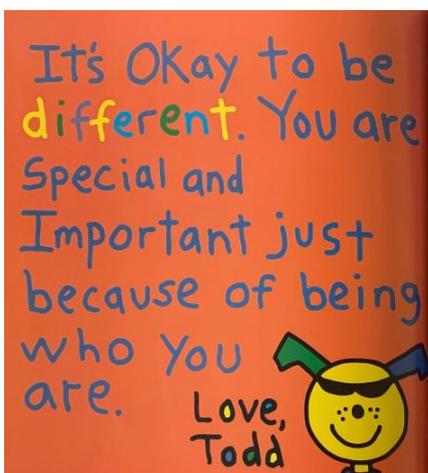
**Figura 2.3**

**Task 5: Then you realize that people discriminate because they classify other people. (For example, short and tall.) You decide to look for more opposite adjectives in “It’s okay to be Different”**

Adjective	Opposite
Get mad	Be Okay
...	...

Finalmente, utilizamos como base para la tarea final la última página del cuento en el que Parr resalta la importancia de ser diferentes y especiales simplemente por ser quienes somos.

**Figura 2.4**



*Nota.* Reproducido de *It’s okay to be different* (p. 30), por T. Parr, 2001, Scholastic.

De este modo, invitamos a los alumnos a generar una frase entre dos personas, uno de cada curso, que comenzara con “*It’s okay to be/have/wear/etc...*” para luego generar un poster comunitario en contra de la discriminación.

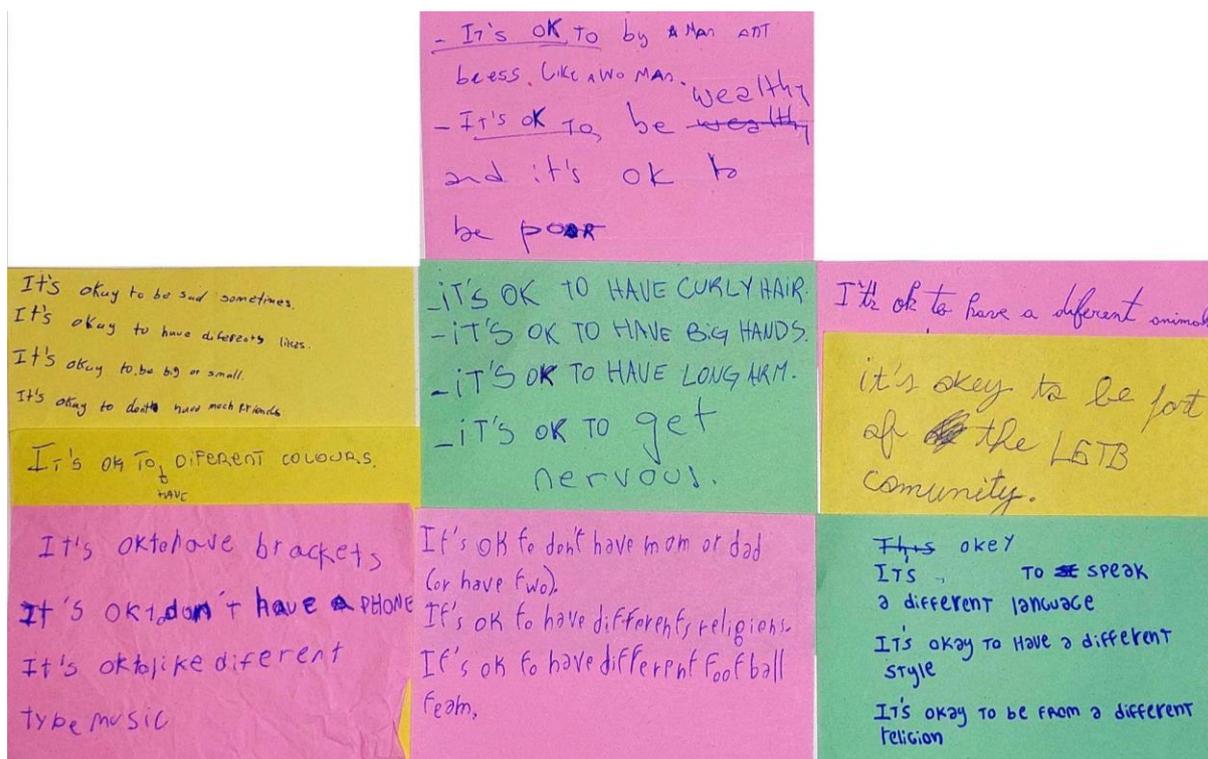
**Figura 2.5**

**Task 6: the last page calls your attention. As you read it, you decide to make a poster against discrimination to be shown at school.**

Some classmates wrote:  
*It’s okay for boys to have long hair.*  
*It’s okay for girls to have short hair.*  
*It’s okay to be gay or nonbinary.*

He aquí ejemplos de lo generado por los alumnos:

Figura 2.6



Nota. Producción de los estudiantes

## Descripción de la secuencia para 2do año a partir del cuento *The Invisible boy* de la autora Trudy Ludwig, ilustrado por Patrice Barton

La literatura puede actuar como agente de cambio ya que puede contribuir al desarrollo de la subjetividad y permite ahondar en conceptos socialmente beneficiosos como la empatía, la tolerancia y la educación para la paz  
-Ghosn, 2002

El cuento elegido para trabajar con los alumnos de 2do año fue *The Invisible boy* de la autora estadounidense Trudy Ludwig. Los temas que aborda este cuento son la discriminación, el acoso escolar, la empatía y la afectividad. En esta ocasión, los estudiantes a través de la lectura experimentaron conflictos y dilemas que les pueden suceder en la vida real. De esta manera, debieron aplicar sus propios juicios a cuestiones controversiales y evaluar ideas y contribuciones de sus pares. Trudy Ludwig, la autora, y Patrice Barton, la ilustradora, a través de la metáfora (la invisibilidad del niño), abordaron el tema de la discriminación o de la no aceptación del que por algún motivo es considerado diferente. A través de la portada, del título y de la ilustración, los alumnos pudieron predecir de qué se iba a tratar el cuento. El recurso que utilizó la autora para plantear el concepto abstracto de discriminación es muy efectivo ya que llamó la atención de los

estudiantes y los llevó a la reflexión. “A través de la metáfora los alumnos pueden visibilizar situaciones que de otra manera no lo podrían hacer y así desarrollar sentimientos de empatía” (Cameron, 2001, p. 165).

Los estudiantes a partir de esta ilustración pudieron imaginar la situación en el aula, comparar al niño invisible con el resto de los integrantes de la clase e imaginarse cómo se sentirían si fuesen el niño invisible. Las reacciones fueron de preocupación hacia la situación del niño, tristeza y al referirse a cómo se sentirían en su lugar surgieron sentimientos de empatía.

Para realizar las tareas mencionadas anteriormente fue necesario la presentación de lengua nueva. Trabajamos con adjetivos calificativos y lengua relacionada a la descripción física de las personas que les pudiesen servir para describir los personajes y así marcar las diferencias: *(he/she has... he/she doesn't have...he /she is ...+adjetivo calificativo)*.

Al avanzar en la historia, el niño se enfrenta a situaciones escolares en las que se ponen de manifiesto la discriminación que sufre el niño en el día a día. Esta realidad se ejemplifica: al realizar deporte, ninguno de sus compañeros quiere incluirlo en sus equipos, sus compañeros comentan una fiesta de cumpleaños al que no fue invitado. Estas circunstancias llevaron nuevamente a la reflexión y en este caso los estudiantes aceptaron que escenarios como los descritos, a veces suceden en el aula.

## Figura 2.7

*Brian y sus pares*



*Nota.* Reproducido de *The Invisible Boy* (p. 1 y p. 12), por T. Ludwig, 2013, Penguin Random House.

Al seguir analizando diversas situaciones por las que atraviesa el niño, los estudiantes describieron imágenes. Para lograr descripciones minuciosas, analizamos la lengua que iban a necesitar para llevarlas a cabo. A tal efecto, revisamos estructuras necesarias: “there is/ there are, presente continuo, adjetivos que describan los sentimientos etc.” A través de sus textos, se

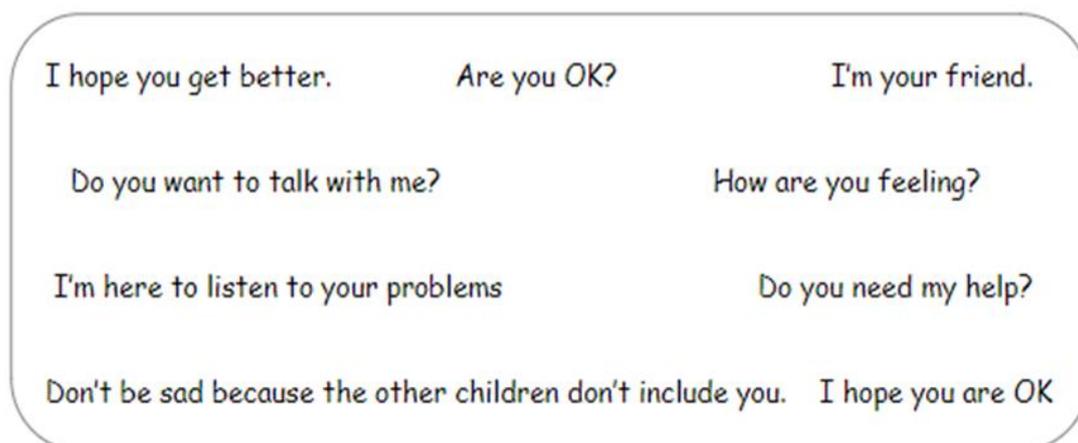
observaron manifestaciones de preocupación por el personaje del cuento. Algunos alumnos notaron, por ejemplo, que ninguno de los compañeros de Brian lo miraba.

Cuando el cuento avanza, nos enteramos que Brian, el niño invisible, tenía una habilidad que lo destacaba frente al resto: sabía dibujar muy bien. Los alumnos analizaron sus dibujos y vieron que elegía dibujar superhéroes que tenían el poder de hacer amigos. En esta tarea fue necesario el uso del ítem lingüístico “can” para referirse a las habilidades artísticas de Brian.

Luego irrumpe en la historia la presencia de un alumno nuevo, Justin, el cual es de origen asiático. Los dos niños sufren discriminación, en el caso del niño asiático por la comida que lleva al colegio, típica de su país. Brian le escribió una nota a Justin solidarizándose con él y diciéndole lo contrario de lo que habían expresado sus compañeros: su comida parecía muy buena. Analizamos la nota con los estudiantes tanto en su contenido como en su forma y la siguiente tarea fue imaginar que tenían un compañero en la escuela que por alguna razón estaba triste. La tarea consistió en escribirle una nota para que se sintiese mejor. Antes de empezar la escritura de la nota, los alumnos pensaron en qué frases incluirían en la nota y se escribieron en el pizarrón.

### Figura 2.8

*Producción de los estudiantes*

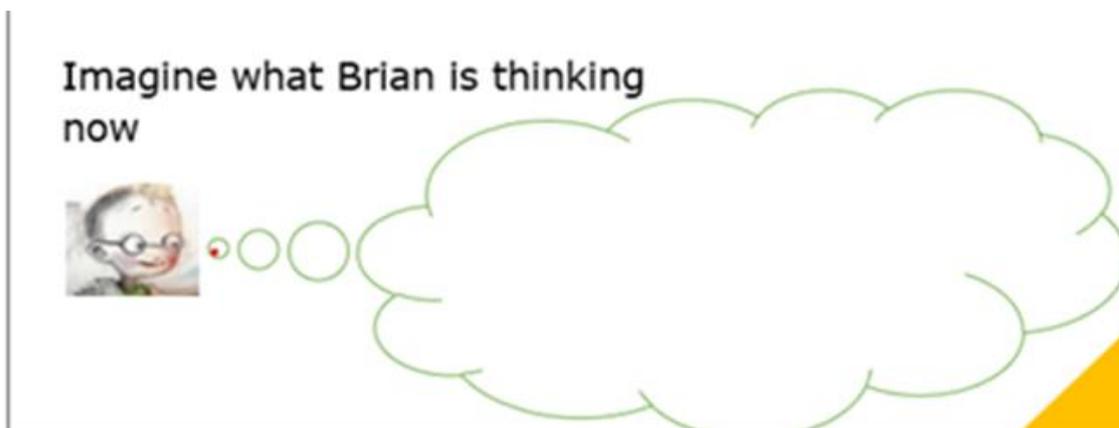


Los alumnos reflexionaron de qué manera la vida de Brian cambió. Las respuestas fueron: “Ya no se siente solo, ahora tiene un amigo, a su nuevo amigo le gustan sus dibujos.” Analizamos la consecuencia que trajo aparejada ese cambio: el niño ya no es invisible, tiene color. Así volvimos a la metáfora central del cuento y reflexionamos sobre el sentido que le da la autora a que Brian tenga color: ya hay una persona en el aula que lo ve. A partir de esta reflexión hablamos sobre la importancia de los amigos en la escuela: “*te ayudan con la tarea, te escuchan si tenés un problema, podés estar con ellos en los recreos*”, fueron algunos de los comentarios que surgieron.

**Figura 2.9***Brian recupera el color*

*Nota.* Reproducido de *The Invisible Boy* (p. 31), por T. Ludwig, 2013, Penguin Random House.

Los alumnos se pusieron en el lugar de Brian y tuvieron que imaginar que estaba pensando en ese momento. Estas fueron algunas de las respuestas que escribieron: *“Ahora tengo un amigo, soy feliz, ya no estoy solo, alguien me ve, a Justin le gustan mis dibujos”*.

**Figura 2.10***¿Qué estará pensando Brian?*

Para cerrar la secuencia los alumnos reflexionaron sobre las diferencias. *“¿Cómo se diferencian entre ustedes? ¿Crees que todos tus compañeros deben ser similares a vos? ¿Te es difícil aceptar la diferencia?”* En un principio no sabían que decir, los fuimos guiando y entre todos pensamos cómo se podían diferenciar: personalidades, preferencias, actividades que les gusta hacer en su tiempo libre. Muchos de ellos aceptaron que les resultaba difícil aceptar la diferencia.

A modo de cierre, volvimos a la metáfora del cuento: *“¿Qué representa el color en la historia? ¿Deberían todos nuestros compañeros tener color? ¿Cómo lo podríamos lograr?”* En respuesta a estas preguntas surgieron ideas relacionadas a los conceptos de empatía, respeto, tolerancia.

## Conclusión

A través de este trabajo intentamos narrar las experiencias vividas con estudiantes de 1er y 2do año en los talleres de literatura. La selección de las historias la realizamos a partir de temas vinculados a la diversidad, la inclusión y las identidades de género con el propósito de abordar la ley de Educación Sexual Integral (ESI) y contribuir desde nuestra disciplina a un trabajo transversal con el fin de crear conciencia crítica sobre temas complejos actuales.

A su vez, la participación de integrantes del DOE en los talleres aportó una mirada más reflexiva al trabajo mancomunado en el abordaje de cuestiones ligadas a las temáticas trabajadas. Desde nuestro espacio, pudimos hacer un aporte significativo al sacar a la luz dificultades que se les presentan a los estudiantes y, al mismo tiempo, éstas pudieron ser observadas para un posterior tratamiento en otro ámbito. Podemos concluir que la experiencia fue ampliamente positiva y enriquecedora a partir del involucramiento de los estudiantes en las tareas propuestas que se puso de manifiesto en sus producciones orales y escritas. El encuentro de dos cursos con sus correspondientes profesores en un ámbito diferente al que ellos ocupan fue motivador para los estudiantes y se evidenció en el entusiasmo manifestado durante toda la experiencia.

## Referencias

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages To Children*. Cambridge University Press.
- Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.
- Larralde, G. (2018). *Diversidad y género en la escuela*. Paidós.
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Ludwing, T. y Barton, P (il.) (2013). *The Invisible Boy*. Penguin Random House.
- Montes, G. (2006). *La Gran Ocasión*. Publicación del Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49-62. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680342>
- Parr, T. (2001). *It's okay to be different*. Scholastic.

## CAPÍTULO 3

### *Poetry is in the air y Flotsam*

*Dolores Aicega, Inés Fernández y Mercedes Peluffo*

#### Introducción

Los dos relatos que se describen a continuación han sido pensados y llevados a cabo con estudiantes de 1er año de nuestra institución. Los mismos tienen como eje conductor el rol de la literatura auténtica/no graduada en la clase de inglés no sólo como recurso que favorece el trabajo con aspectos lingüísticos sino principalmente como invitación al disfrute de obras literarias.

La primera secuencia ha sido llevada a cabo durante el segundo trimestre, aproximadamente en el mes de junio y está enmarcada en el trabajo con la descripción de rutinas y la formulación de preguntas para indagar sobre la vida de una persona conocida. La segunda secuencia fue diseñada para realizarse hacia fines de año y tiene como principales objetivos el trabajo con estrategias de lectura, la adquisición de estrategias de interpretación, la elaboración de inferencias y la reflexión sobre aspectos culturales y afectivos (Villalba Ibañez, 2020).

#### El rol de la literatura en clase de lengua extranjera/segunda lengua

La literatura constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo de una segunda lengua (Chicote, 2013; Vernet, 2019). En efecto, se trata de un insumo auténtico que aporta gran riqueza de sentidos y contenidos culturales, promueve la reflexión lingüística y permite una multiplicidad de interpretaciones (Natoli, 2012). Al mismo tiempo, los textos literarios nos acercan al arte y promueven una experiencia que, desde nuestro punto de vista, es formadora en sí misma.

En *El poder de la lectura* (2004), Krashen plantea que la “lectura por placer” es muy valiosa en la adquisición y desarrollo de una segunda lengua ya que es “la principal fuente de nuestra capacidad lectora y de nuestra capacidad de escribir con un nivel aceptable de redacción [como así] es también la principal fuente de conocimiento de vocabulario y de la capacidad de usar y entender reglas gramaticales complejas”. Siguiendo la misma línea Alan Maley (2012) agrega

que los textos literarios son un recurso ideal para el desarrollo de la conciencia lingüística, que permiten el conocimiento de otras culturas y la apropiación de los textos de maneras que resulten significativas para cada quien. Otro autor que refiere a la importancia de la literatura en clase de segunda lengua es Ghosn (2002) quien sostiene que el trabajo con textos literarios en clase de inglés promueve la curiosidad y el interés, estimula la imaginación e impacta favorablemente en el ambiente de trabajo, especialmente cuando las historias permiten a los estudiantes identificarse con ellas y cuando la secuencia narrativa es clara y las ilustraciones capturan la atención.

En cuanto al abordaje de la enseñanza del inglés como segunda lengua, nuestro trabajo se nutre de distintos enfoques. Por un lado, adherimos a los principios del enfoque comunicativo que sostiene una noción constructivista del aprendizaje de la lengua que favorece el desarrollo de la competencia y la *performance* comunicativas (Canale y Swain, 1980). Por otro lado, hemos tomado nuestra definición de *tarea* de Rod Ellis (2003), que la define como un plan de trabajo a través del cual los estudiantes utilizan la lengua pragmáticamente para lograr un resultado o producto final (*outcome*). De este modo, la tarea constituye un aspecto central en los procesos de enseñanza y aprendizaje que los acerca al uso de la lengua en contextos fuera del aula. La combinación de estos enfoques nos permite trabajar con la lengua en tanto vehículo para la comunicación y como objeto de estudio al tiempo que posibilita la implementación de tareas que promueven el pensamiento crítico y creativo y fomentan la apropiación de la segunda lengua para la construcción y la expresión de nuestras identidades. Por último, nuestra propuesta se inscribe en el ámbito del constructivismo social. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como una actividad doblemente mediada, ya que se desarrolla en un ambiente social y recurre al uso de herramientas técnicas y semióticas. Por otra parte, la educación es un proceso “trilateralmente” activo en el que la actividad de estudiantes, docentes y ambiente adquieren dinamismo y se convierten en participantes eficaces de este proceso. El rol del docente consiste, entonces, en facilitar los procesos de aprendizaje, organizar el ambiente social para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes, y educar la aptitud de adquirir conocimientos y valerse de estos (Vigotski, 1926).

Considerando la innegable importancia de la literatura en la formación de nuestros estudiantes reflexionamos sobre su uso en clase de lengua extranjera como vehículo para la enseñanza de la lengua y como herramienta de disfrute estético. A continuación, compartimos dos experiencias docentes con literatura auténtica para intentar desmitificar la dificultad en su uso con estudiantes ingresantes en clases heterogéneas.

## Secuencia 1: Poetry is in the air

Para la presente secuencia didáctica tomamos como punto de partida un contenido desarrollado en clases de Lengua y Literatura, los *haikus*. Estos son poemas japoneses breves que normalmente hablan de temas relacionados con la naturaleza o la vida cotidiana. Ya que

nos parece sumamente propicio fomentar el diálogo entre las distintas áreas nos propusimos indagar sobre otro formato de poesía que pudiese resultar atractivo para los estudiantes de este nivel: la *instapoesía* (*instapoetry*). La misma tiene reglas y formatos específicos que no solamente hacen referencia al medio de publicación (Instagram) sino también a la forma: fuentes estéticamente cuidadas, ilustraciones, fotografías y elementos visuales propios de la cultura de la imagen.

Una exponente del género es la joven insta poeta Rupi Kaur quien, en sus poemas e ilustraciones, evidencia un profundo compromiso con el movimiento feminista, con el cuidado del medioambiente, con su experiencia en primera persona, así como la de su familia, como inmigrantes indios en Canadá.

Como disparador, la docente escribe la palabra “*haiku*” en el pizarrón e indaga a la clase sobre qué saben del género al tiempo que invita a los estudiantes a formular sus respuestas en inglés a través de preguntas simples (*Where are they from? Are they short or long? Is there any illustration?*). A continuación, se presenta el género de instapoesía y se indaga para saber cuánto saben o pueden deducir nuestros estudiantes sobre el mismo (*What’s “insta”? What does it refer to?*). La docente presenta a Rupi Kaur como exponente del género. Leemos una biografía corta que brinda información personal básica acompañada de tres preguntas de comprensión para focalizar la lectura: *Where 's she from? What's her job? Where does she publish her work?*

### Figura 3.1

*Biografía de Rupi Kaur y tareas de lectura focalizada*

**Task 1.** Your teacher introduces Rupi Kaur.

a) Read about Rupi Kaur.

Where 's she from?  
What 's her job?  
Where does she publish her work?



**Rupi Kaur** is an Indian-born Canadian *instapoet*. She writes, illustrates and takes photos. Rupi posts her work on Instagram and gives workshops to her followers.

*Nota.* La imagen de Rupi Kaur fue tomada del sitio web de Wikipedia (Rupi Kaur, s.f.).

Compartimos la lectura de tres de sus instapoemas elegidos especialmente ya que resultan lingüísticamente accesibles a nuestros estudiantes y que evidencian claramente el formato característico de Rupi Kaur: letras minúsculas con un determinado tipo de fuente junto

a ilustraciones alusivas en blanco y negro. La tarea consiste en identificar el tema al que la escritora hace referencia en cada poema: *personal growth; living the present; loving yourself*. La resolución se lleva a cabo en pequeños grupos y se permite el uso de un diccionario on-line para despejar dudas de vocabulario. Para corregir la tarea compartimos la lectura de estos instapoemas y conversamos sobre las ilustraciones que los acompañan. Es en este punto donde se propone buscar el perfil de la artista en Instagram para que comprueben que es una persona real y para conocer más sobre ella a través de sus publicaciones. De esta manera tenemos en cuenta los contextos tecnológicos con los cuales nuestros alumnos están familiarizados. Cabe destacar que “descubrir” que estamos trabajando con la obra de una artista contemporánea y, sobre todo, real resulta motivante.

A continuación, se propone la lectura de un artículo periodístico que describe su rutina con el fin de seguir conociendo a la artista. Se lleva a cabo una primera tarea de predicción valiéndonos de los elementos paratextuales: leemos el título de la nota, el subtítulo y describimos las imágenes que lo acompañan. La segunda tarea será leer el texto rápidamente (*skimming*) para responder si Rupi Kaur tiene una rutina organizada. Luego en un trabajo de lectura más profundo (*scanning*) llevarán a cabo dos tareas de comprensión. Por un lado, deberán decidir si las cinco oraciones que acompañan al texto son verdaderas o falsas y luego numerar de uno a seis las actividades que describen su rutina de acuerdo al orden en que las realiza. Cabe destacar que este texto expositivo fue escrito *ad hoc* para ser usado en esta secuencia con el claro objetivo de trabajar el Presente Simple, modo afirmativo y negativo tanto del singular como del plural. Para su confección se leyeron varias entrevistas a la poeta para brindar información verdadera sobre ella.

**Figura 3.2**

*Texto expositivo sobre la vida cotidiana de Rupikaur*

<p><b>Meet Rupikaur, Queen of the ‘Instapoets’</b></p> <p><b>With 4.5 million followers, Kaur writes about love, heartbreak and womanhood and she is a global sensation</b></p>	
	<p>Rupikaur is from India but she lives in Ontario, Canada. She writes and illustrates her poems and then she publishes them on Instagram.</p> <p>She’s very organized. She gets up early in the morning, has breakfast and does exercise. Then she starts writing and drawing. She doesn’t use the computer: she writes her poems by hand. She always has a small notebook with her.</p> <p>She has a sandwich and fresh fruit for lunch and she goes on writing in the afternoon. In the evenings, she reads and watches films.</p>
<p>Before dinner, she gives writing classes online and makes Instagram live sessions for her followers. They ask her questions and write poems with Rupikaur.</p> <p>She goes to bed very early after hard work!</p> <p>On weekends she and her friends go out. They don’t go to the disco, they prefer fresh air: they go to the park. Sometimes they have a picnic or they go rollerblading.</p>	 

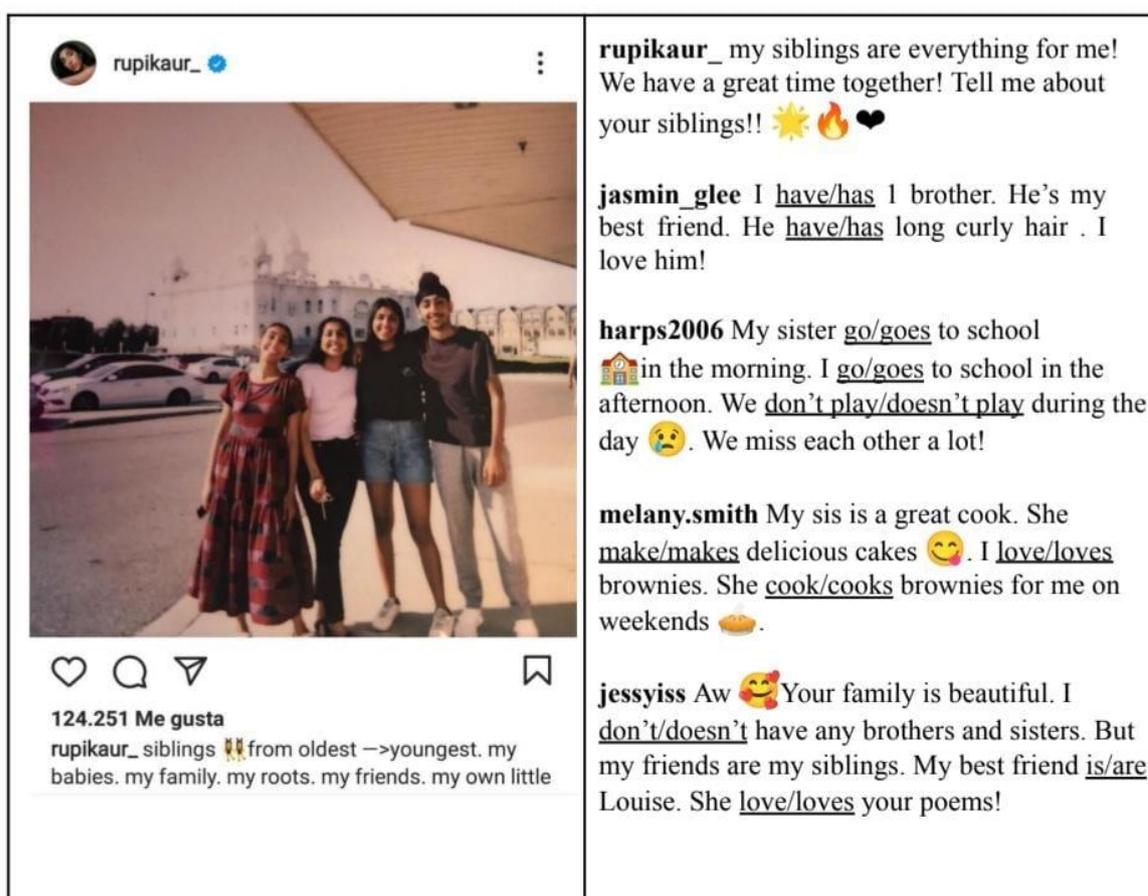
*Nota.* Las imágenes de la Figura 2 fueron tomadas del sitio web oficial de Rupikaur (<https://rupikaur.com/pages/photo-album>)

Los estudiantes de primer año necesitan instancias claras de uso de los diferentes ítems lingüísticos para poder deducir sus reglas de uso, apropiarse de los mismos y comenzar a manipularlos para describir sus realidades. Con este fin se elaboraron distintas tareas que llevan a cabo en parejas ya que de esta manera se construye el conocimiento de manera conjunta, compartiendo saberes. Aprovechando el formato “comentario” de la red social donde Rupikaur publica su obra compartimos con los alumnos un posteo real que hizo la artista con una foto de

sus hermanos donde manifiesta lo importante que ellos son en su vida. Rupi “invita” a sus seguidores a contarle sobre sus hermanos y hermanas. Estos comentarios creados para la presente tarea proponen identificar cuál es la forma correcta del verbo (plural o singular) de acuerdo a quién se está describiendo.

### Figura 3.3

Tarea de práctica controlada para identificar la forma correcta del verbo simulando un posteo en Instagram



The image shows an Instagram post by the user 'rupikaur\_'. The post features a photograph of four people (three women and one man) standing together outdoors. Below the photo, there are icons for likes, comments, and shares, along with the text '124.251 Me gusta'. The caption of the post reads: 'rupikaur\_ siblings 🙌 from oldest →youngest. my babies. my family. my roots. my friends. my own little'. To the right of the post, several comments are displayed, each containing a verb conjugation exercise. The comments are:

- rupikaur\_** my siblings are everything for me! We have a great time together! Tell me about your siblings!! 🌞🔥❤️
- jasmin\_glee** I have/has 1 brother. He's my best friend. He have/has long curly hair . I love him!
- harps2006** My sister go/goes to school 🏠 in the morning. I go/goes to school in the afternoon. We don't play/doesn't play during the day 😞. We miss each other a lot!
- melany.smith** My sis is a great cook. She make/makes delicious cakes 😊. I love/loves brownies. She cook/cooks brownies for me on weekends 🍰.
- jessyiss** Aw 😊 Your family is beautiful. I don't/doesn't have any brothers and sisters. But my friends are my siblings. My best friend is/are Louise. She love/loves your poems!

Nota. La imagen de la Figura 3 fue tomada del sitio web oficial de Rupi Kaur (<https://rupikaur.com/pages/photo-album>)

Otro formato típico de Instagram con el cual nuestros estudiantes están familiarizados es “Ask me a question”. La elección del mismo nos permite brindar un contexto real de uso de la lengua para ejemplificar los diferentes tipos de preguntas (*Wh- questions* y *Yes/No questions*), deducir sus reglas de uso y poner en práctica este tema a través de tareas controladas en un principio, y tareas más creativas donde invitamos a los estudiantes a escribir, en parejas, cuatro preguntas para la poeta que luego podrán formularle en su página en Instagram. En cada una de estas tareas, la presencia de la docente es fundamental para acompañar el trabajo, negociar significados y profundizar las explicaciones.

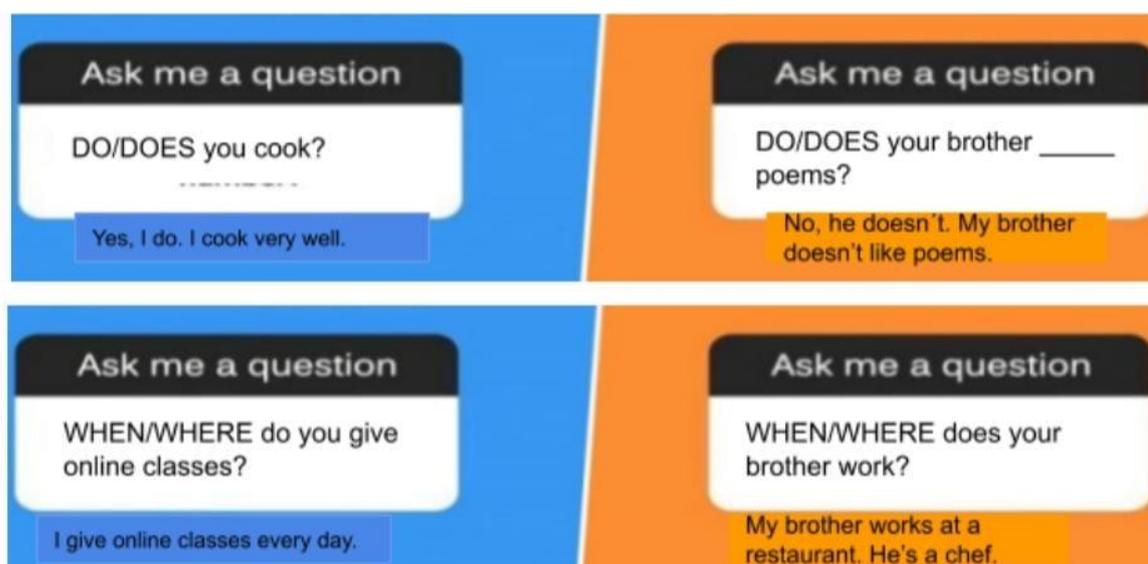
**Figura 3.4**

*Modelo de preguntas en Presente Simple simulando la función “Hazme una pregunta” de la red social Instagram*



**Figura 3.5**

*Tarea de práctica controlada*

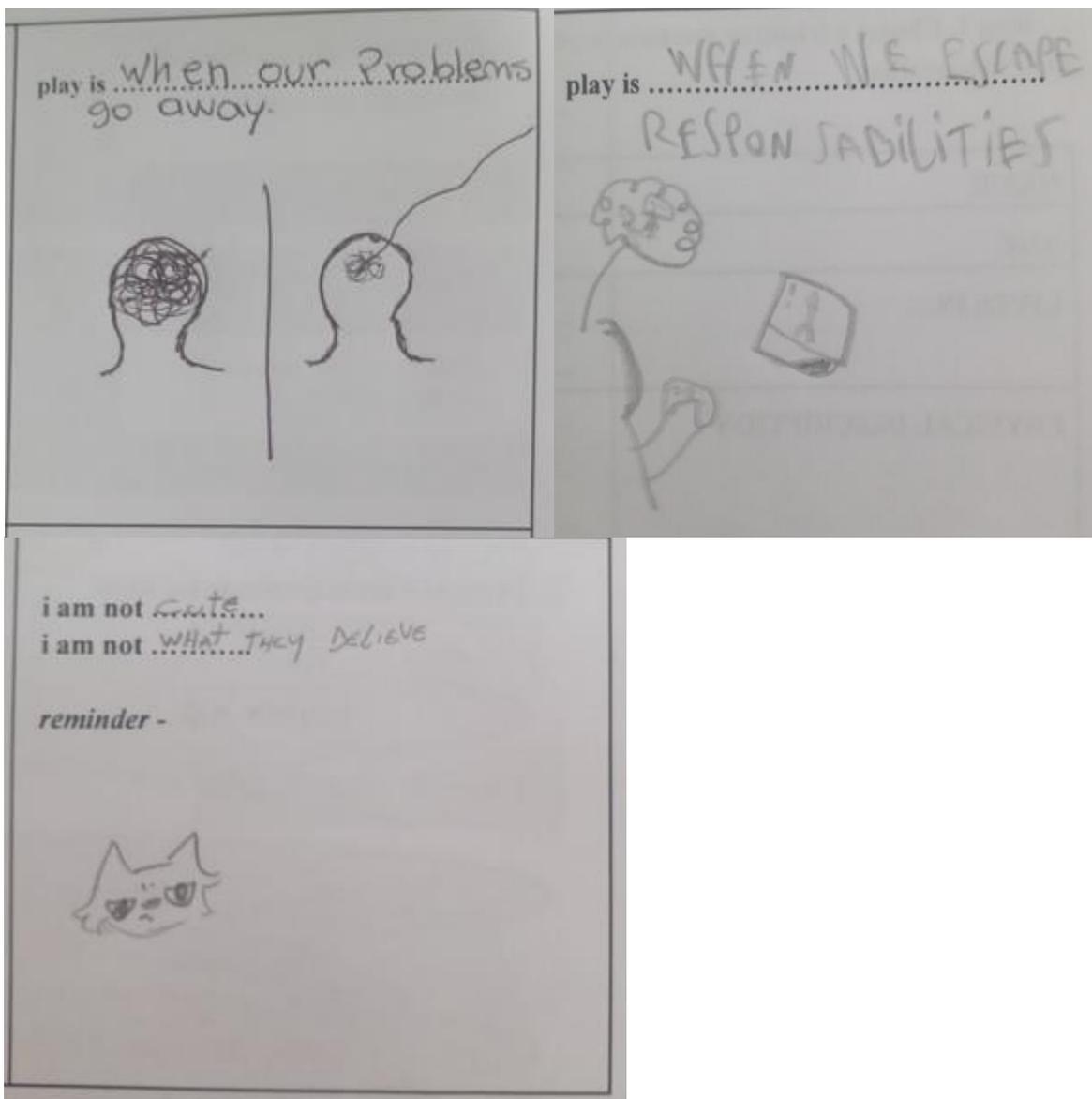


Como última tarea se propone una instancia de escritura creativa. Se seleccionaron dos instapoemas muy sencillos a nivel lingüístico y lexical y se invita a los y las estudiantes a

reescribirlos cambiando una parte. Una vez más aquellos que lo deseen pueden compartir con la escritora sus versiones. Esta es una práctica habitual entre los seguidores de Rupi Kaur.

**Figura 3.6**

*Ejemplos de las creaciones de los estudiantes*



A lo largo de toda la secuencia los alumnos responden con entusiasmo, identifican claramente a los lectores de sus comentarios y preguntas, y expresan su creatividad al elaborar un instapoema en segunda lengua, lo cual enriquece su aprendizaje.

## Secuencia 2: Flotsam

La segunda secuencia didáctica que presentamos aquí toma como insumo la multipremiada historia gráfica *Flotsam* (en español, *Flotante*) del autor estadounidense David Weisner. Este cuento gráfico, construido íntegramente por imágenes, cuenta la historia de un niño que encuentra una misteriosa cámara de fotos en la playa y descubre, a través de ella, un mundo submarino mágico y surrealista que lo llena de sorpresa e intriga. El tema de la mirada recorre las imágenes del libro y nos invita a pensar en los misterios del mar y la fotografía y en nuestras propias maneras de mirar. Se trata, además, de una historia circular que posibilita reflexionar sobre el paso del tiempo y la memoria. La elección de un texto de literatura gráfica nos permite desarrollar el gusto estético y literario, favorecer la adquisición de estrategias de interpretación, promover la elaboración de inferencias y trabajar aspectos culturales y afectivos (Villalba Ibañez, 2020).

La secuencia está organizada en tres etapas y se desarrolló en dos semanas. A través de ella, se ponen en práctica distintos contenidos lingüísticos y discursivos que se han trabajado a lo largo de los tres trimestres: a) Comunicación de información personal, b) Descripción de personas y c) Narraciones de acciones en tiempo presente. Entre los propósitos centrales se encuentran: fomentar el placer por la literatura (textual y gráfica); interpretar y apreciar un cuento gráfico sin texto verbal; explorar distintos tipos textuales y géneros discursivos (historia, texto informativo, entrevista, entre otros); promover el pensamiento crítico y creativo; explorar distintos lenguajes y soportes (libro, video, entre otros); incentivar la toma de posición y la fundamentación de las ideas a través de argumentaciones sencillas; propiciar la utilización de la lengua inglesa para la comunicación de contenidos culturalmente relevantes; ampliar los repertorios de los estudiantes en la lengua inglesa; y generar oportunidades para que los estudiantes pongan en acción los aprendizajes del año en el área.

### Primera etapa

Como primer paso, la docente le cuenta a la clase que van a trabajar con un cuento y les muestra el libro. Mientras los estudiantes hacen circular el libro por la clase y lo miran por primera vez, la docente les hace las primeras preguntas para guiar esta primera exploración e introducir algunos términos (*cover, author, graphic story, wordless book*).

A través del diálogo, docente y estudiantes intercambian las primeras impresiones acerca del libro, identifican la historia como un cuento gráfico sin texto verbal, describen la ilustración de la tapa, comparten opiniones sobre el ojo/lente del centro de la imagen e identifican el nombre del cuento y el autor. La docente y los estudiantes dejan registradas las preguntas y las respuestas en el pizarrón y en sus carpetas respectivamente.

Como paso siguiente, la docente le entrega a cada estudiante un papel (verde, azul o amarillo) y explica que van a trabajar en tres grupos según el color que les ha tocado. La docente les indica

a los estudiantes que se agrupen por color y da una consigna distinta a cada grupo como se detalla a continuación. Mientras un grupo trabaja con el cuento, los otros dos grupos trabajan sobre una entrevista al autor y una breve descripción de la literatura gráfica, respectivamente. Las tareas funcionan como estaciones de un circuito en el que cada grupo trabaja en turnos para completar las tres consignas.

El trabajo simultáneo en grupos con distintas consignas permite a los estudiantes tener la experiencia de trabajar con el libro (objeto) y acceder a la historia a través de sus páginas (y no a través de una proyección de las imágenes), manipular el libro, mirarlo a su ritmo, verlo de cerca. Creemos que esta parte del trabajo es una etapa esencial de la secuencia didáctica.

A continuación, se detallan las consignas de las tres tareas grupales:

**Blue****Read about graphic literature and answer the questions below:**

Graphic stories and novels use images to tell a story. In graphic literature images are a central part of the story. Graphic stories are sometimes similar to comics. Flotsam is an example of graphic literature. The book hasn't got text and we look at pictures to understand the story. (Adapted from Britannica.org).

**A. What is graphic literature?**

**B. Do you know other picture books or graphic stories? Make a list:**

**Yellow**

David Wiesner is the author of *Flotsam*. In 2017 he visited a school in California (USA) and the kids asked him some questions. **Read part of the interview and complete the chart below.**

Interview available at: <https://www.kidscoopnews.org/news/young-reporter/interview-with-david-wiesner/>

Kevin: What is your favorite ice-cream flavor?

David: It's a bit boring, but I like vanilla ice-cream best.

Uriel: Why do you make books without words?

David: Because with wordless books there isn't a narrator telling you the story. You can imagine the story and different readers can create different interpretations.

Krisly: What is your favorite movie?

David: *2001 A Space Odyssey* is my favorite movie. It's a very complex story and images are very important, like in my books.

Mia: Why do you draw fish in many of your stories? Is that your favorite animal?

David: I don't have any fish for pets. I have cats at home, but I like drawing fish because they are strange and fantastical creatures, so I use them a lot in my books.

Name	
Favorite ice-cream flavor	
Favorite movie	
Pets	
Why he likes fish	
Why he makes wordless books	

**Green**

Explore the book. What is the story about?

Put the following images from the story in order: (la consigna se completa con una selección de imágenes del libro)

Mientras los grupos trabajan para completar las distintas consignas, la docente circula por el aula contestando preguntas y asistiendo al trabajo de los grupos. Cada grupo pasa por las tres estaciones y realiza las tres tareas. Los estudiantes registran las respuestas a las tareas en sus carpetas.

Una vez que los grupos han completado las tres tareas correspondientes a los tres colores (verde, amarillo y azul), la docente propone una puesta en común.

Durante la puesta en común, la clase comparte lo que han aprendido acerca de la literatura gráfica, del autor e ilustrador David Wiesner y de la historia con la que están trabajando, *Flotsam*. De este modo, la primera etapa de la secuencia cumple el objetivo de introducir a los estudiantes

al cuento, presentar al autor y hacer una breve descripción de los cuentos en los que las imágenes contribuyen de una manera central a la construcción de la narración.

## Segunda etapa

El propósito central de la segunda etapa es profundizar en el trabajo con *Flotsam*. Para ello, docente y estudiantes retoman la historia a través de un video que se proyecta a la clase en el microcine del colegio. (Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3MTKWnxzqvM>)

Luego de compartir el video, la docente propone la siguiente tarea en pequeños grupos:

**Watch the video of Flotsam and answer these questions in small groups.**

Where is the boy at the beginning of the story?  
 What does he find?  
 What do the pictures show?  
 Who are the other children in the photos?  
 Why does he take a picture of himself at the end of the story?  
 What does he do with the camera?  
 How does the story end?

Los estudiantes discuten y escriben sus respuestas con ayuda de la docente, que circula por el microcine asistiendo a los grupos y respondiendo consultas.

Luego del trabajo en grupos, la clase realiza una puesta en común alrededor de las preguntas. La docente les recuerda a los estudiantes que no existe una interpretación correcta del cuento, sino que puede haber múltiples interpretaciones.

Luego de la puesta en común, la docente hace la siguiente pregunta a la clase:

**Flotsam is a circular story. Can you imagine why?**

A través del diálogo colaborativo, esperamos que los estudiantes identifiquen que el final de la historia evoca el principio: una niña descubre la cámara en la playa y la historia comienza nuevamente. La docente les cuenta (o recuerda) a los estudiantes que las historias circulares terminan igual que como empiezan y los invita a pensar si conocen otros ejemplos de historias circulares.

Como última tarea en esta etapa, la docente le propone a la clase que miren el video nuevamente y elijan la imagen/parte de la historia que más les gusta. En su carpeta, cada estudiante escribe un pequeño texto explicando su elección.

**My favorite part of Flotsam**

My favorite part is when.....  
 I like this part because.....

**Tercera etapa**

La tercera etapa constituye el cierre de la secuencia y en ella los estudiantes pueden elegir cuál de las tres propuestas desean realizar y si quieren trabajar solos o en parejas. A continuación, compartimos la consigna.

**After sharing *Flotsam* together, choose one of these tasks to work on alone or in pairs:**

- Imagine another vignette to add to *Flotsam*. Draw your picture and write a short text (between 15 and 30 words) describing your scene.
- Do you know another picture book or graphic story? What is it called and what is it about? (30 words approx.)
- Write a short text answering this question: Did you like *Flotsam*? Why/not? (30 words approx.)

Los trabajos se comparten en un muro colaborativo de Padlet.com de manera que puedan ser socializados con el resto del colegio y las familias.

**Comentarios finales**

A través de las dos secuencias que presentamos aquí, nos hemos propuesto poner en acción y profundizar los aprendizajes realizados en el área a lo largo del año a través del trabajo con textos literarios, distintos soportes y lenguajes y una variedad de tareas y formatos de participación. A lo largo de este capítulo hemos propuesto tareas en las que se ponen en juego y amplían los repertorios en lengua inglesa de los estudiantes en un trabajo que consideramos formativo y educativamente relevante. Creemos que este tipo de trabajo es de vital importancia para lograr aprendizajes significativos, motivantes y enriquecedores que no solo busquen promover los aprendizajes de los estudiantes en la lengua extranjera, sino que constituyan, al mismo tiempo, experiencias formativas en sentido más amplio.

## Referencias

- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Merrill-wain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-wain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf) [Último acceso: 23/10/2023]
- Chicote, G. (2013) “La literatura argentina en el aula de ELSE”. En: Príncipi, A. y Rogers, G. (ed.) *Amores, caminos y fronteras. Poesías y canciones para aprender español*. La Plata: EDULP.
- Ellis, R. (2003). “Designing a Task-Based Syllabus”. *RELC Journal* 34, pp.64-81.
- Ghosn, I.K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school. *ELT Journal*, Volume 56, Issue 2, April 2002, pp. 172–179.
- Krashen, Stephen (2004) *The Power of Reading*. Portsmouth NH: Heinemann
- Maley, Alan (2012). *Literature in language teaching*. En: *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. UK: Routledge.
- Natoli, (2012). “La literatura en la enseñanza de ELSE. Un insumo que permite trabajar distintos aspectos de la lengua y la cultura meta”. Disponible en: <https://www.academica.org/000-088/22.pdf> [Último acceso: 23/10/2023]
- Rupi Kaur. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 24 de octubre de 2023 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Rupi\\_Kaur#/media/Archivo:Rupi\\_Kaur\\_by\\_Baljit\\_Singh.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Rupi_Kaur#/media/Archivo:Rupi_Kaur_by_Baljit_Singh.jpg)
- Rupi Kaur. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 27 de octubre de 2023 de <https://www.instagram.com/p/B14-aolhx9n/>
- Rupi Kaur. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 27 de octubre de 2023 de [https://www.instagram.com/p/CNam\\_LOBS9x/](https://www.instagram.com/p/CNam_LOBS9x/)
- Rupi Kaur. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 27 de octubre de 2023 de <https://www.instagram.com/p/BtXTK23nLSV/>
- Vernet, Mercedes, director. (2019) *La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE / PPID/H059*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).
- Video de Flotsam. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3MTKWnxzqyM> [último acceso 23/10/23]
- Vigotski, L. (1926) [1993]. *Psicología pedagógica*. Un curso breve. Buenos Aires: Aique.
- Villalba Ibañez, C. (2020). *La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de La casa de Paco Roca*. Disponible en: <file:///C:/Users/alfre/Downloads/Dialnet-LaExplotacionDidacticaDeLaNovelaGraficaEnLaClaseDe-7702028.pdf> [Último acceso: 23/10/2023]
- Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. Boston: Clarion Books.

## CAPÍTULO 4

# Un viaje a través de las culturas americanas. Pueblos originarios. Ayer y hoy

*Marcela Jalo y Edith Levit*

*Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano, menos colonial, más auténtico y más americano.*

—Rodolfo Kusch, *La negación en el pensamiento popular*

## Introducción

Nos propusimos realizar un viaje a través de las culturas americanas. Este contexto nos sirvió de marco para trabajar los siguientes contenidos lingüísticos: el contraste entre el presente y el pasado simple de un modo significativo y a su vez, resignificar las distintas culturas que existían y aún existen en América previa a la llegada de los europeos.

Consideramos importante proponer una temática vinculada a los Derechos Humanos que, a su vez, tenga un anclaje en el presente. Por ello, presentamos este trabajo como un material de reflexión con tareas para trabajar con estudiantes de 2º año de nuestro colegio sobre los derechos, luchas y resistencias de los pueblos originarios a lo largo de los años y en la actualidad, para pensar, reflexionar y deconstruir preconceptos y mitos existentes.

La secuencia abordada permitió a los estudiantes reflexionar críticamente acerca de la herencia cultural latinoamericana fruto de un proceso de mestizaje entre lo autóctono y las conquistas que han sufrido los pueblos originarios a lo largo de su historia atento a una mirada decolonial (Mignolo, 2003, 2010, 2013; Mignolo, Walsh y García Linera, 2014; Quijano, 2000, 2007, 2009). A lo largo de la secuencia pudimos integrar contenidos de contextos escolares con la lengua inglesa a través de un aprendizaje integrado de contenido y lengua desde una perspectiva decolonial y de interculturalidad crítica. (Coyle y Marsh, 2010; Quijano, 2000; Walsh, 2013).

## Marco teórico

Los habitantes de América tenían identidad y eran nombrados por su designación: aztecas, mayas, aymaras, incas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaron reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad da noción racial, colonial y negativa. Todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. Su nueva identidad racial, colonial y negativa implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. Eran pueblos definidos como inferiores y primitivos con una perspectiva de conocimiento que simbolizaba el pasado y una epistemología arcaica. Esta lógica se aplicó en cada territorio colonizado en el sistema mundo que orientaban los imperios, desarrollado por la colonialidad del poder. (Quijano, 2000, como se citó en Tasat, 2020).

La colonialidad<sup>1</sup> se refiere a un 'patrón de poder' que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano, 2000, como se citó en Gómez Quintero, 2010). Este patrón de poder es articulado por vez primera con la Conquista de América (Quijano, 2000).

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. En América Latina, la modernidad se ha dado siempre a través de la colonialidad, situación que continúa hasta hoy. Una vez que culminó la colonización, permaneció una forma de pensar que establece jerarquías entre los estados y sociedades del centro y los de la periferia; es decir, la colonialidad (Quijano y Wallerstein, 1992, p. 584).

Este discurso, establecido desde la colonialidad del poder, legitimó la construcción de una historia de la civilización como trayectoria, que parte de un estado primitivo de naturaleza y culmina en Europa. Esta centralidad histórica de Europa (eurocentrismo<sup>2</sup>), distorsiona la representación del otro, pero, sobre todo, altera la autocomprensión de sí mismo. La sociedad liberal se convierte, así, no sólo en el modelo al que deben aspirar el resto de las sociedades, sino en el único futuro posible para todas las otras culturas o pueblos. (Castro-Gómez, 2000, p. 154).

<sup>1</sup> Colonialidad es un concepto diferente de, aunque vinculado a, colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial. El colonialismo es obviamente más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo (Quijano, 2007 p.381).

<sup>2</sup> Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (Quijano, 2000 p. 201).

Así, se produce también una colonización cultural y epistemológica que se concretiza en la colonialidad del saber<sup>3</sup>, que supuso la hegemonización de un sistema de representación y conocimiento de Europa y desde Europa. Por tanto, este dispositivo de poder, una vez universalizado y naturalizado, subalternizó otras representaciones y saberes que quedaron relegados a simples objetos de conocimiento, silenciados, y sin poder de enunciación. En este punto, estamos aludiendo a la subalternización y desmoronamiento paulatino de las culturas de los pueblos originarios de América y su cosmovisión, ya sea por acción directa, las campañas militares o por omisión, la no elaboración y ejecución de políticas, que permitieron la desaparición natural de estas comunidades y por ende de sus culturas y cosmovisión. (Martínez Sarasola, 1992, p. 17)

Ahora bien, al indagar acerca de los conocimientos previos de los estudiantes, es usual que aparezca la idea de que los pueblos originarios se han quedado estancados en el pasado, se los piensa como comunidades estáticas que existieron en determinado momento y que no siguieron desarrollándose y cambiando; invisibilizando de esta forma las imposiciones, sincretizaciones y relaciones de poder implícitas en las mismas comunidades. Si partiéramos de este imaginario y nos quedáramos con esta visión, estaríamos replicando el imaginario que ubica a estas comunidades en territorios alejados, ajenos a las grandes urbes y subsistiendo sólo de las bondades de la naturaleza. Y, el mayor problema en este sentido, es que estas ideas no se ajustan a las realidades que atraviesan las poblaciones indígenas hoy en día.

La actualidad de los habitantes originarios se compone de luchas, de resistencias y reivindicaciones ambientalistas; de injusticias históricas que siguen pesando ante la falta de políticas públicas concretas, de derechos vulnerados, de pobreza y exclusión social. Lo cierto es que, ante este gran desencuentro, se impone un desafío educativo. Como educadoras, coincidimos con Carlos Martínez Sarasola<sup>4</sup> (2016), quien nos invita a asumir una mirada constructivista, de apertura y aprendizaje, con miras a mejorar nuestra relación con las culturas de nuestros pueblos originarios e incorporar sus valiosas riquezas espirituales. El desafío desde la educación consiste, a nuestro entender, en contribuir a establecer un contrapunto entre esa sabiduría ancestral que ha sido silenciada y la predominante mirada occidentalista que guía el paradigma de nuestras instituciones formativas.

Creemos que es importante trabajar estas temáticas en las escuelas, ya que ellas fueron — desde sus inicios en el siglo XIX— los agentes principales en la construcción de este tipo de relatos históricos hegemónicos, donde se desvincula y niega constantemente la presencia indígena como parte de nuestra identidad regional.

Nuestro propósito es desarmar y deconstruir estas ideas instaladas en el imaginario popular acerca de las comunidades indígenas y ofrecerles a los estudiantes un espacio de reflexión sobre

<sup>3</sup> La colonialidad del saber es solo una de las cuatro esferas de la colonialidad (la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, y la colonialidad de la naturaleza) que permiten entender la dinámica de la colonialidad como eje estructurador de las relaciones sociales que han permitido el dominio de occidente sobre el resto del mundo. La esfera a la que se hace referencia podría ser entendida desde la imposición del eurocentrismo como la única forma de conocer el mundo, es decir, la colonialidad del saber implica la negación de la producción intelectual alter (indígena, afro, chicana, femenina, etc.) como conocimiento (Walsh, 2007 p. 102)

<sup>4</sup> Guía didáctica de la conferencia de Carlos Martínez Sarasola *Cómo enseñar textos y culturas de los pueblos originarios* dada en el 18° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro el 6 de mayo del 2016 en la Feria del Libro de Buenos Aires. Fundación Luminis.

la multiplicidad de identidades culturales que conviven en nuestra región, así como también reivindicar y conocer varios de los reclamos que estos pueblos vienen imponiendo sobre la agenda política. Demandas tales como el derecho legítimo a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y de aquellas otras aptas y suficientes para el desarrollo humano (art. 18, Código Civil y Comercial de la Nación<sup>5</sup>). Así como la inclusión y cumplimiento de la Educación Intercultural Bilingüe<sup>6</sup> dentro de la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206), que promueve un diálogo mutuamente enriquecedor entre los pueblos indígenas y las poblaciones étnicas diversas, propiciando de esta forma una educación inclusiva y multicultural. Nos interesa hacer especial hincapié en el art. N° 75 de la Constitución Nacional que expresa que se debe:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. (Constitución Nacional de la República Argentina, 1994, Artículo 75, inciso 17)

En los últimos años ha habido un proceso de paulatino reconocimiento a los pueblos originarios y sus históricas demandas. Es interesante señalar que recientemente se han hecho visibles numerosos reclamos en relación con sus territorios y recursos naturales. Un punto de partida fue la reforma de nuestra Constitución de 1994, que en el art. N° 75, inciso 17 supuso un cambio de gran importancia en el tratamiento de la cuestión indígena ya que da lugar al reconocimiento de los pueblos como sujetos de derechos y reconoce la posesión y propiedad de las tierras ocupadas tradicionalmente por las comunidades.

Durante años se ha hablado de la apropiación de tierras y riquezas por parte de los colonizadores europeos en el siglo XV. A pesar de que constantemente aparecen en América Latina defensores del colonialismo, no es noticia la larga historia de masacres y saqueos económicos a los pueblos originarios que inició con su “descubrimiento” europeo. Sin embargo, poco se menciona acerca de la gran riqueza cultural de los habitantes de América previa a la llegada de los europeos o de la explotación de saberes indígenas que se produjo durante esa época. Comúnmente entendemos nuestro vasto territorio nacional como el resultado de una mixtura cultural, ya que la Argentina es un país multicultural desde su concepción. No obstante, cabe hacer un análisis más profundo acerca de esta “herencia cultural” que muchas veces parece sólo provenir de otros continentes, como es el caso del europeo.

<sup>5</sup> ARTÍCULO 18.- Derechos de las comunidades indígenas. Las comunidades indígenas reconocidas tienen derecho a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y de aquellas otras aptas y suficientes para el desarrollo humano según lo establezca la ley, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional.

<sup>6</sup> A partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional argentina N° 26.206, se reconoce la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo argentino, como lo establece el artículo 52 de la mencionada ley, mientras que su Art. 54 dispone que el Ministerio de Educación de la Nación definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

En tal sentido, la propuesta de este relato permite pensar a los pueblos originarios de manera dinámica, en donde sus luchas y reivindicaciones fueron y siguen modificándose a través del tiempo, así como también sus costumbres e identidades. Pensar estos procesos en clave histórica y decolonial también ayuda a vislumbrar cuál es el lugar que el Estado les brinda —y les brindó—, y cómo las demandas históricas de derechos siempre se encuentran sujetos a voluntades políticas y a la visibilización que les es dada.

La secuencia didáctica que relatamos a continuación, tiene como principal propósito reivindicar las culturas latinoamericanas preexistentes a la llegada de los europeos en 1492. Por esto, decidimos darle el nombre: *“Pueblos originarios americanos. ¿Cuándo comenzó todo? ¿En 1492 o antes?”* En inglés: *“Native Americans”. When did it all start? 1492 or before that?”*

## Breve recorrido de la secuencia

En la realización de esta experiencia fuimos desarrollando diversos recorridos hasta lograr plasmar nuestras ideas en la realización de la secuencia actual. Nuestra intención, en un primer momento, fue tratar de vincular contenidos curriculares de la materia Historia a través del diseño de tareas que facilitasen el acceso al contenido lingüístico a desarrollar. En una siguiente revisión, decidimos acentuar el contenido conceptual de los derechos, luchas y resistencias de los pueblos originarios a lo largo de los años y en la actualidad. De este modo, no alentamos solamente la herencia del pasado, sino todo el aprendizaje de la resistencia histórica de tan largo plazo. La propuesta es entonces una cuestión histórica abierta que requiere ser continuamente indagada y debatida.

## Relato de la secuencia titulada ***“Native Americans”. When did it all start? 1492 or before that?”***

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios,  
 descubrieron que vivían en América,  
 descubrieron que estaban desnudos,  
 descubrieron que existía el pecado,  
 descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo  
 y a un dios de otro cielo,  
 y que ese dios había inventado la culpa y el vestido  
 y había mandado que fuera quemado vivo  
 quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja.  
 -Eduardo Galeano, 2012

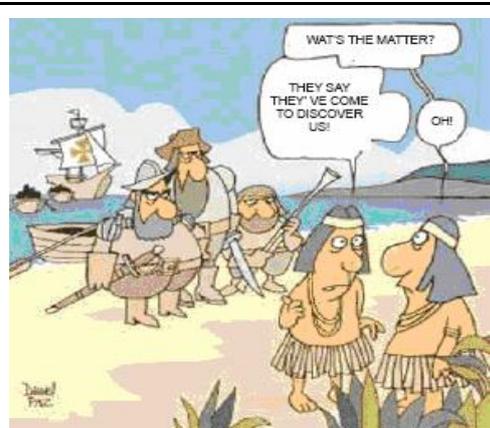
En un 1er momento se les pregunta a los estudiantes acerca de los conocimientos previos que tienen sobre la Conquista de América. Algunas preguntas disparadoras pueden ser: “¿Qué recuerdan haber trabajado en la escuela primaria sobre el tema Conquista de América?” “¿Quiénes llegaron a América?”, “¿Cuándo?” “¿Con qué objetivos venían?” Se comparten algunos comentarios de los estudiantes con el fin de reponer cuestiones trabajadas en años anteriores e indagar conocimientos previos.

Como parte de la pre tarea, la docente invita a sus estudiantes a leer la historieta “¡Nos descubrieron!” dedicando el suficiente tiempo para que haya una exploración de la imagen e interpretaciones parciales sobre lo presentado en la misma. Se reconstruye el contenido de la historieta a través de una serie de preguntas. (Ver Figura 1)

#### Figura 4.1

##### Pre tarea

**In your History class, you're doing some research on Native American cultures. Your teacher shows you a cartoon and asks some questions:**



Nota. Reproducido de Otra educación, por D. Paz, 2012.

- Who are these people?
- Where are they?
- When was the 'discovery' of America?
- What was America like before the conquerors arrived? Which of these two options is correct?
- **There were several cultures in America BEFORE the conquerors arrived.**
- **There weren't many cultures in America BEFORE the conquerors arrived.**

La historieta “¡Nos descubrieron!” nos permite reflexionar acerca de cómo la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo y fundante de las relaciones de dominación que la conquista imponía en América.

A partir de esta reflexión, la docente pregunta a los estudiantes “¿Quiénes fueron los primeros pobladores?”, “¿De dónde eran?”, “¿Quiénes fueron sus líderes?” y los invita a leer un artículo en busca de las correspondientes respuestas. Este artículo actúa como punto de partida de este viaje propuesto por la secuencia recorriendo los orígenes, las esencias, las transformaciones y las primeras reacciones ante las imposiciones sufridas. Antes de comenzar con la lectura, exploran el título y las ilustraciones que acompañan el texto. La clase observa la localización de los diferentes pueblos en el mapa e infiere aspectos de la cultura de los pueblos originarios a través del análisis de las características topográficas de sus tierras y a través del retrato de uno de sus líderes. (Ver Figura 4.2)

Figura 4.2

Your teacher asks the class: “Who were the first Americans?” “Where were they from?” “Who were their leaders?” and invites you to read the following article to answer these questions.



### The first Americans

**Today** there are 23 countries in North, Central, and South America. But five hundred years **ago**, a large area of South America – now Peru – was part of the Inca Empire. **Today**, in the high Peruvian Andes Mountains, there is a magical place where the people of Q’eros live. They are the last descendants of the Incas. In Central America, the Maya people were important. And people in Mexico were part of the Aztec empire. In North America, there were different groups in different areas, for example, the Apache, Navajo and Sioux. **Today** the name for these different groups is Native Americans. The leaders of these people are still famous **today** – the last Inca leader Tupac Amaru, the Aztec Moctezuma and the Apache war hero, Geronimo, for example.

Túpac Amaru was the last of the indigenous rulers of the Inca. He ruled during the time of the Spanish occupation and was executed by the Spanish after the final defeat of the Neo-Inca state. As a young adult, he was against the Spanish occupation and rejected Christianity. Indigenous Incan leaders supported him because of that. **Now** Túpac Amaru stands as a symbol for the indigenous people of Peru of the horrors of the conquest and Spanish colonial rule. He is considered the first indigenous leader to seriously rebel against the Spanish in an organized way.

But what about other ancient Americans like Mayan, Aztec or Inca people?

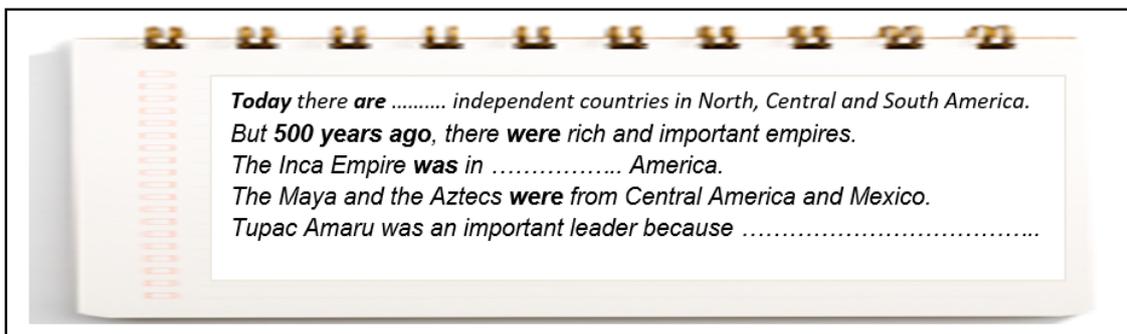
Let’s learn about them!

Nota. Reproducido de Pacari Bacacela, 2017.

Una vez realizada la lectura, los estudiantes confirman sus inferencias y plasman las ideas principales en forma de notas. En el artículo encuentran el contraste entre el ayer y el hoy de estos pueblos y las primeras voces de lucha y resistencia en la figura de uno de sus líderes. (Ver Figura 4.3)

Figura 4.3

Before learning about other ancient Americans, you want to write a summary of the main ideas from the text but you are not sure of some information. You complete your notes with the help of your friend.



En este momento de la secuencia, la docente junto con los estudiantes reflexiona sobre el uso de la lengua. En conjunto, observan el contraste entre el presente y el pasado simple del verbo “to be” (ser/estar) a partir del análisis de oraciones tomadas del texto. (Ver Figura 4.4)

**Figura 4.4**

*Let's reflect on language*

GW.

- Look at these four sentences from the article. Then circle the correct option.

*Today there are 23 independent countries in North, Central and South America.*

*500 years ago, there were rich and important empires.*

*Today there is a magical place in the Peruvian Andes where the last descendants of the Incas live.*

*There was one Inca ruler who rebelled against the Spanish in 1780.*

To denote existence in the **PRESENT** we use **there is, there are / there was, there were.**

To denote existence in the **PAST** we use **there is, there are / there was, there were.**

- Now look at these two other sentences from the text:

*a large area of South America – now Peru – was part of the Inca Empire.*

*In Central America, the Maya people were important.*

We use **was/ were** to express ideas in the **present / in the past tense.**

When the **subject** of the sentence is **he/she/it**, we use **was / were.**

When the **subject** of the sentence is **you/we/they** we use **was / were.**

Luego de la revisión y consolidación del pasado simple del verbo “to be”, la clase se encuentra preparada para continuar el viaje y adentrarse tanto en el uso extendido del pasado simple en verbos regulares e irregulares como en las vivencias y experiencias de los pueblos originarios en nuestro territorio. Así, la docente comparte un mapa de Argentina en el que se resalta la ubicación de diferentes pueblos acompañado por un breve texto sobre el pueblo Mapuche. (Ver Figura 4.5)

Figura 4.5

Now you are ready to look more deeply into native American peoples in our territory. Your teacher shares a map showing the location of some of them. You decide to start reading about the Mapuches.



**Mapuche** was the most numerous group of Indians in South America during the pre Spanish period. The Mapuche lived in farming villages in the Central Valley. Each group had a cacique or chief. The Mapuche grew com (maize), beans, squash, potatoes, chilli peppers, and other vegetables and they hunted, and kept guinea pigs for meat. They kept llamas as pack animals and as a source of wool. They made fabrics with complex techniques and designs. They also went fishing for food. They believed in a supreme god who was beyond the sea.

Nota. Imagen realizada mediante la utilización de la herramienta en línea <https://genial.ly/es/>

En esta oportunidad, la clase hace foco sobre la vida del pueblo Mapuche: su localización, organización social y económica, sus técnicas y herramientas, sus creencias religiosas. Una vez más, la docente y los estudiantes visibilizan el valor de la tierra como base de su sustento y del conjunto de tradiciones como eje de su identidad. Es en este momento entonces que la docente invita a los estudiantes a revisar el uso del pasado simple en verbos regulares e irregulares identificando los verbos en el texto y clasificándolos en la categoría correspondiente. (Ver Figura 4.6)

Figura 4.6

Your teacher asks you to prepare information about other indigenous people. But before doing the task, you think it's a good moment to revise verbs in the past. You complete the chart with verbs from the text about the Mapuches.

<p><b>REGULAR</b></p> <p>You add <b>ED</b> to the main verb. For example:</p> <p>play - played</p>	<p><b>IRREGULAR</b></p> <p>They change completely. For example:</p> <p>go - went</p>
--	--

A continuación, los estudiantes utilizan algunos de los verbos clasificados para completar la presentación sobre otro pueblo originario de nuestro territorio: los Diaguitas. (Ver Figura 4.7)

Figura 4.7

## DIAGUITAS



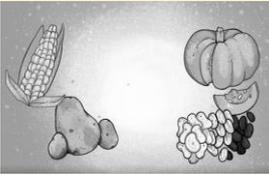
The Diaguitas \_\_\_\_\_ in the Northwest of Argentina and North of Chile.



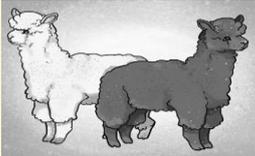
They \_\_\_\_\_ farmers.



They \_\_\_\_\_ in the fields all day.



They \_\_\_\_\_ corn, potatoes, pumpkin and beans.

	They _____ “boleadoras” to hunt alpacas.
	They _____ beautiful containers of ceramic.
	They _____ small families.
	They _____ in the gods of the Andes.
	Chalimin _____ the leader of the Diaguitas.

Luego de leer sobre la vida de los primeros pobladores en la extensión del continente americano y en particular sobre los Diaguitas y Mapuches en nuestro territorio, la docente comparte unas citas que hacen referencia a la apreciación de los pueblos originarios a lo largo de la historia. Para motivar el análisis y la reflexión, la docente inquiere “¿Están de acuerdo con el término “salvaje” para referirse a los pobladores originarios?” “¿Eran “indios salvajes?”” “¿Por qué creen que se los consideraba salvajes?” (Ver Figura 4.8)

**Figura 4.8**

<p>In the Declaration of Independence of the USA Thomas Jefferson refers to Native Americans as “merciless Indian savages”</p>	<p>Nicolás Avellaneda (Argentinian president 1874-1880) said “Los indios eran un puñado de salvajes que impedían ocupar en nombre de la ley del progreso los territorios más ricos y fértiles de la República”</p>
--	--

En este momento la docente escribe en el pizarrón algunas de las ideas mencionadas por los estudiantes para hacer foco, en esta oportunidad, en la forma negativa del pasado simple e invita a los estudiantes a observar las oraciones y completar un cuadro con la regla de uso. (Ver Figura 4.9)

**Figura 4.9**

The teacher writes some of the students' ideas on the board and asks you to look at the negative statements.

- They **didn't believe** in one God. They believed in nature.
- They **didn't speak** Spanish. They spoke their native language.

Now you complete the rule. Choose the correct option.  
To make negative sentences in the past simple we use didn't (did not) + verb in **infinitive/past** form.

Para aplicar la forma negativa del pasado simple, los estudiantes completan un poster contrastando la cultura de los europeos y de los pueblos originarios. (Ver Figura 4.10)

**Figura 4.10**

**You complete a poster showing the contrast between Native American and European's culture.**

Native Americans	Europeans
<ul style="list-style-type: none"> <li>• They _____ (wear) European clothes. They just _____ (cover) some parts of their bodies.</li> <li>• They _____ (use) guns to hunt animals. They _____ (use) boleadoras or ropes.</li> <li>• They _____ (have) conventional tools to catch fish or work in the fields. They _____ (make) tools with materials available in their lands.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• They _____ (believe) in different Earth spirits. They _____ (believe) in one God.</li> <li>• They _____ (respect) the Native Americans' culture. They _____ (think) they were savages.</li> <li>• They _____ (have) a Cacique or Chief as a leader. They _____ (have) a King and a Queen.</li> </ul>

A continuación, como pre tarea al cierre de la secuencia, la docente escribe en el pizarrón las fechas: 'October 12th' y 'October 11th' acompañadas de las imágenes que se muestran en la Figura 11 y el hashtag nada que celebrar (**#nothing to celebrate**) y pregunta si conocen la diferencia entre ambas fechas y denominaciones. Luego introduce la siguiente tarea:

Figura 4.11

Your teacher writes October 12th and asks: *'Do we celebrate Oct 12 in our country? Why?'* Then she shares a short text on this celebration:

First defined as "Discovery of America", then as "Race Day", later "Encounter of Cultures", the arrival of the Spanish people was -in fact- a conquest, an invasion, a massacre.

October 12th#nothing to celebrate



Nota. Imagen 1 reproducida de Pateras al sur, por A. Nieves, 2012.

Nota. Imagen 2 reproducida de Nodal, 2012.

After a brief class discussion, she invites you to read the following reflection:

*'Until recently, we celebrated October 12<sup>th</sup> as Columbus Day, while the native people remembered October 11<sup>th</sup> as the last day of freedom. Today October 12<sup>th</sup> is the day of American Cultural Diversity. It is not just a change in the name of school events but a much more significant change.'*

## Muestra en el Colegio: 'Un viaje por la cultura de los pueblos originarios'

Los estudiantes de cada división seleccionan un pueblo originario e investigan en profundidad sobre su cultura y cosmovisión. A su vez, indagan sobre sus luchas en el presente. Resulta muy interesante y enriquecedor observar cómo las ausencias y presencias de las condiciones, luchas y resistencias de estos pueblos se hacen visibles en las reflexiones de los estudiantes, quienes deciden qué soporte gráfico utilizarán en el poster y cómo relatar las historias de sus pueblos de manera crítica, en esta oportunidad, a través de sus propias voces. (Figura 4.12)

Figura 4.12



Nota. Reproducido de CNLP, 2019.

A través de este viaje se busca dar una visión integral de las culturas indígenas mostrando las diversas formas de vida en todos sus aspectos y a lo largo de todas las regiones de lo que hoy es el territorio de la Argentina. Las producciones finales de los estudiantes permiten ver las actividades de estudio y comprensión desarrolladas en las clases sobre la temática. Entre los objetivos que se plantearon para la producción de estos posters podemos mencionar:

- Reseñar la antigüedad del poblamiento originario para enfatizar que ésta es una de las raíces más profundas de nuestra identidad como nación.
- Revalorizar el protagonismo de los pueblos originarios en la constitución étnica y cultural de nuestro país y destacar la participación de los indígenas a lo largo de la historia argentina.
- Hacer conocer la gran riqueza del arte y la cosmovisión originaria.
- Realzar la vigencia de los valores indígenas y la importancia de su revalorización.
- Enfatizar la profundidad de las raíces de nuestro país y el valor de su diversidad étnica y cultural.

## A modo de cierre

Ahora bien, ¿qué sucede con las identidades culturales de los pueblos originarios hoy en día? ¿Podemos hablar de identidades estancas que se mantienen intactas desde hace centenares de años o, por el contrario, de identidades que se encuentran en constante cambio y transformación?

Si bien existe un imaginario colectivo sobre la condición identitaria de los pueblos originarios que suele pensarse en territorios alejados, sin contacto con los procesos globalizantes de la sociedad actual, pensar a la cultura como algo fijo e inamovible es, en definitiva, un error. Muy por lo contrario, hoy en día las comunidades indígenas se encuentran atravesadas por todo tipo de circunstancias que no tienen que ver necesariamente con sus orígenes precolombinos. Es necesario recordar que los integrantes de estas comunidades se encuentran integrados a los diferentes circuitos sociales y culturales que existen en la actualidad.

No obstante, en los tiempos recientes se han hecho oír las voces de pueblos indígenas que pugnan por ser considerados en un marco de pluralidad. Admitir estas voces es aceptar que los pueblos indígenas hoy hacen sus historias también habitando las grandes ciudades. En el momento actual, las migraciones indígenas son, muchas veces, producto del deterioro general de la calidad de vida en los lugares de origen. Entre las razones más frecuentes están las condiciones laborales adversas, la presión para que abandonen sus tierras, la devastación del medio ambiente causada por la deforestación, la expansión de la soja o la minería.

En ese sentido, es interesante señalar que recientemente se han hecho visibles numerosos reclamos en relación con sus territorios como así también grandes conflictos frente al creciente avance de las actividades extractivas como la lucha contra la explotación del litio en Jujuy.

En base a lo mencionado, nos parece importante preguntarnos e informarnos sobre los conflictos territoriales que existen en el presente, así como también, acerca de las estrategias de resistencia que se dan en la actualidad en los pueblos indígenas para defender sus derechos. De este modo, la secuencia que relatamos en este capítulo queda abierta a incorporar estas temáticas para ahondar aún más en la realidad de los pueblos originarios en nuestro país en el presente.

Nos proponemos repensar la educación en relación a los pueblos originarios. Para ello, es clave comenzar por desnaturalizar el currículum escolar, es decir, aquellos contenidos que desde el Departamento de Lenguas Modernas decidimos incluir en los programas de estudio de nuestra materia.

Para cuestionar los saberes que entran al aula tenemos entonces que tener en cuenta, en primer lugar, que ningún saber es en sí mismo natural ni obvio. Detrás de cada contenido escolar hay una decisión política de que se enseñe ese y no otro contenido y desde tal o cual perspectiva. Esto significa que detrás de la definición del currículum, detrás de la decisión de qué debe aprenderse en las clases de inglés y qué no, existen tomas de posición política. Como diría Boaventura de Sousa Santos (2009), existe una incipiente “ecología de saberes” que a nuestro entender incluye la recuperación de ciertos temas y debates que han recorrido la historia de las ciencias sociales y humanas en América Latina. Creemos que, al trabajar estas temáticas dentro del ámbito educativo, se genera un efecto multiplicador dentro de la escuela y por fuera de la misma, ya que los estudiantes pueden construir un presente y una sociedad futura distinta a partir de aprendizajes que promuevan el respeto, la solidaridad y la igualdad de derechos en la comunidad.

## Referencias

- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO.
- Colegio Nacional de La Plata. (noviembre de 2019). *El departamento de Lenguas Modernas, sección Inglés, realiza su muestra anual*. [https://www.nacio.unlp.edu.ar/2019/11/el-departamento-de-lenguas-modernas-seccion-ingles-realiza-su-muestra-anual/?fbclid=IwAR3Sd4r5gH7EMUiuYcDBVNcow07ATe7aTISuH-LshIDMRt1JiOuxD\\_bEN8](https://www.nacio.unlp.edu.ar/2019/11/el-departamento-de-lenguas-modernas-seccion-ingles-realiza-su-muestra-anual/?fbclid=IwAR3Sd4r5gH7EMUiuYcDBVNcow07ATe7aTISuH-LshIDMRt1JiOuxD_bEN8)
- Coyle, P. H. y Marsh D. (2010). *CLIL–Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Código Civil y Comercial de la Nación. Ley 26.994 de 2014. Artículo 18. 7 de octubre de 2014 (Argentina). <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/texact.htm#5>
- Constitución Nacional Argentina [Const]. Art. 75, inciso 17. 1994 (Última consulta 29/8/23).
- Decreto 1584 de 2010 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se establecen Feriados Nacionales y días no laborables. 2 de noviembre de 2010. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1584-2010-174389/actualizacion>
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Quintero, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, 10(1), 87-105.
- Kusch, R. (2008) *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- Martínez Sarasola, C. (1992). *Nuestros Paisanos los Indios*. Emecé.
- Martínez Sarasola, C. (2016). *Guía didáctica de la conferencia de Carlos Martínez Sarasola Cómo enseñar textos y culturas de los pueblos originarios dada en el 18° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro el 6 de mayo del 2016 en la Feria del Libro de Buenos Aires*. Fundación Luminis.
- Mignolo, W. (2003). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio*, 25(52), 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero*, 1(1), 129-150.
- Mignolo, W., Walsh, C. y García Linera, A. (2014). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Del Signo.

- Nagy, M. (2015). *Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Sociales y escuela. Recuperado el 17 de septiembre de 2023 <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/461>.
- Nieves, A. (12 de octubre de 2017). Nada que celebrar. *Pateras al sur*. <https://paterasalsur.wordpress.com/2017/10/12/nada-que-celebrar/>
- Nodal. (12 de octubre de 2017). Nada que celebrar - El tiempo, Ecuador. *Nodal*. <https://www.nodal.red/2017/10/nada-celebrar-tiempo-ecuador/>
- Paz, D. [Imagen]. (12 de octubre de 2012). ¡Nos descubrieron! *Otra Educación*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2012/10/nos-descubrieron.html>
- Pacari Bacacela, S. (31 de mayo de 2017). Túpac Amaru dijo: volveré y seré millones. Open Democracy. <https://www.opendemocracy.net/es/democraciaabierta-es/t-pac-amaru-vive/>
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 44(4), 549-557. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092840\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092840_spa)
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Quijano, A. (31 de agosto al 4 de septiembre de 2009). *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder* [Conferencia] XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Ediciones Abya-Yala.
- Tasat, J. (Coord.) (2020). *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. UNTREF.

## CAPÍTULO 5

# Apropiación y sentidos otorgados a las redes sociales virtuales

*Ana Laura Marchel y Fiorella Mostaccio*

### Introducción

El objetivo principal del presente relato es dar voz y visibilidad al trabajo colaborativo y articulado que hacemos entre docentes y alumnos en el Colegio Nacional Rafael Hernández. Entendemos que “la voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y, por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social” (Brizman en Connelly y Clandinin, 2008: 20). Es decir, esto supone una suerte de comunión con otros, un proceso donde se establecen y se (re) ajustan experiencias y horizontes culturales, temporales y sociales. En este sentido, la narrativa que compartiremos estructura nuestra propia experiencia.

### **(Re/Co) construir una nueva secuencia didáctica a partir de una unidad de libro**

“Your Virtual Self” es el nombre de la unidad 3 del libro Impact 2A de la editorial Cengage Learning de National Geographic y es la unidad a partir de la cual nos propusimos (re/co) construir en conjunto con nuestras colegas<sup>7</sup> de 3er año una nueva secuencia didáctica. Tal como indica la Introducción de esta recopilación de narrativas docentes, decidimos dejar de lado la utilización del libro para trazar un nuevo recorrido más acorde a la realidad de nuestros estudiantes. En línea con este tema, según la Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2017), los jóvenes se presentan como aquella población que hace un mayor uso y tiene una participación notable en las redes sociales virtuales. Es por ello que tomamos la unidad anteriormente mencionada para reformularla y dotarla de un nuevo sentido acorde a nuestro contexto. Tal como afirma Ainora (2021), la masificación de Internet y la proliferación de dispositivos móviles desencadenaron transformaciones que ampliaron el universo de

<sup>7</sup> El equipo de 3er año que estuvo a cargo del diseño de esta secuencia didáctica estuvo conformado por: Inés Fernández, Pía Isabella, Ana Laura Marchel, Fiorella Mostaccio, Mercedes Peluffo y Paula Pérez Roig.

posibilidades de la sociabilidad juvenil las cuales permitieron habilitar nuevos modos de presentación de sí mismos, de interacción con otros y de experimentación del tiempo y del espacio.

Antes de comenzar con la narrativa de la secuencia didáctica, nos parece pertinente destacar que decidimos tomar el término conceptual “apropiación” y no “impacto” de las redes sociales, ya que la última adopta una perspectiva determinista y homogeneizante en lo que respecta a la vinculación de los jóvenes con las TIC (Ainora, 2021). Es decir, utilizar ese término es adoptar una mirada unilateral y pasiva cuando en realidad es un “proceso material y simbólico en el que un sujeto o grupo social toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio, dotándolo de sentido e incorporándolo a su vida, en el marco de sus espacios cotidianos y de la relación con los otros” (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2015, p. 5)

## Secuencia didáctica: Puesta en acción

Partimos de la pregunta “¿qué consideran ustedes que es ‘el ser virtual’?” La misma llevó a un debate entre alumnos sobre cómo veían ellos el contenido que publican en redes sociales, tanto el propio como el de sus pares y el de personas que siguen. Luego, comparamos y reflexionamos sobre si existe alguna diferencia o similitud entre lo que ellos consideran “ser virtual” y “ser real”, es decir, si perciben que su comportamiento y/o actitud difiere/distra de lo que son cara a cara con otras personas o si éstas se interrelacionan. Esto derivó a un intercambio de opiniones que eventualmente condujo a analizar las redes sociales actuales y su apropiación en los diferentes rangos etarios. Teniendo en cuenta que cada plataforma representa diferentes posibilidades de presentación e interacción, fue interesante observar cómo los estudiantes perciben que ciertas redes son ya para un público mayor y cuáles son las que ellos utilizan en la actualidad y son más populares. Por ejemplo, hicieron mucho hincapié en cómo las redes que los adultos más utilizan suelen ser aquellas que para ellos/ellas ya quedaron obsoletas o fuera de moda.

Es importante destacar cómo las docentes aprendemos también con ellos y de ellos este uso tan ávido de las redes, ya que muchas de ellas no son usadas por nosotras en la actualidad o suelen resultarnos desconocidas. En este sentido, coincidimos con Lucangioli (2013) que “son los adultos quienes están habilitados y acostumbrados a ser parte del proceso activo de producción del conocimiento (...) Hoy la integración de las TIC en el espacio escolar, pone estas perspectivas en tela de juicio, a partir de procesos que realizan los jóvenes, que van más allá de una apropiación meramente instrumental de estas nuevas herramientas” (p. 97). También es notable la manera que disfrutaban los alumnos del intercambio de conocimientos entre pares y docentes. La idea de enseñarle a la profesora sobre un medio no tan conocido para ella, parece resultarles gratificante, lo cual refuerza la idea de que el aula es un espacio de aprendizaje para todos.

Luego pasamos a analizar algunas cifras sobre las redes sociales más populares en otras partes del mundo y, desde allí compararon y contrastaron con nuestro país, generando acuerdo y desacuerdos entre estudiantes. Así mismo, reflexionamos sobre el uso de redes sociales en la Pandemia y conversamos sobre qué uso hicieron de ellas, con qué fin y si siguen utilizándolas de la misma manera en la actualidad.

La secuencia también contó con otros insumos multisemióticos ya que con el fin de reforzar la importancia de ser uno mismo y mostrarnos tal cuál somos, compartimos y trabajamos sobre un video corto llamado: “Are you living an Instalie?”<sup>8</sup> A partir de él, los alumnos describieron en parejas ciertas escenas en las que los personajes utilizan Instagram para luego reflexionar y debatir en conjunto en torno al porqué se quiere mostrar algo que no somos, la razón por la cual a veces nos mostramos muy preocupados por cómo piensan u opinan los demás y la importancia de valorar el tiempo compartido con otros en lugar de estar pendientes del celular.

Es en este contexto donde también resaltamos la importancia de mantenernos seguros cuando estamos online. De esta manera, presentamos los verbos modales para dar consejos y recomendaciones, expresar obligaciones, permisos y prohibiciones. En este sentido, los estudiantes reflexionaron sobre su uso y se puso en práctica a través de situaciones concretas situadas tales como dar consejos a los personajes que aparecían en las escenas del video corto.

### Figura 5.1

#### *Puesta en práctica de los verbos modales a partir de un video corto*

1) Now let's go back to the video you had in Task D “Are you living an insta lie?” and give some pieces of advice to the people who appear in the video:





*E.g. You shouldn't lie. You should be yourself on social media*

Scene 1: .....

Scene 2: .....

Scene 3: .....

*Nota.* La figura cuenta con imágenes extraídas del video “Are you living and Insta lie?” El objetivo fue dar consejos a las personas que aparecen en el video

Siguiendo con la línea de intercalar texto con material visual que funcione como soporte de lo charlado en clase y visto en la secuencia, nos pareció interesante salir del aula y llevarlos al

<sup>8</sup> Ditch the Label [@DitchtheLabelORG]. (agosto 2023). *Are you Living an Insta Lie?* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw&ab\\_channel=DitchtheLabel](https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw&ab_channel=DitchtheLabel)

microcine del colegio para compartir con ellos un capítulo que forma parte de la serie británica Black Mirror llamado “Nosedive”. Cabe destacar que resulta ser todo un acontecimiento para ellos la idea de dejar el aula, y trasladarnos en grupo al microcine, ya que siempre los entusiasma cambiar de espacio. Sostenemos que cualquier espacio escolar, más allá del aula, es susceptible y potencial de ser espacio educativo siempre y cuando se planifiquen y evalúen estratégicamente los objetivos del uso de ese espacio. Siguiendo esta línea, coincidimos con Trujillo Benítez (2014) cuando afirma que “otros espacios escolares son también creadores, productores y descubridores de aprendizajes (...) Una mirada crítica hacia los espacios, hace que podamos regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo, realizando un profundo y exhaustivo análisis de los espacios interiores y exteriores que utilizamos en nuestra práctica diaria” (p.39).

Retomando al capítulo de la serie, la elección del mismo guarda relación con la idea de observar y dimensionar el efecto que las redes sociales y que la (falsa) aprobación social produce en varios personajes, especialmente en la vida de la protagonista, Lacie. A su vez, el capítulo funcionó como un nuevo puntapié para analizar y (re)pensar lo que las redes reflejan de nuestras vidas y cómo impactan en ella, tanto de manera positiva como negativa, y, al mismo tiempo, a cuestionar o predecir si eso ya se está dando en la actualidad, o de no ser así, si esto podría suceder en un futuro no tan lejano. Esto lleva a que entre todos nos preguntemos ¿Qué pasaría si nos tomáramos totalmente en serio lo que vemos en las redes sociales tales como Instagram? ¿Qué pasaría si comenzáramos a clasificar a las personas por su popularidad en una red social? ¿Qué sucedería si nuestras vidas se vieran totalmente y diariamente atravesadas por la valoración/ puntuación de otras personas? ¿Cuán importante es ser fiel a cómo uno realmente es?

Todas estas preguntas nos llevaron a proponerles realizar señaladores de libros para intercambiarlos con otros compañeros. Con este objetivo, les dimos a cada estudiante un marcador en blanco y en ellos tuvieron que plasmar alguna reflexión que haya surgido a partir del capítulo usando los materiales que ellos prefirieran (brillantina, fibras, stickers, cintas, etc.). Esta producción es considerada como forma de expresión personal en la cual “no se busca en este caso la ‘calidad’ artística, sino más bien la posibilidad de dar libertad a la imaginación de los alumnos. El material comunicativo - lingüístico necesario se proporciona intencional e incidentalmente a través de tareas de “andamiaje”. (Pedeflous, 2014, p. 1) La siguiente foto muestra alguna de estas producciones:

**Figura 5.2**

Marcadores de libros realizados por los alumnos



*Nota:* La figura cuenta con imágenes realizadas por los alumnos de tercer año, cuyo objetivo es, a través de un señalador, dar consejos útiles sobre seguridad online a otros compañeros. Los mismos fueron intercambiados con otros cursos.

En cuanto al aspecto gramatical, podemos decir que el contexto de predecir y cuestionar nos habilitó a presentar el futuro simple como tiempo verbal para expresar predicciones y el futuro “going to” para expresar planes. La siguiente figura muestra la parte de la secuencia en donde reflexionamos sobre la lengua y su uso.

**Figura 5.3**

Tarea de concientización de la lengua

Let's go back to the episode and focus on some parts ...

- ★ Lacie and her brother are at home. They are talking about moving house.
- a. Ryan IS GOING TO move to Phoenix next week.
- b. Lacie IS GOING TO SEE some apartments after lunch.
- ★ Lacie likes a house in a very nice neighbourhood. But she needs 45 to be eligible as a tenant.
- c. She WILL INTERACT with “quality people” and she WILL ACHIEVE 4.5 to rent the apartment she wants.
- ★ Lacie’s friend Jay Jay is going to get married. Lacie thinks:
  - d. “I think, the wedding WILL BE great and WILL GET many stars” “ I WON'T LET Naomi down”
- ★ When Naomi called Lacie to tell her that she shouldn't go to her wedding, Lacie was very determined and firmly said:
  - e. “ I M GOING TO GIVE my speech, I AM GOING TO GO TO your wedding Jay Jay!”

Now, time to reflect!

<p>1. Look at the sentences <b>a-e</b> above. Do they refer to the <b>past, present</b> or <b>future</b>?</p> <p>They refer to the _____</p> <p>2. Which sentences express <b>plans</b> and <b>intentions</b>? _____</p> <p>3. Which sentences express <b>predictions</b>? _____</p>	
--	--

*Nota.* La figura muestra la tarea de concientización de la lengua. En este caso, el uso del futuro para indicar planes, intenciones y predicciones.

Días después de estas intervenciones artísticas y en una articulación con el Departamento de Orientación Educativa (DOE) del Colegio, los alumnos tuvieron la oportunidad de asistir a una charla/taller con una especialista en educación digital y autocuidado<sup>9</sup>. La misma ahondó en diferentes temáticas actuales que afectan especialmente a los jóvenes tales como la viralización de contenidos, ciudadanía digital responsable, virtualidad vs realidad, *grooming*, *ciberbullying* y *sexting*; temáticas que ya se habían abordado y trabajado en la clase de inglés anteriormente (en conjunto con aspectos lingüísticos y gramaticales) y que sirvieron, tal como sostiene el socioconstructivismo, de anclaje para sus nuevos conocimientos. Al finalizar la charla, la especialista le propuso a los alumnos jugar al “Kahoot”<sup>10</sup> para poner a prueba el contenido abordado y, de esta manera, reforzar la idea de informar, concienciar y prevenir. Sin lugar a dudas, podemos afirmar que la experiencia resultó muy interesante y enriquecedora ya que la misma generó espacios de escucha, debate y diálogo reflexivo colectivo.

La charla/taller fue retomada a las clases siguientes en las cuales pudimos conversar sobre la información brindada y así también complementarlo con el contenido presente en nuestra secuencia sobre *grooming* y *cyberbullying*. Fue importante poder poner en palabras (en ambos idiomas) todo lo aprendido sobre estas temáticas que son tan cercanas a ellos y escuchar sus reflexiones. Para finalizar, los invitamos a pensar en consejos que puedan brindarles a otros compañeros que estuviesen atravesado este tipo de situaciones y así poder resguardarse en redes y pedir ayuda a adultos si fuese necesario.

## Reflexiones finales

Para concluir, creemos que compartir nuestra experiencia a través de una secuencia didáctica concreta y plasmar reflexiones que surgieron de su implementación nos permite profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza y, de alguna manera, convertirla en dispositivo de formación continua. Sostenemos que esto habilita un espacio fértil para forjar y

<sup>9</sup> Para más información ver:

<https://www.nacio.unlp.edu.ar/2022/09/taller-autocuidado-en-plataformas-digitales-ciberbullying-y-grooming/>

<sup>10</sup> Es una herramienta gratuita muy útil para profesores y estudiantes la cual permite la creación de cuestionarios de evaluación para repasar conceptos de forma entretenida debido a que funciona como si se tratara de un concurso. Para más información, visitar: <https://www.adslzone.net/reportajes/videojuegos/kahoot-que-es/>

mantener siempre una actitud crítica-reflexiva en relación a nuestra competencia práctica profesional por lo que, lejos de reduccionismos o generalizaciones, pretendemos abrir paso a un sendero estimulante que invite a la retroalimentación, a la reflexión y a nuevos desafíos.

## Referencias

- AINORA, N. (2021). Jóvenes y la presentación del sí mismo en redes sociales virtuales. Hacia un estado de la cuestión. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2366/te.2366.pdf>
- Benítez Larghi, S.; Lemus, M.; Welschinger Lascano, N. (2015). Conectad@s desde la escuela : Percepciones y apreciaciones de los estudiantes sobre el espacio escolar a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. EN: Lago Martínez, Silvia (coord.). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Buenos Aires : Teseo. pp. 323-342. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.479/pm.479.pdf>
- BRITZMAN, D. (1991). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. New York: Suny Press.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (2008) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente. Buenos Aires: Laertes.
- Ditch the Label [@DitchtheLabelORG]. (agosto 2023). Are you Living an Insta Lie? [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw&ab\\_channel=DitchtheLabel](https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw&ab_channel=DitchtheLabel)
- Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2017). Ministerio de Cultura de la Nación. Argentina. Disponible en: <https://datos.gob.ar/dataset/cultura-encuesta-nacional-consumos-culturales-2017>
- LUCANGIOLI, A. (2013). “Jóvenes y medios. Los desafíos de la integración de las TIC en el sistema educativo. En: KAPLAN, C y BRACCHI, C. (comp). Imágenes y discursos sobre los jóvenes. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- PEDEFLOUS, M.F. (2014). Arte y actividad: cómo desarrollar estrategias interactivas para lograr un compromiso con el arte en la clase de lenguas extranjeras. Revista de la Escuela de Lengua. Puertas Abiertas. Número 10. ISSN 1853-614X. Disponible en: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/arte-y-actividad-como-desarrollar-estrategias-interactivas-para-lograr-un-compromiso-con-el-arte-en-la-clase-de-lenguas-extranjeras>
- TRUJILLO BENÍTEZ, E. (2014). La importancia de los espacios escolares en la Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Málaga, España.

## CAPÍTULO 6

# Arte callejero: una herramienta de transformación social y del entorno

*Edith Lea Levit y Paula Pérez Roig*

### Introducción

“Las paredes son la imprenta de los pueblos”, afirmó el periodista Rodolfo Walsh. En las paredes está el pulso de las ciudades, de las que están vivas y de las que tienen algo para decir. Este capítulo toma el tema del arte urbano para reflejar historias otras, distintas de la que guardan las bibliotecas, las iglesias, las galerías de arte y los museos. Las de un arte bastardo, rebelde, a veces ingenioso, otras contestatarias, efímero, sólo capaz de ser definido por el lugar donde sucede: la calle. A través del arte callejero *‘street art’* nos proponemos abordar contenidos relacionados a la lucha de movimientos feministas para dar cuenta de las historias reflejadas en las calles de las ciudades y de quienes las habitan.

### Arte público como el lenguaje que vehiculiza

El arte callejero constituye una forma de expresión urbana que engloba/incluye distintas prácticas y lenguajes, que tiene lugar en los espacios públicos y que históricamente se ha vinculado con movimientos sociales y culturales que buscan emanciparse de un orden establecido o bien persiguen el reconocimiento de derechos colectivos/comunes. De esta manera, el arte público nos invita a dialogar con las tramas de la ciudad, con aquello que se vuelve/hace visible, para dar cuenta de lo que aparece y el modo en que lo hace. Vemos el espacio público como un lugar donde la interacción se basa en la posibilidad de expresar las diferencias, la pluralidad de discursos entendiendo lo "público" como un espacio común a todos, compartido por todos.

Este arte de la calle que invita a dialogar, promoviendo/instalando la comunicación desde otras miradas es, esencialmente, una práctica de las juventudes, porque se reinventa y potencia en la búsqueda de superar sus propios límites, de tomar los espacios y hacerlos propios, de alterar las formas, de desafiar las herramientas conocidas, de imprimir una idea con nuevas formas de decir y hacer.

Por este motivo creemos que el arte que se inscribe en la calle también puede ser utilizado como herramienta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes y promover el cuestionamiento de las normas socialmente impuestas. En este sentido, nos parece imprescindible que desde las instituciones públicas y educativas podamos incentivar y acompañar la formación de los jóvenes como sujetos con un compromiso y responsabilidad necesarios, buscando una mirada crítica, transformadora. Es entonces que nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar CON sujetos, conocimientos y modos diferentes de estar, ser y vivir, “una pedagogía para construir una humanidad cuestionadora” (Fanon, 1968 en Walsh), como acto pedagógico-político dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, de una sociedad radicalmente distinta.

## ¿Qué lugar ocupa la mujer?

Históricamente, la mujer ha estado presente en el arte como objeto y no como “sujeto” de la producción artística. El relato oficial y hegemónico de nuestros países ha invisibilizado deliberadamente sus relatos. La historiadora del arte Griselda Pollock propone/ advierte en su libro *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte* (2015) que las mujeres no fueron omitidas debido a un olvido o al mero perjuicio, sino que “el sexismo estructural de la mayoría de las disciplinas académicas contribuye de manera activa a la producción y perpetuación de una jerarquización de género” y de poder que no debemos desconocer. Desde una perspectiva de género buscamos jerarquizar la presencia de otra mirada históricamente ignorada.

Es entonces que la incorporación de las mujeres a la escena artística que se experimentó a lo largo del siglo XX y en paralelo a las luchas sociales devino en la reflexión acerca del rol de la mujer en el arte, así como también de las formas, contenido y divulgación de las producciones.

## Secuencia

En esta secuencia, docentes y estudiantes se involucraron en el análisis, la discusión y la reflexión acerca del rol del arte callejero como expresión identitaria de las comunidades en las que se desarrolla. A lo largo del proyecto, los estudiantes indagaron acerca de diferentes manifestaciones de arte callejero en distintos contextos. Para este propósito diseñamos tareas que les permitieron abordar los materiales seleccionados (diversos textos multimodales en inglés) y nos permiten reflexionar sobre los murales como vehículos de expresión de una comunidad, de su valor cultural y social para los diferentes colectivos. La producción final consistió en la elaboración de una presentación y una intervención artística colectiva en la institución educativa con el objetivo de reflejar saberes arraigados en la comunidad de pertenencia de los estudiantes, su expresión creativa y reflexión sobre el potencial del arte en la

constitución y sostenimiento del entramado social y comunitario / analizan su significado y su valor simbólico en la comunidad.

La secuencia se diseñó en tres etapas. En la primera de ellas, comenzamos compartiendo con los estudiantes una selección de posters diseñados por el grupo de artistas activistas feministas Guerrilla Girls. El primero de ellos enumeraba en tono sarcástico las ventajas de ser una artista mujer. En el segundo se apreciaba más de la mitad del poster vacío con una leyenda haciendo referencia a la reducida presencia de la mujer en el arte y haciendo hincapié en la limitada participación de mujeres artistas de color. El tercero mostraba fotos y retratos de diferentes artistas mujeres detrás de una reja acompañados del texto “Liberen a las mujeres artistas de Europa. Los museos las mantienen encerradas en el subsuelo, en el depósito, fuera de la vista. Hagamos que los museos exhiban más obras realizadas por mujeres ahora”. El cuarto póster imitaba una breve nota escrita en un post-it dirigida a los coleccionistas de arte y firmada de manera afectuosa por las Guerrilla Girls en la que el grupo denuncia delicadamente la limitada presencia de mujeres en sus colecciones, aunque saben cuán apenados se sienten los coleccionistas por el error, por lo que rectificarán la situación inmediatamente. El último póster mostraba el torso de una mujer desnuda, su rostro cubierto por una máscara de gorila en el que se cuestionaba si la mujer debía estar desnuda para ser parte del Museo Metropolitano de Arte. En grupos, los estudiantes eligieron un póster y debatieron y reflexionaron acerca de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mensaje que el grupo de artistas desea comunicar?, ¿Cuál es el propósito del poster? y ¿Lo hacen de manera efectiva? ¿Por qué? o ¿Por qué no? Una vez finalizado el análisis se realizó una puesta en común en la que los estudiantes compartieron sus observaciones e interpretaciones las cuales despertaron una valiosa auto observación al comentar que la mayoría nunca se había puesto a pensar en el rol y lugar de las mujeres en el arte.

A continuación, leímos un artículo acerca del grupo de artistas activistas feministas Guerrilla Girls para ahondar sobre sus orígenes, su lucha y mensaje. (Figura 6.1)

**Figura 6.1**

### **The Guerrilla Girls**

The Guerrilla Girls are a group of feminist activist artists. They're famous for using facts, humour and **outrageous** visuals to expose gender and ethnic bias, especially in art, but also in pop culture, politics and films.

They are also famous for wearing gorilla masks in public. The purpose of using gorilla masks in public is to keep the focus on the issues they denounce and not in who they are. They believe in an intersectional feminism that fights discrimination at the same time that supports human rights for all people and genders.

Until today they have done more than 100 street projects, posters and sticks in cities like New York, Las Angeles, Mexico City, Istanbul, London, Rio de Janeiro and many others. They do projects and exhibitions at museums that attack these institutions or their bad behaviour and discriminatory practices.

During the height of the contemporary art movement in the 20th century, many distinguished galleries were often funded by elites, predominately white males, meaning that museums are

no longer documenting art, but power structures. For example, by 1960 the Metropolitan Museum of Art in New York had a male board of directors, few female artists on display and abundant art depicting the female figure. In the spring of 1985, seven women launched the Guerrilla Girls in response to the Museum of Modern Art's exhibition which included 165 male artists and only 13 women. The proportion of artists of colour was even smaller, and none of them were women. The show's curator, Kynaston McShine, said in an interview that "any artist who wasn't in the show should rethink **his** career." In reaction to this comment, the Guerrilla Girls were born.

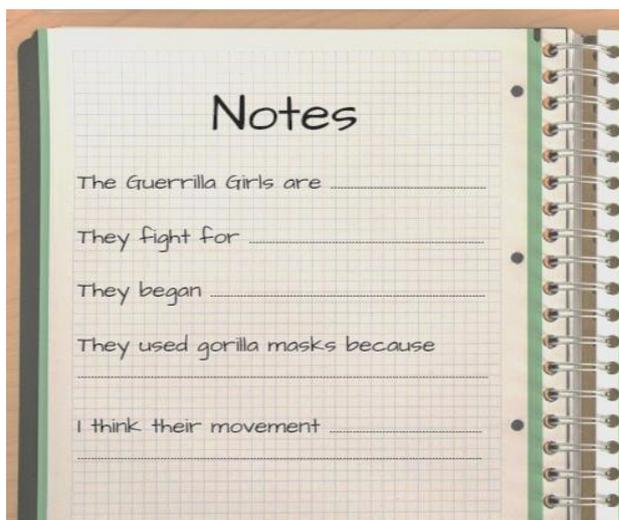
The Guerrilla Girls don't use their own names, they adopt pseudonyms based on dead women artists such as Frida Kahlo, Rosalba Carriera, Hanna Höch, etc. According to them, this is a way not to forget female artists.

The idea of the gorilla as the group's symbol came from a spelling error. However, the symbol is pertinent to the group's overall message as gorillas are associated with male power.

*"And last, but not least, be a great ape. In 1917, Franz Kafka wrote a short story titled A Report to An Academy, in which an ape spoke about what it was like to be taken into captivity by a bunch of educated, intellectual types. The published story ends with the ape **tamed** and broken by the **stultified** academics. But in an earlier draft, Kafka tells a different story. The ape ends his report by instructing other apes NOT to allow themselves to be tamed. He says instead: break the bars of your cages, bite a hole through them, squeeze through an opening...and ask yourself where do YOU want to go"*

Una vez realizada la lectura, los estudiantes completaron las siguientes notas con información tomada del artículo: quiénes son las Guerrilla Girls, por qué luchan, cuándo comenzaron, por qué utilizaron máscaras de gorilas y la opinión de los estudiantes acerca de este movimiento. (Figura 6.2)

**Figura 6.2**



En una segunda etapa de acercamiento a artistas mujeres como representantes del arte callejero, compartimos el trabajo de la primera artista de grafitis afgana Shamsia Hassani. También profesora adjunta de Dibujo y Anatomía del Dibujo en la Universidad de Kabul, Hassani ha popularizado el arte callejero en las calles de Kabul y ha exhibido su arte en diversos países.

Su arte invita a tomar conciencia acerca de los años de la guerra y su lucha se enfoca en la igualdad de derechos de todos los individuos sin importar su género o raza.

Invitamos a los estudiantes a explorar la página web de la artista (<https://www.shamsiahassani.net/>) e indagar sobre las siguientes preguntas: ¿cuál es su mensaje?, ¿creen que es efectivo? ¿por qué o por qué no? y ¿pueden comparar y contrastar su trabajo con el de las Guerrilla Girls? Una vez que la clase compartió esta información y su percepción personal acerca de la artista, para ahondar sobre su vida y su carrera y con el objetivo de revisar y poner en práctica los diferentes tiempos verbales estudiados en clase hasta el momento, los estudiantes completaron un texto con el perfil de la artista con la conjugación apropiada de los verbos provistos entre paréntesis. (Figura 6.3)

**Figura 6.3**

profile

Shamsia Hassani ..... (**be**) born in 1988 in Kandahar, Afghanistan and ..... (**spend**) her childhood in Iran because her parents had temporarily immigrated there during the war. Hassani ..... (**show**) interest in painting from a young age. While in the ninth grade, Hassani ..... (**stop**) having access to art classes, as it was not permitted to Afghans in Iran. When she ..... (**return**) to Kabul in 2005, she ..... (**pursue**) a degree at Kabul University in arts. Shamsia holds a BA degree in Painting and a master's degree in Visual Arts from Kabul University in Afghanistan. Through her artworks, Shamsia portrays Afghan women in a male dominant society. Her art ..... (**give**) Afghan women a different face, a face with power, ambitions, and willingness to achieve goals. The woman character used in her artworks portrays a human being who is proud, loud, and can bring positive changes to people's lives. During the last decade of the post-war era in Afghanistan, Shamsia's works ..... (**bring**) in a huge wave of colour and appreciation to all the women in the country. Her artworks ..... (**inspire**) thousands of women around the world and ..... (**give**) a new hope to female Afghan artists in the country. She ..... (**motivate**) hundreds of Afghans to bring in their creativity through her graffiti festival, art and exhibitions in different countries around the world.

Luego de haber leído y comentado qué parte del perfil de Hassani les resultó más interesante, los estudiantes prepararon y completaron una serie de preguntas sobre aspectos de la vida de la artista que deseaban profundizar. Esta tarea nos permitió revisar y practicar la forma interrogativa de los tiempos verbales estudiados hasta el momento. (Figura 6.4)

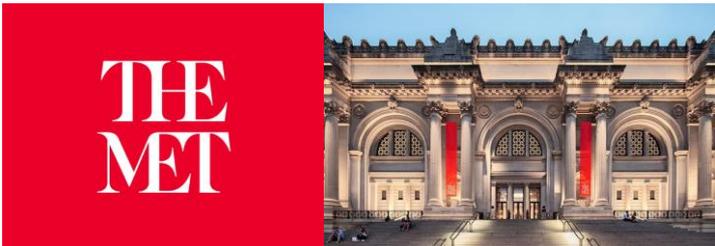
**Figura 6.4**

1. \_\_\_\_\_ Shamsia \_\_\_\_\_ art at schools?
2. What kind of art \_\_\_\_\_ she \_\_\_\_\_ so far?
3. When \_\_\_\_\_ she decide to put her work on the street?
4. \_\_\_\_\_ people \_\_\_\_\_ to museums and art galleries in Afghanistan?
5. \_\_\_\_\_ Shamsia usually \_\_\_\_\_ on big buildings? Why or why not?
6. What \_\_\_\_\_ she recently created?
7. Who \_\_\_\_\_ the main character of her graffities?
8. What \_\_\_\_\_ she \_\_\_\_\_ about the burka?
9. \_\_\_\_\_ is her last work called “Birds of no nations”?
10. \_\_\_\_\_ she like to live in another country?

Finalmente, luego de revisar de manera conjunta la formulación correcta de las oraciones interrogativas, los estudiantes vieron un video de la artista (<https://youtu.be/FsJc8li48Dc> ) en el que pudieron encontrar las respuestas a sus preguntas. La posibilidad de escuchar a Hassani contar su realidad en primera persona resultó ser una experiencia muy valiosa en el proceso de sensibilización de los estudiantes frente al tema de la mujer en el arte. La actividad permitió también incorporar una tarea de escucha en el aula, diferente a la voz de los docentes e incluso reflexionar sobre la lengua inglesa como una herramienta de comunicación internacional y, en esta particular oportunidad, como un potente medio de visibilización de las ideas de la artista.

En una última etapa, y como destino final de este recorrido que nos llevó desde América del Norte de la mano de las Guerrilla Girls a Afganistán a través del arte de Shassaim Hassan, pusimos el foco en muralistas mujeres locales. En el marco de la denuncia realizada por el movimiento de las Guerrilla Girls sobre la marcada baja prevalencia de artistas mujeres en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, invitamos a los estudiantes a convertirse en parte del grupo de curadores del museo preparando una presentación sobre una muralista o movimiento de muralistas mujeres locales que en su criterio mereciera ser exhibido en el Museo Metropolitano o publicado en su página web. (Figura 6.5)

**Figura 6.5**



Join our Met curators in the search of talent around the world. Who are those local female muralists whose voices deserve to be heard through their art?

Send us your presentations!

En grupos, los estudiantes elaboraron presentaciones sobre las siguientes artistas pre-seleccionadas: Ailen Possamay (@ailenpossamay), Andrea Pasut (@andrea.pasut) y Arte al Ataque (@artealataquelp). (Figura 6.6)

**Figura 6.6**

*You have pre-selected some local artists:*



*Nota.* Foto de la obra de la artista Ailén Possamay extraída de Possamay, 2022



Andrea Pasut (@andrea.pasut) - El coraje de las Mariposas

<https://www.revistaanfibia.com/cupo-laboral-travesti-trans-enorgullecer-la-politica/>

Nota. Foto de la obra de Andrea Nogueira Pasut extraída de Montenegro y Raffeta, 2021



Arte al ataque (@artealataquelp)

<https://www.facebook.com/arte.ataque/>

Nota. Foto de la obra de Arte al ataque extraída de Arte al ataque, 2023

Sus presentaciones incluyeron información general sobre las artistas, las características de su arte, la ficha técnica del mural seleccionado, el mensaje o narrativa representada en el mural y una breve reflexión explicando las razones por las cuáles consideraban que dicha artista merecía ser exhibida.

A modo de cierre de la secuencia y luego de aprender sobre el poder del arte público a través de artistas mujeres tanto internacionales como locales, propusimos a los estudiantes participar de una experiencia colectiva enriquecedora realizando una intervención artística en la escuela.

En conjunto, el curso diseñó un mural que representara el mensaje que consideraban importante compartir con el resto de la comunidad educativa. Para lograr llegar al objetivo, pensaron, discutieron y acordaron el mensaje que deseaban transmitir, decidieron sobre las representaciones gráficas, colores, técnicas artísticas que mejor colaboraban a su fin y finalmente otorgaron un título a la obra que acompañaron con una breve reseña describiendo su proceso creativo y la intención de su narrativa.

## Reflexiones finales

El trabajo de esta secuencia nos permitió acercarnos al arte público como vehiculizador de un discurso social y de intervención cultural. A través de artículos y videos pudimos conocer con mayor precisión el activismo, modos y prácticas de diferentes artistas urbanas y así comprender al arte como un espacio de lucha, transformador de la realidad, disparador de discursos alternativos. Pudimos también observar las distancias existentes entre las prácticas de intervención, principalmente a cargo de artistas mujeres, y su escasa presencia en las instituciones museísticas, así como también la valiosa función del espacio público como escenario de encuentro e intercambio, dando lugar a artistas, movimientos y organizaciones sociales los cuales bregan por la horizontalidad en el trabajo grupal. Precisamente, las diferentes tareas planteadas en la secuencia permitieron a los estudiantes posicionarse tanto en el rol de receptor como en el del creador del fenómeno artístico. De esta manera, pudieron interpretar las manifestaciones estéticas urbanas propuestas por las artistas estudiadas y, fundamentalmente, pensarse como individuos portantes de una voz que encontró en el arte una actividad intencionalmente significativa que invita al ejercicio del pensamiento crítico de manera permanente y continua.

## Referencias

Arte al Ataque. (1 de abril 2023). [Dignidad Mapuche]  
<https://www.facebook.com/arte.ataque/posts/206190838701982>

Bit Chakoch Larribité, Lucía y Girardi Callafa, Vic ente (2022). Hacia una caracterización de los lenguajes del street art. Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC – Argentina. ISSN 2346-8734 Año 9. No 18- 1o semestre 2022 Pp. 137-166  
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index> Recibido: 15 de noviembre 2021 Aceptado: 11 de julio de 2022

Lombardelli, Martha; Carral, Aurora y Lenina Párraga Eugenia (2006) MUJER Y ARTE PÚBLICO-PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE DENUNCIA SOCIAL. Disponible en  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39149/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39149/Documento_completo.pdf?sequence=1)

Nogueira Pasut A. (2021). El Coraje de las Mariposas. 2° EMUSH / Ushuaia 2021

<https://www.revistaanfibia.com/cupo-laboral-travesti-trans-enorgullecer-la-politica/>

Possamay, A . (2022). [Eso que llaman amor es trabajo no pago]. Mundo urbano.

<http://www.mundourbano.unq.edu.ar/index.php/publicaciones-por-ano/311-eso-que-llaman-amor-del-hogar-a-la-calle-cuidados-arte-y-reapropiacion-del-espacio-publico>

Richard, Nelly (2007). Fracturas de la memoria: Arte y pensamiento crítico - 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

## CAPÍTULO 7

# Proyecto afiche: ecología, ambiente y derechos humanos

*Marcela Jalo y Andrea Lombardo*

### Iniciativa, desarrollo y objetivos de la propuesta

Este capítulo narra la experiencia llevada a cabo con estudiantes de 4º año del Bachillerato en Saneamiento y Gestión Ambiental (BSGA<sup>11</sup>) perteneciente al Colegio Nacional Rafael Hernández en el desarrollo de una secuencia didáctica sobre ecología, ambiente y derechos humanos en la que se da cuenta de la participación de los estudiantes en el Proyecto Afiche del Parque de la Memoria.

Dicha experiencia cuenta con una estructura basada en distintas instancias de encuentro y formación: el trabajo de las temáticas en el aula con el empleo de un cuadernillo con contenidos y actividades adaptadas del español al inglés, un encuentro presencial en el Parque, un encuentro en el Colegio destinado a llevar adelante distintos talleres y, finalmente, la producción de los afiches para ser exhibidos en el Parque.

El presente trabajo relata el desarrollo de una secuencia narrativa (McEwan y Kieran, 2005) que se sitúa en una matriz de investigación cualitativa (Alliaud, 2011; Connelly y Clandinin, 2008). Este estudio tiene por objetivo abordar la temática de la ecología, el ambiente y los derechos humanos desde una perspectiva transdisciplinaria que contempla la enseñanza de la lengua inglesa desde un enfoque basado en contenidos (Sato, Hasegawa y Kumagai, 2017; Coyle; Hood y Marsh, 2010; Stoller, 2002). La secuencia culmina con la realización de una producción artística a partir del espacio curricular Estética, en el abordaje de distintos temas relacionados a la ecología, el ambiente y los derechos humanos a partir de los conocimientos previos del alumnado del BSGA que se fueron complementando con el trabajo desarrollado con esta experiencia. La propuesta surge a partir de un proyecto denominado Proyecto Afiche del Parque de la Memoria,<sup>12</sup> que como se describe en la página oficial, es un parque destinado a preservar la memoria y

<sup>11</sup> En adelante, todas las referencias a este Bachillerato se harán usando las siglas BSGA.

<sup>12</sup> El Parque de la Memoria es una institución sin fines de lucro creada para homenajear y erigirse como espacio de la memoria a las víctimas del terrorismo de Estado perpetuado durante la última dictadura cívico-militar en el período 1976-1982. En particular, Proyecto Afiches es una iniciativa producida por el Parque de la Memoria, dependiente de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Para más información, se podrá consultar la página web oficial del Parque (<https://parquedelamemoria.org.ar/parque/>) y la página donde se detalla el ideario del Proyecto Afiches (<https://parquedelamemoria.org.ar/proyecto-afiches-pensar-el-presente-haciendo-memoria/>).

exhibir un monumento donde están inscriptos los nombres de las víctimas del terrorismo de Estado. Este espacio público creado en el año 1998 está ubicado en la franja costera del Río de la Plata de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto se concretó con la participación conjunta de organismos de derechos humanos, la Universidad Nacional de Buenos Aires y el Poder Ejecutivo y Legislativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Así, se erige como un lugar de memoria que conjuga una Base de Datos de Consulta Pública, un Programa de Arte Público y la Sala PAYS junto con “la contundencia de un monumento a los desaparecidos y asesinados por el accionar represivo estatal, la capacidad crítica que despierta el arte contemporáneo y el contacto visual directo con el Río de la Plata, testimonio mudo del destino de muchas de las víctimas”, según se especifica en la página web.

En este contexto, y desde el año 2012, el Área de Educación del Parque de la Memoria ha desarrollado ocho ediciones del Proyecto Afiches en las que se abordaron los siguientes tópicos: “Reflexiones sobre genocidios” (2012), “Violencia de género” (2013), “Prácticas discriminatorias hacia poblaciones migrantes” (2014), “Miradas sobre la violencia institucional en la actualidad” (2015), “¿Qué significa ser joven hoy?” (2016), “Usos y disputas del espacio público” (2017), “Géneros e identidades en construcción” (2018) y “Pueblos originarios y derechos humanos” (2019).

Según se desprende de la información provista en la página antes mencionada, y entendido como un proyecto que pretende la valorización y la percepción propia de las miradas de la juventud frente a las demandas y debates que impone el entorno social, político-económico y ambiental, se intenta que la actividad propuesta se convierta en una herramienta que despliegue el pensamiento crítico y estimule la reflexión. A través de distintos encuentros de formación y debate, la propuesta convoca a la comunidad educativa a debatir sobre diversas temáticas de derechos humanos a través del arte. Para ello, invita a estudiantes de escuelas secundarias a producir afiches vinculados a alguna problemática determinada y, luego de generar intercambios entre docentes, estudiantes y el equipo de educación del Parque, se pone en juego de manera participativa el cuestionamiento de ciertos argumentos de carácter preconcebidos, se desarticulan prejuicios, se debate con pares y se llega a través del intercambio de ideas a conclusiones preliminares sobre la temática propuesta. Proyecto Afiches es un espacio educativo en el que todas las partes implicadas argumentan, debaten, crean un producto visual de gran relevancia comunicativa que interpela a un público que visita la muestra. Es un espacio en el que se construye y deconstruye conocimiento y se reflexiona de manera colectiva.

## Del Parque al aula. Experiencia educativa

### Marco teórico

Como se expone en la página antes mencionada, uno de los objetivos más importantes del Parque de la Memoria es incluir a las nuevas generaciones en los procesos de memoria, articulando programas de educación, arte y derechos humanos. En este contexto, se presenta PROYECTO AFICHES | 10 AÑOS. En el marco de la última edición del proyecto realizada en el año 2022, interrumpida luego de dos años de pandemia, las y los estudiantes plasman sus ideas en afiches que confeccionan usando diferentes recursos visuales y artísticos. La temática de la última muestra gira en torno al ambiente, la ecología y los derechos humanos. En este sentido, la exposición condensa el resultado del trabajo realizado por estudiantes de distintas escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires en relación a las problemáticas propuestas. Es precisamente por este motivo, que pensamos en participar de esta experiencia con las y los estudiantes del BSyGA.

Consideramos central ampliar, impulsar y proteger los Derechos Humanos en pos de formar una ciudadanía crítica, democrática y responsable en el cuidado del ambiente y la sostenibilidad de la vida. A su vez, resulta indispensable que las jóvenes generaciones puedan comprender con claridad que la defensa de ambos conceptos, ambiente y derechos humanos no sólo es su derecho, sino que también forma parte de la responsabilidad ciudadana en un Estado democrático.

## La narrativa *Afiches* en etapas

### Primera Etapa

La narrativa y experiencia Afiches comienza con una charla convocada por el equipo educativo del Parque a cargo del proyecto y el grupo de docentes de las escuelas que participarán de la muestra. El encuentro se lleva a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El equipo del área de Educación del Parque de la Memoria, procede a la presentación y distribución del material que servirá de disparador de ideas e insumo para comenzar con la secuencia didáctica y posterior realización del afiche. Asimismo, se muestra el corto animado del ilustrador británico Steve Cutts, *Wake up Call*<sup>13</sup>, que desglosa el ciclo de vida de la electrónica,

---

<sup>13</sup> Para ver el vídeo, se podrá acceder a través del siguiente enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=jjd2A7ldc\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=jjd2A7ldc_8)

el sistema que lo impulsa y el impacto que estas conductas adictivas y consumistas está provocando en la Tierra.

A continuación, y luego de discutir entre los presentes acerca del mensaje del corto, se hace entrega del libro PROYECTO AFICHES | 10 AÑOS que compendia las producciones artísticas de los diferentes proyectos y las diferentes escuelas que participaron en los últimos años. Por último, se establecen las fechas de visita al Colegio.

## Segunda Etapa

A partir de ese primer encuentro informativo y orientador, las docentes del área curricular inglés bajo la dirección de la coordinadora del Departamento de Lenguas Modernas sección inglés del Colegio Nacional Rafael Hernández, Marcela Jalo, y la docente a cargo de los 4° años del BSGA, Andrea Lombardo, procedemos a la adaptación de algunos de los tópicos presentes en el cuadernillo, escrito originalmente en español. La secuencia didáctica comienza con la presentación del Proyecto Afiche al alumnado de 4to año del BSGA. Esta secuencia se desarrolla durante un período de tres semanas de clases.

En primer lugar, se comienza con una charla que intenta poner de manifiesto los alcances de las acciones humanas en relación con la destrucción del ambiente en diversos planos. El impacto ambiental tiene consecuencias que se ven reflejadas en la contaminación marítima, la contaminación sonora, el cambio climático, la contaminación tecnológica, entre otros aspectos. La degradación de la biodiversidad afecta el aire, suelos, cultivos, aguas, flora, fauna y la vida humana. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la mayoría de la población mundial está expuesta a sustancias y desechos peligrosos que aumentan la probabilidad de desarrollar enfermedades y discapacidades a lo largo de la vida. En algunos casos, esta situación tiene el potencial de constituir una violación de los derechos humanos. En una medida histórica, en el año 2017, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), en la Opinión Consultiva OC-23/17, se pronunció en esa línea y afirmó que existe una relación innegable entre la protección del medio ambiente y la realización de otros derechos humanos (2017, pp. 21-22). Por primera vez, el máximo tribunal internacional de derechos humanos reconoció el derecho a un medio ambiente sano y pidió que los Estados prevengan los daños ambientales que afecten a la vida y la integridad personal.

En este sentido, y en el contexto del aula, buscamos generar conciencia sobre la importancia y trascendencia de las acciones humanas sobre el ambiente y la vinculación intrínseca que se establece con los derechos humanos. Para generar el debate, partimos de los conocimientos previos del alumnado, ya sea del conocimiento del mundo que tienen o de los saberes que profundizan desde otras áreas curriculares del BSGA como las materias Problemática Ambiental y Ecología. A su vez, procuramos establecer la vinculación con las problemáticas locales: la invasión de los carpinchos durante la pandemia Covid-19 en la zona de Nordelta, la deforestación en el litoral argentino, la postergada aprobación de la Ley de Humedales por más de diez años

en el país, los incendios forestales en la provincia de Corrientes en febrero de 2022, la bajada histórica del Río Paraná y el humo y el aire irrespirable en la zona del Delta por los incendios indiscriminados provenientes de las quemas ilegales realizadas para un aprovechamiento máximo en el sector de la agroindustria, los basurales a cielo abierto. Estas circunstancias de degradación del ambiente se vinculan con los problemas económicos, político-sociales, de infraestructura y de salubridad.

Luego del debate y la puesta en común, diseñamos el material que usamos como recurso didáctico y que está orientado temáticamente con la problemática que nos propusimos abordar: los humedales (*wetlands*, en inglés). De este modo, buscamos el abordaje de problemas y conflictos ambientales priorizando la dimensión ambiental local.

## Desarrollo de la secuencia didáctica

Les proponemos observar una viñeta de Quino en la que el papá de Mafalda mira arder el mundo por televisión mientras reflexiona: "¡Menos mal que el mundo arde siempre por otro lado!"<sup>14</sup> y algunas imágenes de incendios forestales a partir de las cuáles, los estudiantes arman un listado de todos los incendios que están sucediendo en el planeta. Estos pueden ser literales (incendios forestales, por ejemplo, los del Delta del Paraná en la ciudad de Rosario), o pueden hacer mención a otras catástrofes ambientales que representan "un ecocidio" para el planeta y su biodiversidad. Luego de esta presentación visual, los estudiantes deben responder las siguientes preguntas: ¿Cómo creen que esto que vemos reflejado en las imágenes nos afecta a cada uno de nosotros? ¿En qué medida estos incendios afectan la flora y fauna? ¿Qué relación encuentran entre las imágenes y la necesidad de contar con la Ley de Humedales?

A continuación, se abordan las consecuencias y el riesgo de la quema indiscriminada y deliberada de pastizales en la zona del Delta, hecho, que según se desprende del texto incluido en la secuencia diseñada, tiene como objetivo el aprovechamiento máximo de los suelos para la agricultura y la urbanización. Se discute la demora de la aprobación de la Ley de Humedales en el Congreso de la Nación Argentina por más de una década. Se plantea la acción de los grupos ecologistas, el activismo de grupos como Jóvenes por el Clima de gran presencia en redes sociales como Instagram<sup>15</sup>, la posición de la población local, los peligros de la biodiversidad, de la flora y la fauna a causa de esta situación. A partir de una lectura comprensiva, y en una segunda instancia, se ponen en discusión todas estas temáticas. A su vez, se desprende del texto la posibilidad de contrastar el presente perfecto y el pasado simple, como se reproduce en la tarea de concientización de la lengua (Ellis, 2018) (ver Anexo Task 6). La secuencia didáctica incluye también tareas de opinión sobre la deforestación. A tal fin, utilizamos un vídeo del *National Geographic*<sup>16</sup> sobre la deforestación en el planeta con el objetivo de efectuar un posterior

<sup>14</sup> Imagen publicada en: Lavado, J. S. (Quino), (2004). ¡Qué Presente Impresentable! Ediciones de la Flor. Buenos Aires, Argentina.

<sup>15</sup> Para más información, se podrá consultar <https://www.instagram.com/jovenesporclimarg/?hl=en>

<sup>16</sup> Para ver el vídeo, se podrá acceder mediante el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=lc-J6hcSKa8>

registro de notas, que apunta a la comprensión del contenido visual y auditivo (ver Anexo Task 4). Dicha tarea se complementa con otras que requieren la toma de posición y acción sobre la destrucción de la biodiversidad del ecosistema y los perjuicios para la vida humana. Se interpela a los estudiantes sobre: ¿qué se debería hacer? ¿Qué no se debería hacer? Con el propósito de introducir verbos modales como *should/ shouldn't/ must/ mustn't*. Como última tarea de la secuencia, se propone la realización de un boceto de un afiche que haga alusión a la toma de conciencia sobre la problemática abordada y que anticipe la concreción real del afiche que se exhibirá en el Parque (ver Anexo Task 7).

### Tercera Etapa

Luego de trabajar con la secuencia anteriormente descrita, los estudiantes realizan una salida educativa al Parque de la Memoria. El grupo de docentes del Parque realiza una contextualización histórica de la creación del Parque. A lo largo del recorrido, se muestran las diferentes esculturas que se exhiben en toda su extensión.

A continuación, se realizan actividades grupales de debate y un juego de roles donde se discuten diversas problemáticas ambientales y la manera en que estas afectan el cumplimiento de los derechos humanos. Luego del debate, se procede a una puesta en común de las actividades propuestas por el equipo del Parque. Las temáticas discutidas incluyen el desarrollo sustentable, la Ley de Etiquetado, *greenwashing*<sup>17</sup>, la ecología urbana, los desechos de plásticos y microplásticos en el Río de La Plata, la exploración petrolera en el Mar Argentino. En el juego de roles, se persigue plasmar un posicionamiento de los y las alumnas respecto de los diferentes actores implicados en la degradación del ambiente y las repercusiones que esta tiene en los derechos inalienables de las personas: el rol del estado, de las empresas, de los habitantes de los lugares donde se desarrollan las problemáticas y de los grupos ecologistas.

Posteriormente, el grupo de docentes del Parque concurre al CNRH y presenta talleres con la finalidad de seguir explorando la temática y preparar al alumnado en la realización del afiche. Una primera actividad grupal consiste en la presentación de consignas a partir de las cuales las y los estudiantes deben expresar su acuerdo o desacuerdo.

Se plantearon las siguientes consignas en el debate:

1. En las casas y en las instituciones públicas, hay que separar las cosas entre reciclables y no reciclables.
2. Son muy necesarias las manifestaciones en defensa del cuidado ambiental.
3. Hay que comprar productos de acuerdo con los modos en que fueron fabricados.
4. Hay que reclamar y exigir más espacios verdes en las ciudades.

<sup>17</sup> *Greenwashing* es un término que se usa en inglés para designar la técnica de marketing destinada a crear una ilusión de responsabilidad ecológica. La comunicación verde no siempre significa que la empresa sea ambientalmente responsable. Esta es la razón por la que las ONG utilizan con frecuencia el concepto de “lavado verde” para denunciar a las empresas que alegan preocupaciones ambientales mientras que sus actividades y prácticas demuestran lo contrario (<https://climate.selectra.com/en/environment/greenwashing>).

5. Es importante que se sancione la Ley de Humedales.
6. Los incendios forestales arrasan con la flora y la fauna.
7. El estado debe garantizar que se cumplan las leyes ambientales.
8. Está bien que se construya a orillas del Río Paraná.
9. El Río Matanza (conocido como Riachuelo) no recibe tantos desechos industriales.
10. Cuando camino por la calle, el humo de los autos no me perjudica.
11. Si paso mucho tiempo en una esquina muy ruidosa, me intranquilizo.
12. No veo ningún problema en la posibilidad de desechar residuos electrónicos en la basura habitual.

El posicionamiento adoptado revela una responsabilidad individual, colectiva, empresarial, de los organismos de control, la normativa y regulación vigente, que sirve de disparador para enriquecer el debate. Se reproduce el mismo vídeo que fue mostrado en el primer encuentro con docentes. El corto de Steve Cutts permite introducir la temática de la obsolescencia programada, el consumismo, la degradación ambiental.

Una siguiente actividad propone la escritura de tweets que representen el posicionamiento adoptado. El tweet puede ser escrito en forma de una pregunta que interpela al lector, como parte de una denuncia destinada a los organismos de control o a los funcionarios pertenecientes al mundo de la política. Se pueden incluir hashtags, hacer re tweets, etiquetar. Se realiza una puesta en común. Cada grupo, comparte la lectura de los tweets. Algunos son tweets de un tono irónico, serio, personalizados y de gran creatividad. Por último, y para cerrar esta secuencia, se comenta sobre el impacto visual del afiche callejero, su significancia, las posibles técnicas de confección del afiche.

## Cuarta etapa

La última etapa de esta narrativa se desarrolla en el espacio del aula. Se propone el juego de roles realizado previamente en español, pero, en esta oportunidad, en inglés. A partir del vocabulario específico conocido en español, se presentan los términos en inglés, se señalan las estructuras gramaticales que se deben usar para la exposición, se los ayuda en la toma de notas que facilite la producción oral de la argumentación y el posicionamiento a adoptar por parte de los diferentes grupos. A continuación, se promueve la producción escrita de esa misma exposición oral para que haya un registro documentado de la actividad llevada a cabo. Los grupos presentan diferentes posiciones respecto de los desarrollos inmobiliarios en zona de los humedales, de los desechos de plásticos y microplásticos en el Río de La Plata, *greenwashing*, de la exploración petrolera en el Mar Argentino. Luego de la discusión, el debate, la presentación de vocabulario específico, la lectura comprensiva, la escritura y las exposiciones orales, se finaliza la secuencia con la producción de afiches. En colaboración con la profesora de estética Silvina Court, los alumnos comienzan con la confección de los afiches. La actividad se extiende

por un período de dos semanas hasta la toma de fotos y posterior envío de las producciones artísticas vía mail al Parque. Los afiches son finalmente expuestos en el Parque donde se los puede ver en forma presencial o, en su defecto, se puede navegar la página del Parque y acceder a la muestra y recorrido virtual de los afiches de las diferentes escuelas que participaron de la convocatoria<sup>18</sup>.

## Proyecto Afiches 2022

### Ambiente y derechos humanos

Figura 7.1



*Nota.* Reproducido de *Proyecto Afiches 2022*, de Parque de la Memoria (<https://parquedelamemoria.org.ar/proyecto-afiches-2022/>).

<sup>18</sup> Para ver la muestra digital, se podrá acceder mediante el siguiente link: <https://parquedelamemoria.org.ar/multimedia/proyecto-afiches-2022/>

## Conclusiones

La riqueza de esta experiencia reside no sólo en el gran aporte que implica sumar la perspectiva comprometida de las juventudes en temas que nos convocan como los abordados en el desarrollo de la secuencia didáctica, sino también que la producción de los afiches ha sido el fruto de todo un proceso de elaboración que promovió un ejercicio de análisis e intercambio de miradas a partir del consenso, el respeto y el compromiso entre estudiantes, docentes del BSyGA y el equipo de educación del Parque de la Memoria. A través de los distintos encuentros, pudimos reflexionar sobre los alcances del Proyecto, sus puntos más fuertes, las diversas problemáticas relacionadas con temas ambientales, ecología y derechos humanos, cuestiones que consideramos central ampliar, impulsar y proteger en pos de formar una ciudadanía crítica, democrática y responsable en el cuidado del ambiente y la sostenibilidad de la vida. A su vez, resulta indispensable que las jóvenes generaciones puedan comprender con claridad que la defensa de ambos conceptos, ambiente y derechos humanos no sólo es su derecho, sino que también forma parte de la responsabilidad ciudadana en un Estado democrático.

Asumimos que la temática abordada atañe inquietudes, reclamos y preocupaciones que los jóvenes manifiestan en la actualidad. No somos nosotros, en tanto educadores, quienes hemos impuesto un tópico que les es ajeno, sino que, por el contrario, percibimos en ellos una preocupación genuina por el deterioro ambiental y el impacto que genera en sus vidas.

Entendemos que la solución a la crisis climática y ambiental no se puede delegar en la responsabilidad individual, sino que se trata de una construcción colectiva. Requiere una sociedad movilizadora que reclama al Estado normativas adecuadas y su efectivo cumplimiento para regular prácticas económicas que, de no ser modificadas y revertidas a tiempo, podrían terminar con la biodiversidad de la cual formamos parte en el planeta.

A lo largo de este proyecto, los estudiantes reflexionaron sobre las diversas problemáticas en torno al ambiente y la ecología urbana, como así también debatieron sobre la permanente tensión entre desarrollo económico y sostenibilidad, pensando en clave de exigir que se garanticen los derechos ambientales.

A continuación, incluimos la secuencia didáctica, tal como la recibieron los estudiantes.

## Anexo<sup>19</sup>

### **Wetlands. Fires are putting our flora and fauna at risk. It's time to take action!**

**TASK 1.** Your ecology teacher is introducing a new topic Wetlands and Fires in Argentina. She projects some slides to bring up the topic and asks these questions:

- *Why is it important to protect the environment?*

---

<sup>19</sup> Los textos son reproducción textual de lo que recibieron los estudiantes en el Parque.

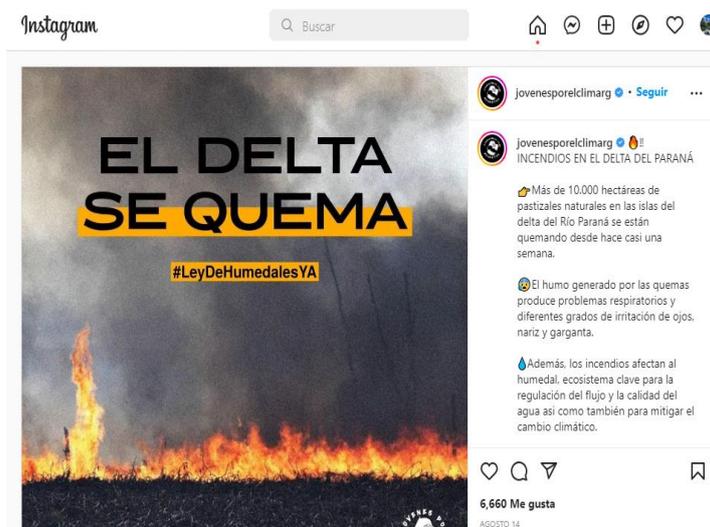
- *What consequences does it have on the environment and on human lives if we do not take action?*
- *In your view, how are the flora and fauna affected by the fires?*
- *How can you link these images to the need for a law to protect the wetlands?*

Figura 7.2



Nota. Reproducido de Mafalda Oficial, 2021, X.

Figura 7.3



Nota. Reproducido de Jóvenes por el clima Argentina, 2022, Instagram.

**Task 2.** After discussing the ideas, your teacher invites you to read an article on the consequences of the devastating fires on the Paraná River and encourages you to start getting involved in issues related to climate change. As you read the text, you take down some notes and start completing them with information from the text:

Activists want a law to .....  
 Sometimes fires are set intentionally to .....  
 Wetlands are .....  
 The wetlands are also .....  
 The Ramsar International Convention has designated the Paraná Delta a protected area because of .....  
 In 2020, scientists detected hotspots in more than 175,000 hectares in .....

### Activists Call for Legislation to Protect Argentina’s Wetlands<sup>20</sup>

Figura 7.4



Figura 7.5



Nota. Figura 4 reproducida de *Mirador Provincial*, por M. Manera, 2020.

Nota. Figura 5 reproducida de *Tierra viva*, por S. Granata, 2022.

Fires are increasing in frequency and are often intentionally set to open up lands for speculative business interests. In Argentina, devastating fires have been on the rise in the Paraná delta. Activists, lawmakers, non-profit organizations, and scientific institutions are advocating for a law to protect forested areas against fires.

#### What are wetlands? Do you want to know?

Wetlands are areas with land susceptible to flooding or saturated with water for long periods of time. The Paraná, which extends over 19,300 kilometers, is one of the largest deltas in the world. It is part of Argentina’s fertile agricultural system and is close to its main metropolitan areas. Hundreds of species of animals and endemic vegetation are found in the Paraná, many of which are at risk of extinction due to human activities like hunting. The wetlands are also the cultural and economic foundation of surrounding communities and cities. Since 2016, the \*Ramsar International Convention **has designated** the Paraná Delta a protected area, due to its biodiversity and important role in hydrological regulation.

In 2020, scientists detected hotspots in more than 175,000 hectares in 13 of Argentina’s 23 provinces, according to data from NASA's Fire Information for Resource Management System (FIRMS). These figures surpassed\* records from previous decades.

**TASK 3.** Now that you can appreciate the importance of wetlands for the environment, you continue reading about the topic. This time your teacher asks you to provide the missing headings for the different parts of the article to understand it better:

\*Convención Ramsar relativa a los humedales de importancia internacional.

<sup>20</sup> El texto en inglés fue recuperado y adaptado de: <https://nacla.org/argentina-wetlands-protection>

**Causes of the fires**

**What has happened in other countries?** **Impact of flora and fauna**

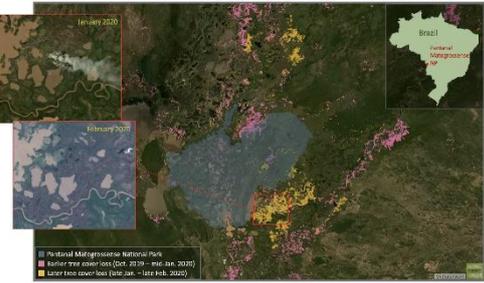
**Individual and legal action**

Figura 7.6



The increase in fires, particularly in the Paraná, **has impacted** nearby populations, flora, and fauna. Climate change and the serious droughts that occurred in wet zones **have created** the conditions for this situation. Beyond natural causes, there is evidence that the fires are being intentionally set to deforest and clear land for speculative businesses seeking out new investments. The National Service of Fire Management in its daily reports shows that 95 percent of the fires in Argentina were due to human intervention.

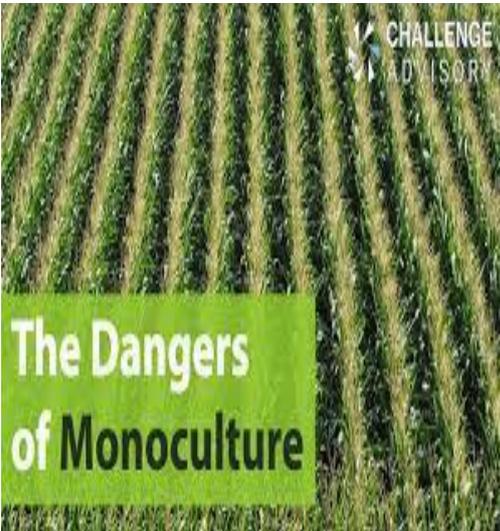
Figura 7.7



The problem is not limited to Argentina. The Pantanal, with 220,00 kilometers, is the largest wetlands in the world and spans parts of Brazil, Bolivia, and Paraguay. Further north, Venezuela and Colombia **have fought** record-breaking fire seasons. In all these countries, the deforested areas are used by industries that do not care about the protection of natural resources.

Nota. Reproducido de *The New York Times*, por S. Reinhard y B. Migliozi, 2020.

Figura 7.8



According to Belén Silva, “Sometimes it is hard to determine a single cause, you have to look at the issue from several angles. Intentional burns are a normal habit, and if they are controlled, supervised, and responsible, they can improve the territory. The problem here is that there are other interests at play, like real estate speculation or the growth of the agricultural frontier.” Among other causes, there is monoculture grain cultivation, including soy, wheat, and maize, and mega-urban development projects that cover thousands of hectares along the entire river coast, such as the private neighborhoods of Nordelta, in the district of Tigre and San Sebastián, and the Pilar district. These developments **have completely changed** the landscape and **have caused** much damage to the ecosystem.

Nota. Reproducido de *Challenge Advisory*, por B. Watts, 2018.

Figura 7.9



Nota. Reproducido de *Diario Z*, por A. Marcarian, 2019.

Putting out the fires is a monumental task, and each minute that is lost is irreversible. For that reason, preventative measures are needed. One of the demands gaining public support is the passage of a wetlands law that would prioritize the protection and sustainable use of the country's forested territories. In this respect, and on the occasion of 2021 Earth Day, Amnesty International Argentina launched a campaign to push the country's Congress to approve a bill to "regulate, protect and conserve" Argentina's biodiverse wetlands, which has been pushed back for a decade.

A group of young climate activists called Jóvenes Por El Clima Argentina who formed in 2019 also attended a demonstration alongside other civil organizations. Jóvenes Por El Clima Argentina **has been** successful at lobbying the government to change a number of different laws related to the environment. In April of that year, on Instagram, the group said "On this earth day, we take to the streets across all of the country to mobilize against the climate and ecological crisis". The lack of control of what activities can be carried out in the wetlands **has created** the situation of frequent fires that affect biodiversity. Individual actions of environmental responsibility can change our future, but they are not enough. State and national measures are crucial to go along with these steps.

**TASK 4.** You are really interested in the issue of wetlands and you want to make a list of some important **past events** you found in the text to spread the word and start a campaign at school in the following months. You jot down some important information on your digital agenda not to forget when speaking in front of other students.



**2020:** wetlands on fire

**2021:** Amnesty International Argentina launched a campaign to protect and conserve Argentina's biodiverse wetlands.

**April 2021:** Jóvenes Por El Clima Argentina protested against the climate and ecological crisis

*At the beginning of 2020.....*

*At that time ....*

*Then ...*

**TASK 5.** You get really interested in the topic and as a nature lover, you searched the web and found a video on YouTube dealing with the problem of deforestation and its effects on flora and fauna. You want to comment in class about that so you took some notes on your digital notebook. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=lc-J6hcSKa8>

Effects on flora and fauna:
Effects on human life:
Impact on the ecosystem:

**TASK 6.** Time to reflect on these issues!

What action did people take in the past as regards the destruction of the ecosystem?

.....

Were those actions effective? Why? Why not?

.....

What's your opinion? What should be done? Should teenagers get involved? Should schools promote eco-friendly environments?

.....

Even Greta Thunberg commented on the fires on Twitter, here's a screenshot of her tweet. She posted a picture of a bird. How are animals affected by fires and, in general, by the destruction of the ecosystem and biodiversity?

.....

**Figura 7.9**



*Nota.* Reproducido de Greta Thunberg, 2020, X.

**Task 7. Language reflection**

**1. Have a look at (a) and (b) below. Then tick the correct option:**

- a. In Argentina, devastating fires **were** on the rise in the Paraná delta in 2020.
- b. In 2020, scientists **detected** hotspots in more than 175,000 hectares in 13 of Argentina's 23 provinces.

**The verbs in sentences a and b describe:**

- a finished action at a definite time in the past.
- an action that happened sometime in the past. It is not important when it happened.

**2. Now have a look at sentences (c) (d) (e) (f) and (g) below and decide if the verbs in bold describe:**

- a finished action at a definite time in the past.
- an action that happened sometime in the past. It is not important or we do not know when the action happened.

- c. The increase in fires, particularly in the Paraná, **has impacted** nearby populations, flora, and fauna.
  - d. The lack of control of what activities can be carried out in the wetlands **has created** the situation of frequent fires that affect biodiversity.
  - e. These developments **have** completely **changed** the landscape and **have caused** much damage to the ecosystem.
  - f. Further north, Venezuela and Colombia **have fought** record-breaking fire seasons.
  - g. Climate change and the serious droughts occurring in wet zones **have created** the conditions for this situation, but the problem goes further.
3. **Circle the correct option:**

The verbs in **a** and **b** are in the **past simple// present perfect** tense.

The verbs in **c, d, e, f** and **g** are in the **past simple// present perfect** tense.

We use **the simple past** when we know when the action happened (in 2010, at the beginning of 2010, in April 2021)

We use **the present perfect** when we do not know when the action happened or it is not important.

### TASK 8. Now, it's your turn to take action!

Your ecology teacher has suggested different ideas to raise awareness on the issue of wetlands and the importance of taking care of our environment. You are involved in the project *Marching for change* at school. What would you do? A poster to raise awareness? Collect signatures to demand a law? Join Greta Thunberg's organisation or Jóvenes Por El Clima? Memes on the web? Make a sketch of your plan! Remember to back your ideas with visual support!

Consider these questions:

- What has been done so far?
- What hasn't been done yet?
- What should be done immediately?
- What areas should be protected?

## Referencias

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia. Práctica y formación docente. *Revista Reflexión y Acción*, 19(2).

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Boletín Nacional. (2021). Ley 27621 "Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina". Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

- Brown, A., Martínez Ortiz U., Acerbi M. y Corcuera J. (Eds.). (2006). *La Situación Ambiental Argentina 2005*. Buenos Aires: Fundación Vida Silvestre. Recuperado de [https://d2qv5f444n933g.cloudfront.net/downloads/situacion\\_ambiental\\_argentina\\_2005.pdf](https://d2qv5f444n933g.cloudfront.net/downloads/situacion_ambiental_argentina_2005.pdf)
- Calderón, M. C., Pojomovsky, Matias A. Rapp, A. y Vecino, M. (2022). *Cuadernillo de trabajo. Ambiente y Derechos Humanos. Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado*. Buenos Aires: Parque de la Memoria. Recuperado de [https://parquedelamemoria.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/PDM\\_PAFICHES2022\\_Version-Final.pdf](https://parquedelamemoria.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/PDM_PAFICHES2022_Version-Final.pdf)
- CIMA-CONICET-UBA. Programa todo tiene un porqué - TV Pública. Recuperado de: <https://www.cima.fcen.uba.ar/reportaje.php?n=15>
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Coyle, D, P. Hood y D. Marsh (2010). *CLIL–Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Di Pace, M. (2012). Ecología Urbana. En M. Di Pace y H. Caride Bartrons (Dir.), *Ecología urbana* (pp. 23-42). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/9789876301435-completo.pdf>
- Documento CEM. (2022). Recuperado de <http://estudiosmetropolitanos.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/Pensar-m%C3%A1s-verde-1.pdf>
- Ellis, R. (2018) Towards a Modular Language Curriculum for Using Tasks, *Language Teaching Research*. SAGE
- Granata, S. (10 de enero de 2022). Ley de Humedales: sobre prenderse fuego, estado de situación y bronca. *Tierra Viva Agencia de noticias*. <https://agenciaterraviva.com.ar/ley-de-humedales-sobre-prenderse-fuego-estado-de-situacion-y-bronca/>
- Greta Thunberg [@GretaThunberg]. (9 de octubre de 2020). *Argentina, Brazil, Paraguay and Bolivia this year have seen a raging tsunami of fires*. [Post]. X. <https://twitter.com/GretaThunberg/status/1314584944556072960>
- Jóvenes por el clima Argentina [@jovenesporclimaarg]. (14 de agosto de 2022). *Incendios en el Delta del Paraná* [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/ChQRTKEvn7w/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>
- La Política Ambiental [@lapoliticambiental]. (8 de septiembre de 2022). *13 Provincias registran incendios forestales* [Fotografía]. Instagram.
- Mafalda Oficial [@MafaldaDigital]. (27 de marzo de 2021). #Quino humor. Libro “¡Qué presente impresentable!” [Post]. X. <https://twitter.com/MafaldaDigital/status/1375840561404469248>
- Manera, M. (1 de agosto de 2020). Manifestantes volvieron a cortar el puente Rosario-Victoria contra la quema de pasto en las islas. *Mirador Provincial*. [https://www.miradorprovincial.com/index.php/id\\_um/252151-manifestantes-volvieron-a-](https://www.miradorprovincial.com/index.php/id_um/252151-manifestantes-volvieron-a-)

[cortar-el-puente-rosariovictoria-contra-la-quema-de-pasto-en-las-islas-reclaman-una-ley-de-humedales-regionales.html](#)

- Marcarian, A. (27 de septiembre de 2019). Ambientalistas y jóvenes marchan al Congreso contra el cambio climático y el uso descontrolado de agroquímicos. *Diario Z de la ciudad de Buenos Aires*.
- McEwan, Hunter y Kieran, Egan (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu: Buenos Aires.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación (2020). *Ley Yolanda*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/ley-yolanda>
- Naciones Unidas (s.f.). *Cinco formas de reactivar la transición a energías renovables*. Recuperado de <https://www.un.org/es/climatechange/raising-ambition/renewable-energy-transition>
- National Geographic. (21 de agosto de 2017). *Climate 101: Deforestation | National Geographic* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lc-J6hcSKa8>
- Parque de la Memoria. (s.f.). *Proyecto Afiches- 10 años. 2012-2022/1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. 2022. Recuperado de <https://parquedelamemoria.org.ar/proyecto-afiches-10-anos/>
- Reinhard, S. y Migliozi, B. (13 de octubre de 2020). The World's Largest Tropical Wetland Has Become an Inferno. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/interactive/2020/10/13/climate/pantanal-brazil-fires.html>
- 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).
- Snow, M, Met, M. y Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-207.
- Stoller, Fredricka L. (2002). *Content-based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning*. TESOL, Salt Lake City, UT.
- Suárez, D. H., Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: MECyT / OEA
- Suárez, D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros*, 5(16).
- Svampa, M. y Viale, E. (2021). *El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal)desarrollo*. Siglo XXI.
- Svampa, M. y Viale, E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Watts, B. (8 de octubre de 2018). *The Dangers of Monoculture Farming*. Challenge Advisory. <https://www.challenge.org/knowledgeitems/the-dangers-of-monoculture-farming/>

# CAPÍTULO 8

## Constitución de museos: una mirada reflexiva sobre el pasado y presente

*María Marta Bordenave y Agustina Zoroza*

La reconstitución epistemológica estética de los museos no es volver al pasado, es traer ese pasado que ha sido destituido.

— Walter Mignolo, *Charla abierta Rita Segato y Walter Mignolo*

### Introducción

Esta secuencia didáctica fue diseñada para los alumnos de 5to año de nuestra institución. A través de las distintas tareas que la conforman, intentamos crear conciencia entre los estudiantes de los procesos que se han naturalizado en la construcción de museos. De este modo, cuestionamos la idea de museo como institución constitutiva de la colonialidad (Mignolo, 2021). A su vez, intentamos fomentar la reflexión sobre los derechos negados a los pueblos originarios en cuanto a sus creencias y cosmovisión del mundo (Cinammon Legutke, 2016, Pepe, 2021). Por otra parte, abordamos el tema de la restitución que se está llevando a cabo en la actualidad.

Estos temas fueron abordados a través de distintos géneros discursivos. Todos estos textos propiciaron el desarrollo de diversas estrategias para comprender y producir textos orales y escritos en lengua extranjera y facilitaron los procesos de desarrollo de la lengua generando situaciones genuinas y significativas de uso. A su vez, los diversos textos nos proveyeron del contexto para presentar lengua nueva a partir de tareas especialmente diseñadas con ese propósito.

### ¿Artefactos indígenas en museos europeos?

En una primera etapa, en forma introductoria al tema, se presentaron imágenes de distintos artefactos pertenecientes a exhibiciones en museos en diversas partes del mundo y los estudiantes debieron unir la imagen con la información referente a la misma. La tarea presentó máscaras, estatuas, momias pertenecientes a distintas culturas siendo exhibidas en museos europeos encolumnados a la izquierda, y a la derecha en forma desordenada referencia a dichos

artefactos (por ejemplo: “artefactos nativos americanos en el Museo Británico”). Este fue el punto de partida para que los alumnos empezaran a pensar si estos objetos estaban exhibidos en el lugar correcto y a su vez que reflexionaran sobre el motivo por el que se encontraban allí. Después de especular sobre estas cuestiones, concluyeron que esos objetos habían sido sacados de sus contextos naturales. Algunos de los estudiantes afirmaron que habían sido robados y que debido a la colonización de América y África estos artefactos se encontraban en los países colonizadores y no en los territorios nativos donde ellos creían que deberían estar.

## **Presentación TED: “Debemos decolonizar nuestros museos”**

En esta etapa los estudiantes analizaron una charla TED desarrollada por Cinnamon Caitlin-Legutko (2016). Los alumnos trabajaron con un resumen de esta charla y la tarea inicial consistió en verificar si la información en el resumen coincidía con la expuesta en la presentación TED.

A través de Caitlin-Legutko (2016), los estudiantes tuvieron acceso a información relacionada con el proceso de constitución de museos. La antropóloga señala que, en este proceso, se usaron categorías científicas occidentales para describir información, para describir historias en vez de haber usado perspectivas indígenas con relación a significados, a la cosmovisión del mundo. Como resultado se exhiben artefactos aislados, desprovistos de una historia humana. También refiere a un proceso de homogeneización de las historias de los pueblos nativos a partir de ignorar las diferencias y la complejidad de más de 500 naciones indígenas que existen en la actualidad.

Luego de haber trabajado con el contenido de la presentación, analizamos ideas principales de la charla con el objetivo de presentar lengua nueva (por ejemplo: “las muestras en los museos serían completamente diferentes si los museos trabajasen con consultores indígenas”). A partir del análisis de una serie de oraciones condicionales, los estudiantes pudieron llevar a cabo una tarea de concientización de la lengua (Ellis, 2018). Se analizó la forma y el uso del segundo condicional dentro del contexto de la charla.

**Figura 8.1***Tarea de concientización de la lengua*

**Focus on Language.** Analyze the statements below and choose the correct alternative to complete the rule.

According to Cinnamon Catlin:

- *If Indigenous groups participated in all museum practices, their perspective would be present.*
- *Exhibitions would be completely different if all museums worked with native advisors.*
- *If all European museums were respectful of the origin of all their artefacts, they wouldn't exhibit ancient American or African art.*

*We use hypothetical conditionals:*

- *to refer to a real situation in the present and its consequences.*
- *to refer to an imaginary situation in the present and its consequences .*

*Have a look at the if clause. What tense do we use? Choose the correct option.*

- *Simple Present*
- *Past Simple.*

*Have a look at the main clause. What do we use? Choose the correct option.*

- *would + infinitive form*
- *will+ infinitive form*

This grammatical structure is called "Conditional type 2"

En la tarea siguiente, se puso en práctica la lengua presentada. Los estudiantes pudieron ver cómo las situaciones contrafácticas expresadas en los condicionales pueden ser utilizadas para expresar una opinión.

El trabajo de los alumnos consistió en que completarán los comentarios que escribieron los espectadores de la charla en la plataforma. En esta tarea, los estudiantes se encontraron con una diversidad de opiniones que contribuyeron a la formación de su propia visión del tema y a su vez pusieron en práctica en forma contextualizada el uso del segundo condicional. De esta manera, con este primer texto logramos un doble propósito: que los estudiantes pudieran entrar en contacto con el contenido que presenta esta secuencia y al mismo tiempo se creó el contexto para trabajar en la presentación y práctica de exponentes lingüísticos nuevos.

**Figura 8.2****Práctica del segundo condicional para expresar opinión****Task**

We can describe contrary-to-fact situations (conditional type 2) to support our opinions. Some people have left their opinions after watching the TED talk. The internet has been unstable, and some words are missing. Can you complete them?



Amy: If we prioritized native's voice, our museums .....be decolonized.



Sam: We would undo the harm caused by colonizers if we .....  
decolonized practices.



German: If European museums restored all the artefacts from colonies, they  
..... them back to states but not to the people they belonged to.

## Lectura sobre hechos históricos del Siglo XIX

En la siguiente etapa de la secuencia, trabajamos con un artículo "Francia devolverá a la argentina restos tehuelches apropiados en 1896 y exhibidos en museos en París". Este artículo aborda el tema de la restitución de los restos de un cacique tehuelche a su comunidad de origen. Al mismo tiempo, narra la visita del conde De la Vaulx en el siglo XIX a la Argentina y como a su vuelta a Europa se llevó los restos del cacique además de innumerables objetos pertenecientes a esta comunidad. El artículo hace referencia al proceso de restitución de los restos del cacique y además, cuenta con reflexiones sobre el tema del antropólogo Fernando Miguel Pepe, del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

En un primer abordaje del texto los estudiantes debieron ampliar la información provista en el título. "¿Quién era el Tehuelche? ¿Quién se llevó sus restos a Europa? ¿Cómo se los llevó? ¿A dónde los llevó? ¿En qué párrafo se encuentra esta información? Luego de trabajar con estas preguntas, los alumnos reflexionaron sobre la función del primer párrafo en un artículo.

En la tarea siguiente, los alumnos trabajaron con los eventos narrados en el artículo. El trabajo consistió en ordenarlos cronológicamente.

Luego de identificar y ordenar una serie de sucesos, los estudiantes siguieron trabajando con la parte narrativa de este artículo. La próxima tarea consistió en completar un resumen del texto. Para hacerlo, debieron utilizar vocabulario del artículo y los verbos en voz pasiva. De esta manera, se retomó este uso verbal el cual había sido presentado y trabajado en la Unidad didáctica anterior.

**Figura 8.3***Resumen de artículo de diario***Task**

**You are asked to write a summary of the text. You are working online with a classmate. Can you complete the text?**

The skeleton of Liempichun Sakamata, a Tehuelche cacique, .....returned to Argentina by the French government soon. It .....by Count Henry de L Vaux in his visit to Argentina(1896-1897). The tomb ..... and the skeleton ..... to France by the Count. The remains of the Cacique .....in the Museum of The Man in Paris until 2009.

A claim made by the Tehuelche community ..... by Fernando Pepe, an anthropologist of Argentina's National Institute of Indigenous Affairs (INAI). Finally, this year the French government agreed to restore the remains to the indigenous community. "A big step ..... in the historical reparation to our communities," said Pepe.

Una vez concluidas las tareas que abordaron el propósito narrativo de este texto, continuamos analizando las opiniones vertidas por el antropólogo Fernando Miguel Pepe sobre los hechos presentados. Los alumnos reflexionaron sobre la cosmovisión de los pueblos originarios, la visión de los europeos del nativo en el siglo XIX. ¿Eran conscientes los europeos de la falta de respeto a sus derechos humanos? Los estudiantes concluyeron que los indígenas en el siglo XIX eran vistos como objetos y no como personas. La religión para los colonizadores era la religión católica y esta había sido impuesta entre los pueblos originarios, por lo tanto, las creencias de los nativos no eran tenidas en cuenta. Los estudiantes opinaron que, entre los europeos, no se pensaba que los nativos tuviesen derechos en cuanto a la tierra, los objetos que se encontraban allí ni siquiera sobre los restos humanos de sus ancestros.

**Creando sus propios textos**

En la última etapa de la secuencia los estudiantes realizaron una serie de pasos que los prepararon para escribir un ensayo de opinión. En un principio trabajaron con un texto modélico. El ensayo desarrollaba la respuesta a la pregunta: "¿Deben los museos devolver sus artefactos coloniales a sus lugares de origen?" En una primera lectura, respondieron sobre la posición ideológica del escritor para luego trabajar en la organización de las ideas: analizaron cuantos argumentos desarrolló el autor y cómo los organizó en párrafos.

**Figura 8.4***Macroestructura de ensayo de opinión*

<b>Task. Complete the table below with the main ideas from the essay</b>
Viewpoint 1
Viewpoint 2
Opposing Viewpoint

En una segunda etapa, los alumnos analizaron los recursos cohesivos del texto y los clasificaron según su función: para enumerar, para expresar resultado, para presentar una idea opuesta, para dar una opinión y para concluir.

**Figura 8.5***Recursos cohesivos*

Task. Have a look at the words and expressions highlighted in the essay. Use them to complete the table below. Which ones are used ...?
To list reasons:
To express result/ consequence:
To introduce the opposing view:
To conclude:
To give an opinion:

Luego del análisis exhaustivo del modelo, comenzó la preparación para la escritura de sus propios textos. Los alumnos escribieron un ensayo de opinión respondiendo a la pregunta: “¿Deben los museos exhibir restos humanos?”

Los estudiantes ya habían trabajado con textos que referían al tema abordado en la pregunta. En búsqueda de más información, entraron a la página oficial del Museo de Arqueología de Alta Montaña de Salta y buscaron información acerca del propósito del museo de exhibir las momias Incas encontradas en la cumbre del volcán de Lullailaco, en Salta. Entre los propósitos que se enumeran están el de promover el reconocimiento de la historia prehispánica, la construcción de la diversidad identitaria y la memoria colectiva. Además, el museo persigue el objetivo de revalorizar y resignificar un pasado que aún se mantiene vivo en diferentes prácticas y saberes.

Por otra parte, leyeron un artículo del diario “El Día” con una perspectiva diferente: “El museo de La Plata avanza en la restitución de una momia a Bolivia.” Este artículo hace referencia a que esta momia de origen quechua estuvo exhibida en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata hasta el 2006. En el texto se describe la ceremonia que se llevó a cabo para que el cuerpo transite el camino de restitución a su territorio ancestral. El antropólogo Pepe señaló “que es algo muy

positivo que se visualice que se trata de un sujeto y no de un objeto, y que como toda persona tiene el derecho humano universal de descansar en su territorio de pertenencia.”

Luego de la lectura de ambos textos los alumnos trabajaron en grupos y debatieron si estaban a favor o en contra de la exposición de momias en los museos. Se les pidió que elaborasen argumentos que justifiquen su posición. Al finalizar el debate, hicimos una puesta en común con sus opiniones y argumentos.

## **Opiniones en contra de la exposición de restos humanos en museos**

La mayoría de los alumnos no estuvieron de acuerdo con la exhibición de restos humanos. Entre los argumentos que expusieron, hicieron referencia a que estos poseen valor cultural e histórico y que deberían ser tratados con respeto. A su vez, estuvieron en contra de que algunas instituciones obtuviesen un beneficio económico de la exhibición de las momias y lo asociaron a una falta de ética. Otro argumento en contra de la exhibición fue que muchos de los restos humanos habían sido robados.

Por otra parte, un grupo de alumnos argumentó que las momias fueron sujetos, no objetos por lo tanto tenían el derecho de descansar en sus propios territorios.

Algunos expresaron que podemos conocer sobre culturas pasadas leyendo, viendo documentales, viendo películas sin la necesidad de observar restos humanos.

A su vez hicieron referencia a que los descendientes de los restos humanos deberían tener la posibilidad de rendirles tributo en sus propios cementerios. Consideraron irrespetuoso para los miembros de sus comunidades que sus ascendientes estén exhibidos en museos sin su permiso.

Otros estudiantes agregaron que debemos pensar que esos restos humanos fueron personas que tuvieron una vida y una familia. Al exhibirlos en museos estos son tratados como objetos y no como personas con una historia detrás.

Si la razón por la que están exhibidos es para que en la actualidad sepamos cómo eran los nativos en el siglo XIX, algunos alumnos opinaron que con el uso de tecnología se podría reemplazar a las momias por modelos o representaciones.

## **Opiniones a favor de la exposición de restos humanos en Museos**

Algunos de los alumnos consideraron que la función de los museos es construir la historia y las momias cumplen ese propósito. Si estas no estuviesen expuestas, no sabríamos cómo se veían nuestros ancestros. Los restos humanos permiten a los científicos investigar. A su vez

consideraron estos restos como parte de un patrimonio global por lo tanto consideraron que no sería incorrecto que estuviesen exhibidas en distintas partes del mundo.

A su vez un grupo de alumnos expresó que, al exhibir las momias, como en el caso del Museo de Alta Montaña de Salta, aprendemos sobre la cultura de los pueblos nativos. La exhibición de momias es considerada una manera de aprender sobre la historia, apreciar y entender los secretos de las culturas pasadas. Algunos estudiantes sostuvieron que no hay mejor manera de aprender y sentir la historia que a través de los objetos producidos y de las personas del momento histórico del cual se quiere investigar.

Como cierre de la secuencia, los alumnos trabajaron en la escritura de sus ensayos de opinión. Debieron ordenar sus argumentos siguiendo la macroestructura del ensayo modélico y haciendo uso de los recursos cohesivos usados en el ensayo analizado. De este modo, debieron organizar sus ideas para poder expresar en forma clara su visión del tema en un texto escrito.

### Figura 8.6

#### *Organización de ideas*

Follow the essay we have just analysed to plan your writing. Complete the plan below with ideas for your essay.
Paragraph 1: Introduction:
Paragraph 2 (list 2 reasons)
Paragraph 3 (opposing view)
Paragraph 4: Conclusion

## Conclusión

A modo de conclusión queremos expresar que el tema abordado en esta secuencia actuó como disparador para reflexionar sobre cuestiones ligadas a la modernidad/colonialidad: la constitución de museos sin la intervención de voces nativas, la apropiación de objetos y restos humanos por europeos, la falta de respeto a las creencias y cosmovisión de los pueblos originarios. Este marco nos permitió la creación de contextos de uso genuino de la lengua extranjera en los cuales los alumnos pudieron desarrollar diversas formas de expresar opiniones y dar argumentos que las sostuviesen. De esta forma, se logró un propósito dual. Por un lado, el trabajo con contenido que a su vez actuó de marco para la presentación y práctica de lengua nueva. Por otra parte, los estudiantes estuvieron expuestos a una variedad de tipos textuales los que fueron abordados a través de una serie de tareas especialmente diseñadas para facilitarles su comprensión.

La temática que actuó como hilo conductor resultó de gran interés entre la mayoría de los alumnos y se vio reflejado en la activa participación en las diversas tareas. La Información que

obtuvieron a través de los textos se vio reflejada en la construcción de sus opiniones y argumentos, los cuales terminaron plasmados en sus ensayos.

## Referencias

Ellis, R. (2018). Towards a modular language curriculum for using tasks, *Language Teaching Research*, 00(0), 1-22.

France to Return to Argentina Tehuelche Remains seized in 1896 and Displayed at Paris Museums. (4 de mayo de 2021). *Mercopress*. <https://en.mercopress.com/2021/05/04/france-to-return-to-argentina-tehuelche-remains-seized-in-1896-and-displayed-at-paris-museums>

El museo de La Plata avanza en la restitución de una momia a Bolivia. (14 de agosto de 2021). *El Día*. <https://www.eldia.com/nota/2021-8-14-3-9-25-el-museo-de-la-plata-avanza-en-la-restitucion-de-una-momia-a-bolivia-informacion-general>

Museo de Arqueología de Alta Montaña de Salta. Recuperado el 15 de marzo de 2023 de MAAM Salta <https://www.maam.gob.ar/novedades/presentacion-actual-de-los-ninos-del-llullaillaco-la-nina-del-rayo>

Fundación T y PA. (2021). *Eurocentrismo, colonialidad y museos: Charla abierta Rita Segato y Walter Mignolo* [video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=59T\\_hON4v4U](https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON4v4U)

TEDxTalks. (2016). *We Must Decolonize Our Museums* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jyZAgG8--Xg>:

## CAPÍTULO 9

# Las artes plásticas en la clase de inglés: una mirada latinoamericana

*Dolores Aicega, María Marta Bordenave, Verónica Di Bin y  
Marcela Jalo*

### Introducción

El relato que presentamos narra la experiencia de docentes y estudiantes de 5to año a partir de la realización de una unidad didáctica cuyo objetivo es indagar acerca de las identidades latinoamericanas a través de las artes plásticas. Los insumos utilizados se basaron en la exposición permanente del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA<sup>21</sup>). Las secuencias que conforman la unidad se diseñaron a partir de materiales auténticos tales como el catálogo Verboamérica<sup>22</sup> y los recursos educativos producidos en inglés por el museo. A su vez, se incluyó una diversidad de textos multimodales y géneros discursivos. La experiencia, que concluyó con la visita de un grupo de estudiantes acompañados por sus docentes al MALBA y la realización de una muestra en el Colegio, resultó ampliamente positiva ya que promovió la participación activa y la reflexión acerca de distintas cuestiones ligadas a las identidades latinoamericanas a partir de tareas socialmente significativas.

### Marco teórico

Este trabajo se enmarca dentro de los llamados enfoques decoloniales es decir, nos proponemos acercar a los estudiantes una alternativa decolonial a los enfoques eurocéntricos y nativistas vigentes en el ámbito de la enseñanza del inglés. A la vez, esto supone situar la enseñanza para dar cuenta de las características específicas de los contextos locales y

<sup>21</sup> El Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires – Fundación Costantini, más conocido como MALBA, es un museo argentino fundado en septiembre de 2001. Fue creado con el objetivo de coleccionar, preservar, estudiar y difundir el arte latinoamericano desde principios del siglo XX hasta la actualidad.

<sup>22</sup> Giunta, Andrea y Pérez Rubio, Agustín. Verboamérica (2016). MALBA COLLECTION. Fundación Costantini. Museo de Arte Latinoamericano. Disponible en: <https://www.malba.org.ar/catalogo-verboamerica/>

regionales en los que se desarrolla la actividad pedagógica (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009; entre otros).

Por otro lado, adoptar una perspectiva crítica decolonial para acercarnos a la cuestión del arte contemporáneo no puede reducirse tan sólo a subsanar la ausencia o sub-representación de las expresiones estéticas de determinados grupos étnicos; es preciso considerar la larga historia de un proceso de *subalternización* desplegado en múltiples niveles, que afectó a sujetos, prácticas específicas, imaginarios, saberes y visiones del mundo, emanado del colonialismo moderno y capitalista, que ha persistido por años. Esto implica, poner en discusión las funciones culturales de poder de las artes modernas occidentales en contextos de dominación colonial y poscolonial, y las improntas duraderas que se estabilizaron en los imaginarios socioculturales dominantes, en parte a través de la valoración, bajo el paradigma estético dominante, de ciertas prácticas y objetos culturales en desmedro e incluso destrucción de otras. Desde esta perspectiva, Ticio Escobar, (2008, 556) “introduce una dicotomía entre los dominios exclusivos del gran arte – soberano, desdeñosamente separado– y el prosaico circuito de las artes menores, constituido por manufacturas artesanales (o hechos de folklore o de ‘cultura material’)”

Como se describe en el sitio del museo, Verboamérica<sup>23</sup> se presenta en el marco de la celebración por el 15° aniversario del MALBA. Esta nueva exposición de la colección permanente fue curada por la historiadora e investigadora Andrea Giunta y por Agustín Pérez Rubio, el entonces Director Artístico del museo y surge como resultado de un proyecto de investigación que propone una historia viva de América Latina, que se expresa en acciones y experiencias. Una historia que asume que el arte latinoamericano no debe entenderse tan sólo a partir de las denominaciones que propuso la historia del arte europeo, sino a partir de los nombres que los propios artistas formularon cuando crearon sus programas estéticos.

“Verboamérica es una exhibición performativa y temporal, y pone en evidencia la crisis de la linealidad y unicidad del tiempo histórico que ha tenido lugar durante la globalización”, explica Pérez Rubio en el catálogo que acompaña la exposición, donde destaca el famoso mapa de Joaquín Torres-García América invertida, que ya en 1936 enseñaba una modificación de preeminencia geográfica y espacial de América, pero también temporal.

La exposición rompe el clásico recorrido cronológico e incluye 170 obras divididas en ocho núcleos temáticos, en los que conviven obras de diferentes períodos históricos y de una multiplicidad de formatos: pinturas, dibujos, fotografías, videos, libros, documentos históricos e instalaciones. Los núcleos son: En el principio; Mapas, geopolítica y poder; Ciudad, modernidad y abstracción; Ciudad letrada, ciudad violenta, ciudad imaginada; Trabajo, multitud y resistencia; Campo y periferia; Cuerpos, afectos y emancipación; y América indígena, América negra.

En palabras de Andrea Giunta:

---

<sup>23</sup>VERBOAMÉRICA: [https://www.malba.org.ar/prensa\\_verboamerica/](https://www.malba.org.ar/prensa_verboamerica/)

Los términos clave de esta exposición provienen de la experiencia artística en América Latina: Antropofagia, Indigenismo, Negritud, Martín Fierro, Neoconcretismo, Madi, Perceptismo, Universalismo Constructivo, Muralismo. Proviene también de la experiencia latinoamericana de las ciudades, las ciudades reales, soñadas, utópicas; del trabajo, la explotación y la geopolítica; de los márgenes de la ciudad, los paisajes reales e imaginados, y de lo expulsado: la prostitución, la pobreza, los cuerpos insubordinados, descalzados del canon patriarcal que construyó tanto a la mujer como al hombre. Se trata, también, de la insurrección negra, indígena, campesina, del reclamo de la tierra. Volver visibles las poéticas de lo indomesticable, las formas de la emancipación estética.

(Malba, 2016)

## Contextualización e impacto de la experiencia

El trabajo que presentamos narra la experiencia de docentes y estudiantes de 5to año del colegio a partir de la realización de una unidad didáctica cuyo objetivo es indagar acerca de las identidades latinoamericanas a través de las artes plásticas. Los insumos, basados en la exposición Verboamérica del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), fueron utilizados para el diseño de la unidad didáctica y trabajados con los estudiantes en las clases de inglés. Los materiales elaborados por las profesoras que incluyen una diversidad de textos multimodales y géneros discursivos, fueron abordados por los estudiantes por medio de la resolución de distintos tipos de tareas con distinto grado de complejidad cognitiva y lingüística (lectura y comprensión de textos, transferencia de información utilizando distintos sistemas semióticos, confección de grillas y tablas informativas y comparativas, producción de textos, participación en discusiones y debates, entre otras). Las producciones finales variaron de acuerdo a los intereses de cada grupo e incluyeron la elaboración de trípticos, la confección de fichas técnicas y la escritura de textos descriptivos y argumentativos a partir de las obras analizadas. La experiencia resultó ampliamente positiva ya que promovió la participación activa de los estudiantes y la reflexión acerca de distintas cuestiones ligadas a las identidades latinoamericanas a partir de tareas socialmente significativas.

## Iniciativa y desarrollo de la propuesta

La secuencia involucró como primer paso la investigación sobre los diferentes núcleos temáticos, principalmente a través de textos en inglés incluidos en el catálogo de la muestra. Cada división trabajó con un grupo temático en particular.

En una segunda instancia, los estudiantes tuvieron que pensarse como curadores de una muestra sobre estos temas para ser exhibida en el colegio. Quisimos invitar a nuestros estudiantes a posicionarse como curadores de la muestra para que concibieran la obra, no como una obra cerrada, sino que pudieran apropiársela, analizarla, y construirla colectivamente. A través de una selección y articulación detallada, los estudiantes en el rol de curadores, se propusieron hacer explícitas las relaciones entre los distintos textos que conformaron la muestra. A tal efecto, dispuestos en grupos, se propusieron investigar la producción de numerosos artistas latinoamericanos e hicieron una primera selección de obras. En algunos casos la investigación trascendió las obras expuestas en el museo y continuó la búsqueda entre otras obras realizadas por los artistas de los distintos núcleos temáticos.

Como paso siguiente, los estudiantes presentaron el resultado de sus investigaciones a la clase y en muchos casos se realizó un debate para llegar a la selección final. Una vez establecidas las obras a incluir, cada grupo elaboró un texto en inglés para acompañar las imágenes.

## Un posible recorrido didáctico

Para poder dar forma a la experiencia pensamos un posible recorrido didáctico a partir de los siguientes núcleos temáticos:

- Núcleo I: Trabajo, multitud y resistencia
- Núcleo II: Cuerpos, Afectos y Emancipación

Y de este modo concluir con una salida educativa al MALBA y la realización de la muestra en el colegio.

### Núcleo I: Trabajo, multitud y resistencia

Entre los ocho núcleos temáticos de la exposición, se encuentra “Trabajo, multitud y resistencia” abordado por varios artistas, Antonio Berni es uno de ellos. Las obras que forman parte de este grupo ilustran la primera mitad del siglo XX, período en el que se produce un fuerte crecimiento de las urbes en América Latina. El crecimiento demográfico de las ciudades latinoamericanas involucró una intensa diversificación de las tareas y de las formas de organización de las personas. El crecimiento de la fábrica generó nuevas formas de explotación de los hombres, ante las cuales se organizaron como trabajadores.

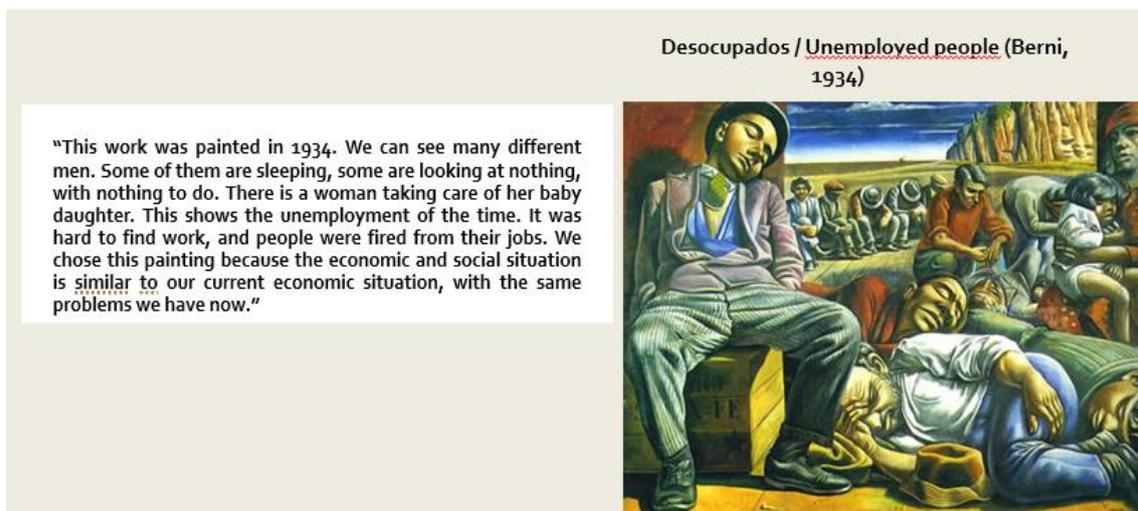
La obra de Berni ilustra esta época y refleja una posición en contra de la colonialidad/modernidad eurocéntrica en áreas dominadas y dependientes del mundo capitalista (Quijano, 2007) a partir de hacer visibles situaciones críticas de malestar social y pobreza.

Antes de analizar las obras de Berni, los estudiantes trabajan a partir de una serie de tareas para cuya resolución recurren al catálogo de la exposición. Les pedimos que lean la introducción de este núcleo temático para así poder obtener información de la situación social de la época y de la ideología que se empieza a desarrollar en ese período y de este modo facilitar el análisis de sus obras. Los estudiantes completaron la siguiente ficha en torno a la obra *Manifestación* (1934) de Antonio Berni, perteneciente a la Colección Malba.

<p><b>One of Berni's most representative paintings is "Manifestación". Complete the technical profile to be published in the catalogue with your ideas and information from the text below.</b></p>
<p><i>Manifestación</i> was painted in .....</p> <p>The 30's was a decade in Argentina characterized by .....</p> <p>One of the most striking characteristics was .....</p> <p>Berni used .....</p> <p>He was probably inspired by .....</p> <p>Peoples's faces might reflect .....</p> <p>In the painting we can see .....</p> <p>In the middle of the work there is .....</p> <p>In the back of the demonstrators there .....</p> <p>Berni's style was called .....</p> <p>This style includes paintings such as <i>Desocupados</i> and <i>Manifestación</i>.</p>

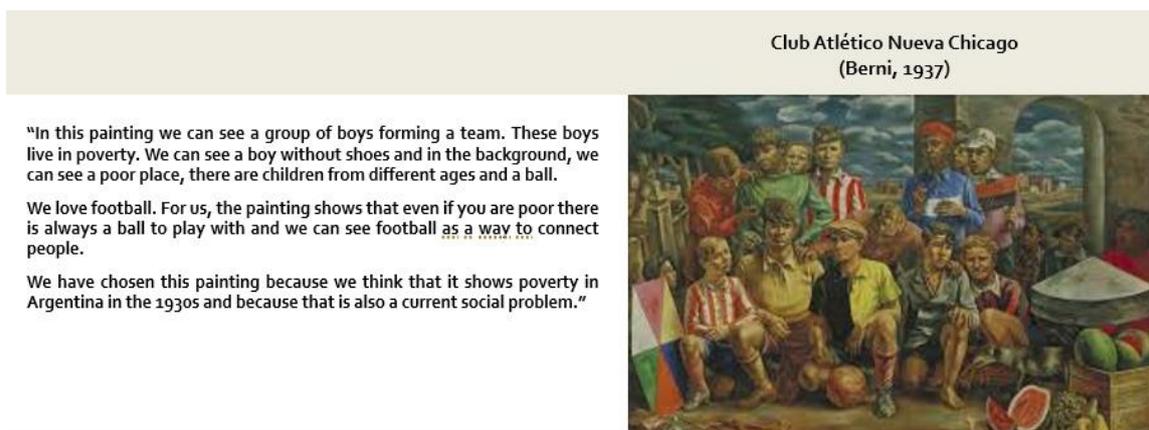
Una vez realizada esta tarea, los alumnos en grupos eligen las obras del artista que formarán parte de la muestra siguiendo los pasos que enumeramos previamente. Luego, elaboran un texto que incluye una descripción connotativa (nombre de la obra, fecha en que fue realizada, estilo) y también una descripción denotativa (interpretación del mensaje) cuyos destinatarios son otros estudiantes del colegio. A su vez se les indica que reflexionen sobre las semejanzas y diferencias entre el contexto que ilustra la obra y la situación actual.

Una de las obras de Berni elegida fue "Desocupados", la cual fue realizada en el año 34. Los estudiantes describen la obra y la vinculan a la situación socioeconómica de la época y a su vez a tiempos actuales.

**Figura 9.1**

*Nota.* Producción realizada por estudiantes de 5º año. (Berni, 1934)

Otra obra elegida fue "Club atlético Nueva Chicago" realizada en el año 37. En este texto los alumnos hacen referencia a la situación económica de los jugadores a partir de la observación de sus calzados y la construcción que se puede ver en un segundo plano. A su vez, mencionan al juego y a la manera de relacionarse a través de la pelota. Reflexionan sobre la pobreza que se observa en la obra y la vinculan con la pobreza en tiempos actuales.

**Figura 9.2**

*Nota.* Producción realizada por estudiantes de 5º año. (Berni, 1937)

## Núcleo II: Cuerpos, Afectos y Emancipación

Otra división de 5º año trabajó sobre el núcleo temático "Cuerpos, Afectos y Emancipación". Esta parte de la muestra explora la representación de los cuerpos en el arte latinoamericano desde una perspectiva de género que se opone a los mandatos heteronormativos y patriarcales.

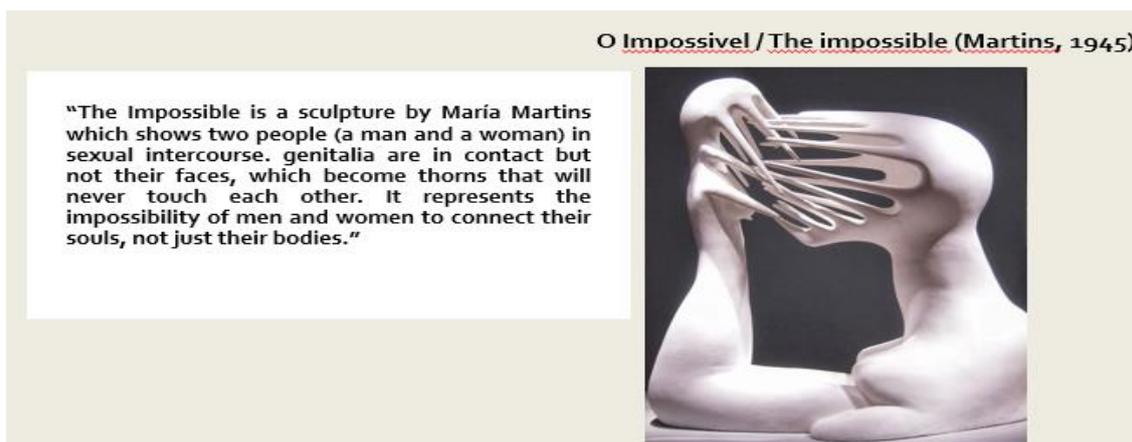
De este modo, queda plasmada la experiencia de los cuerpos insubordinados, aquellos que no se ajustan a los esquemas establecidos por la sociedad, cuerpos que viven otras experiencias y buscan su reconocimiento. Sensibilidades que exploran formas que permiten alternativas para vivir los cuerpos y explorar otras maneras de felicidad. Las mujeres artistas presentes en este núcleo, María Martins y Marcia Schwartz entre otras, fueron quienes pugnar por estas otras representaciones sociales. Las artistas invirtieron con ironía las relaciones de poder entre mujeres y varones y salieron con las cámaras a fotografiar cuerpos desnudos que las reglas del decoro les aconsejaban no representar, explorando en su intimidad, sus contradicciones y sus fantasías. Así se aproximaron a los cuerpos de sexualidades otras, de amores distintos y los representaron en pinturas, esculturas y fotografías.

Es a través de este núcleo temático que se pretende explorar la elaboración de materiales educativos con perspectiva de Educación Sexual Integral (ESI), que superen el modelo binario y biologicista y tiendan a la construcción de corporalidades desde la diversidad y subjetividad humana.

De igual manera, y en función de los intereses del grupo, se intenta trabajar con obras que tematizan la diversidad de géneros y sexualidades, las diferencias físicas entre las personas o la salud corporal.

Una de las obras elegidas por los estudiantes fue “Lo Imposible” de María Martins, notable escultora surrealista brasileña. En esta escultura, pudieron apreciar dos figuras, una femenina y una masculina que se ven impedidas de aproximarse totalmente debido a las extrañas formas puntiagudas de sus cabezas, a la vez que parecen magnética y amorosamente ligadas para siempre.

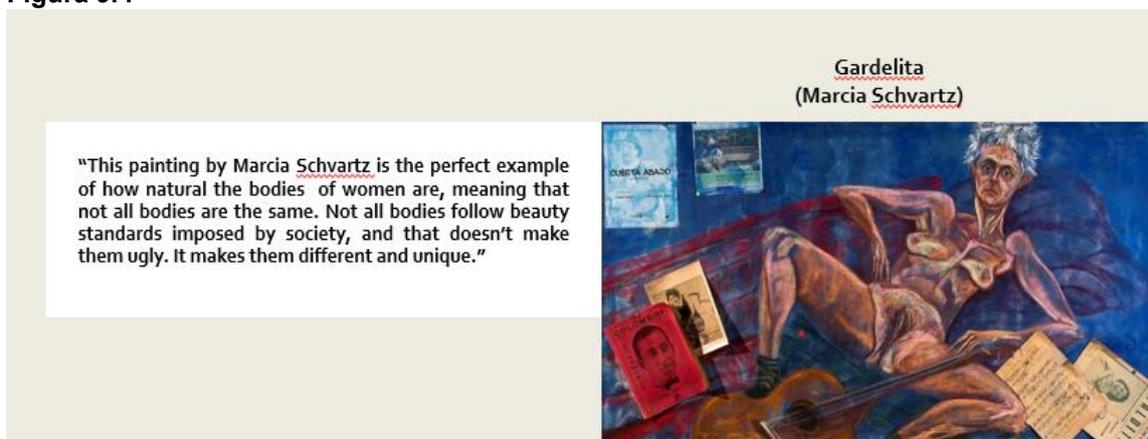
Una vez presentada la obra, se invitó a los demás estudiantes a reflexionar mediante algunas preguntas disparadoras: – ¿Qué mensaje emite la obra al espectador? – ¿Qué sentimientos les genera la obra y por qué? – ¿Cómo se presenta la representación del cuerpo y cómo se puede interpretar la dimensión de la escultura? – ¿Cómo consideran en nuestra sociedad las concepciones sobre el sexo y el género, en el contexto histórico, social y cultural? – ¿Ha cambiado la concepción de ser varón y mujer en el tiempo? ¿De qué manera? – ¿Consideran en la obra observada, correspondencia entre la temática, la representación y los materiales utilizados? Luego de compartir algunas ideas con toda la clase, los estudiantes escriben sus conclusiones.

**Figura 9.3**

*Nota.* Producción realizada por estudiantes de 5º año. (Martins, 1945)

En el texto que acompaña la imagen, los estudiantes presentan una lectura erótica de la escultura, y la interpretan en relación con la complejidad de las relaciones hombre/mujer y la dificultad de establecer una verdadera conexión en las relaciones entre ambos.

Por otro lado, “Gardelita” de la artista argentina Marcia Schwartz fue otra de las obras elegidas. Esta artista ha desarrollado su obra en torno a las figuras humanas, la noche y las marginalidades. Así, los estudiantes interpretan algunas de sus obras:

**Figura 9.4**

*Nota.* Producción realizada por estudiantes de 5º año (Schvartz, 2012)

En este caso, en el texto que sirve de complemento a la imagen, los estudiantes reflexionan sobre los parámetros de belleza dominantes y señalan que no todos los cuerpos son iguales, y que no por ello resultan “feos”. Lejos de eso, la diversidad hace de los cuerpos algo diferente y único.

La siguiente obra pertenece también a la multifacética Marcia Schwartz. En este caso se aborda, como señalan los estudiantes a través de su texto, la menstruación en tanto tema tabú,

que lo sigue siendo casi 30 años después. En este sentido, los estudiantes advierten la necesidad de concebirlo en toda su naturalidad.

**Figura 9.5**



*Nota.* Producción realizada por estudiantes de 5° año (Schvartz, 1991)

## Salida educativa al MALBA

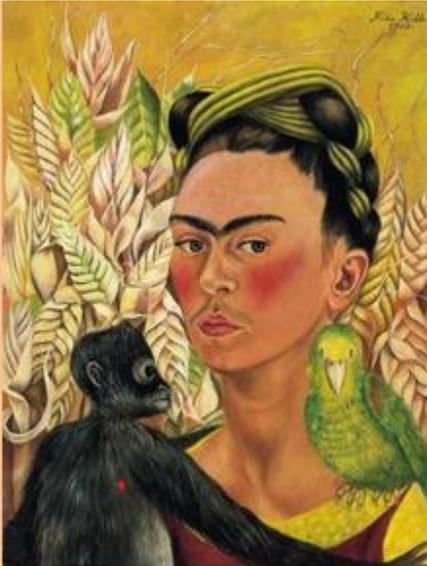
Un grupo de estudiantes realizó una salida educativa al Museo de Arte Latinoamericano MALBA para visitar la muestra. El recorrido que organiza el Programa Escuelas a cargo del equipo educativo del museo, pone en valor los aportes subjetivos de cada visitante, conformando una comunidad de aprendizaje que habilita la producción de sentido entre los participantes. La experiencia, busca estimular el diálogo, la reflexión, el debate, la imaginación, el pensamiento crítico y la creatividad.

La visita además tuvo el objetivo de trabajar una secuencia didáctica sobre arte latinoamericano, cuyo cierre consistió en llevar a cabo una muestra de la exposición en el colegio en la que los estudiantes, en el rol de los curadores, exhibieron fotografías de las obras tomadas durante la visita y realizando una descripción de las mismas en español y en inglés.

El trabajo en el museo consistió en sacar fotos de las obras que más les llamaron la atención y también de la ficha técnica perteneciente a la obra. Una vez en clase, los alumnos imaginando ser curadores de la muestra, tuvieron que decidir qué obras de arte incluirían en sus exhibiciones y a tal fin, establecer un criterio para la selección de las mismas. Luego de seleccionar las obras y decidir un nombre para la exhibición, comenzaron la confección de un tríptico. En la portada escribieron el nombre de la exhibición y el de las/ los estudiantes en el rol de curadores. En las caras interiores, escribieron acerca del tema que atravesaba a las obras y la ficha técnica de las mismas: nombre del artista, año de realización y una breve descripción. En la contraportada, un resumen de las conclusiones más importantes.

**Figura 9.6**

*Ficha Técnica*

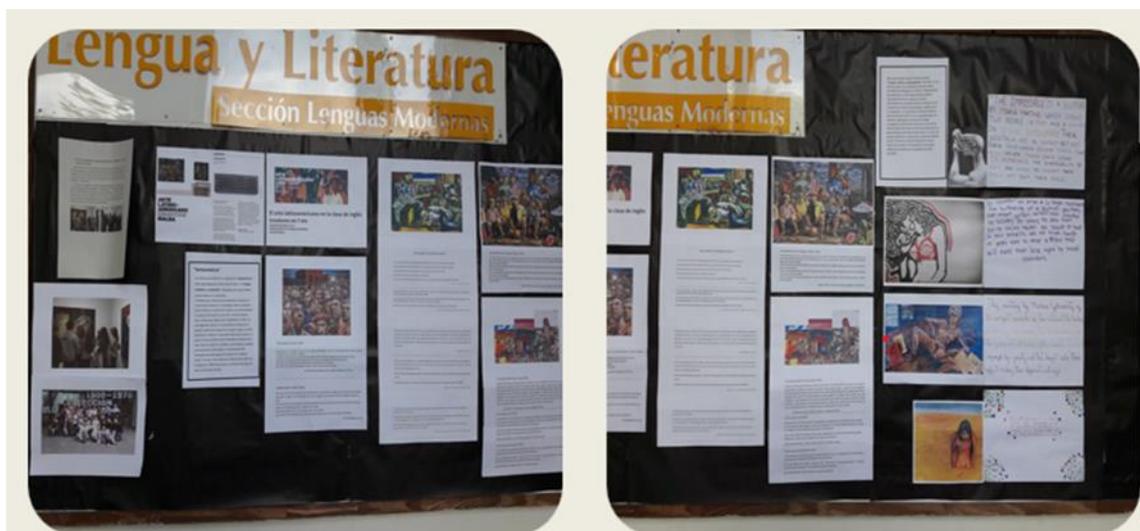
<p><b>FACT FILE</b></p> <p>Title: Self portrait with a monkey and a parrot.</p> <p>Artist: <u>Frida Kahlo</u>.</p> <p>Date: 1942</p> <p>Style: Popular Mexican art with indigenous roots.</p> <p>Measures: 43cmx54cm.</p> <p>Technique: oil</p> <p>Location: MALBA, Argentina.</p>	
--	--

*Nota.* Producción realizada por estudiantes de 5° año. (Kahlo, 1942)

## Muestra en el colegio

Una vez finalizado el desarrollo de la secuencia didáctica en las distintas divisiones, se recolectaron los trabajos llevados a cabo por los estudiantes: textos descriptivos y trípticos y luego fueron exhibidos en la cartelera de “Sección de Lenguas Modernas de nuestro colegio.”

**Figura 9.7**



## A modo de cierre

Consideramos que fue un proceso muy valioso porque en cada clase hubo preguntas, intercambio de ideas y problematización y porque la voz de los estudiantes tuvo un lugar protagónico, tanto en el desarrollo de las diferentes secuencias didácticas que conforman la unidad como en la visita al Malba y la realización de la muestra. A su vez, pudimos avanzar en el sentido de pensar las identidades latinoamericanas a través del arte mediante el abordaje de los distintos núcleos temáticos que componen Verboamerica.

También hubo un gran trabajo en equipo por parte de todas las docentes de 5to año quienes diseñamos y llevamos a cabo la experiencia con una articulación con el área de Estética.

El recorrido por el Malba ha sido una instancia de participación y aprendizaje conjunta. Los estudiantes se pudieron acercar a las obras, hacer preguntas y realizar los comentarios que cada uno consideró necesario compartir. Pudo suceder que algunas cosas les inquietaran o generasen preguntas, pero de esto se trató la visita; atravesar estos aspectos juntos y salir de aquellos lugares en los que nos sentimos “cómodos” en relación al arte. La visita al museo fue una experiencia muy positiva para los alumnos ya que para algunos fue la primera vez que concurrían a un museo de arte y estaban frente a una exposición de estas características. Por otro lado, la visita se realizó con un profesor del área de estética lo que enriqueció la experiencia ya que los guió y brindó información específica de su área de estudio y pudo conectar la muestra con conocimientos previos de los alumnos adquiridos en su materia. A su vez, el área de Estética también estuvo presente en el montaje de la muestra de las producciones de los estudiantes en el colegio.

Otro aporte de la visita fue que los alumnos entrasen en contacto con géneros discursivos propios de los museos como por ejemplo las fichas técnicas que acompañan las obras. Creemos que preguntarnos por nuestra identidad colectiva como latinoamericanos a través del arte, resultó una experiencia significativa y altamente gratificante.

**Figura 9.8**



*Nota.* Reproducido de CNLP, 2022.

## Referencias

- Berni, A. (1934). *Desocupados* [Pintura]. Colección privada.  
[https://malba.org.ar/manifestacion/archivo/\(7 de octubre de 2023\)](https://malba.org.ar/manifestacion/archivo/(7%20de%20octubre%20de%202023))
- Berni, A. (1937). *Club Atlético Nueva Chicago* [Pintura]. The Museum of Modern Art, New York.  
<https://www.moma.org/audio/playlist/286/3716> /(12 de octubre de 2023)
- Castro G. y Grosfoguel R. (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Colegio Nacional de La Plata. (octubre de 2022). *Estudiantes de 5° año visitaron el MALBA*.  
<https://www.nacio.unlp.edu.ar/2022/10/estudiantes-de-5-ano-visitaron-el-malba/>
- Escobar, T. (2018). “Arte indígena. Zozobras, pesares y perspectivas”. En *Contestaciones. Arte y política desde América Latina. Textos reunidos de Ticio Escobar (1982-2021)*.
- Giunta, Andrea y Pérez Rubio, Agustín. Verboamérica (2016). MALBA COLLECTION. Fundación Costantini. Museo de Arte Latinoamericano. Disponible en:  
<https://www.malba.org.ar/catalogo-verboamerica/>
- Kahlo, F. (1942). *Autorretrato con chango y loro* [Pintura]. Malba, Buenos Aires.  
<https://www.malba.org.ar/el-autorretrato-con-chango-y-loro-de-frida-kahlo/>
- Malba. (2016, 23 de agosto). En el marco de su 15° aniversario MALBA PRESENTA “VERBOAMÉRICA” Nuevo proyecto de investigación y exhibición, en torno a la colección de arte latinoamericano del museo [Comunicado de prensa].  
 file:///C:/Users/Biblio/Downloads/Comunicado-de-prensa\_-MALBA-presenta-Verboam%C3%A9rica.pdf
- Martins, M. (1945). *O Impossível* [Pintura]. Malba, Buenos Aires. <https://coleccion.malba.org.ar/o-impossible/> /(17 de octubre de 2023)
- Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires [@museomalba]. (s.f.). Reels [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 16 de octubre de 2023 de  
<https://www.instagram.com/museomalba/reels/>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Schwartz, M. (1991). *Acerca del descubrimiento* [Pintura]. Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires. <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/11556/> /(21 de octubre de 2023)
- Schwartz, M. (2012). *Gardelita* [Pintura]. MMM, galería digital.  
<https://mujeresmirandomujeres.com/marcia-schwartz-luz-darriba/> /21 de octubre de 2023)
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Ampliación de la ponencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

# CAPÍTULO 10

## A 40 años de Malvinas

*Dolores Aicega, Mercedes Peluffo y Paula Pérez Roig*

### Introducción

Cada ciclo lectivo, 6to año se presenta como un desafío para las docentes del área ya que, al ser una materia optativa, el trabajo planteado y los objetivos a cumplir son también distintos a los de los años anteriores en los que la materia es obligatoria. El año 2022, año en que se conmemoraron los 40 años de la guerra de Malvinas, no nos dejó duda alguna de que un hecho de tal magnitud debía formar parte de nuestro trabajo áulico. El resultado fue sumamente gratificante para toda la comunidad. En efecto, en el marco del 40° aniversario de la guerra, docentes y estudiantes de 6to año llevamos adelante una secuencia didáctica en el área de inglés que se propuso recordar la Argentina de 1982, honrar a los veteranos, compartir testimonios y reflexionar sobre el significado que Malvinas tiene hoy. La secuencia, que se organizó en torno a una introducción y tres partes, se realizó durante el mes de abril de 2022, de modo que las clases de inglés estuvieron dedicadas íntegramente a este tema. A continuación, compartimos la secuencia de trabajo de manera detallada.

### Un puente hacia las Islas Malvina: 1982 - 2022

La experiencia que vamos a compartir intentó tender un puente entre 1982 y 2022: contextualizar el conflicto, la guerra, enmarcarlo en la dictadura que sufría nuestro país, y en el servicio militar obligatorio, sin perder de vista que quienes fueron al frente eran en su gran mayoría jóvenes de una edad similar a la de nuestros estudiantes. Intentamos ponernos en el lugar de aquellos combatientes inexpertos y desprotegidos y de sus familias, recrear una época y recolectar recuerdos familiares. Fueron cinco semanas muy movilizadoras.

La **introducción** tuvo como propósito central establecer el contexto de la guerra a través de textos y gráficos informativos y de la recolección de testimonios de familiares y amigos de los estudiantes. Así, comenzamos indagando sobre los conocimientos previos de nuestros estudiantes en relación al contexto histórico, particularmente la situación de las islas durante el virreinato y la relación Argentina - Inglaterra antes de la guerra. Los estudiantes completaron un texto con algunas palabras claves sugeridas, actividad que nos sirvió para introducir términos

específicos de vocabulario que retomamos más adelante. La segunda tarea de la introducción giró en torno a una infografía (Figura 10.1) que diseñamos con cifras, textos y fotografías comparando datos entre Argentina e Inglaterra. Elegimos presentar la información de esta manera ya que no podemos desconocer el lugar de privilegio que ha adquirido la infografía (en especial la digital) en este último tiempo mediado por imágenes y estímulos visuales. Esta representación visual que incluye descripciones, cuadros o mapas cuenta con diferentes ventajas entre las cuales destacamos su rápida lectura, comprensión del tema facilitada gracias a la utilización de recursos visuales, presentación sintética y clara de conceptos más complejos, posibilidad de incluir enlaces a sitios web, vídeos, documentos, entre otros.

**Figura 10.1**

*Infografía*



Leímos y analizamos la información con toda la clase y luego los estudiantes escribieron una pequeña reflexión sobre los datos que más llamaron su atención. Por último, les pedimos que indaguen entre sus familias, amigos, vecinos acerca de los recuerdos de la guerra. Creemos en la importancia de mantener activa la memoria como una construcción colectiva que se va construyendo y buscándose en huellas, marcas y fragmentos que circulan de manera informal y que interactúan con la memoria oficial, institucional. De esta manera, los estudiantes pudieron compartir fuera del aula vivencias de esos tiempos con personas cercanas a ellos y después traer esos relatos a la clase. Fue una experiencia muy emotiva, algunos contaron sobre la vida cotidiana en tiempos de guerra en ciudades del sur de nuestro país, otros trajeron relatos de ex combatientes o de colectas organizadas para juntar ropa y comida.

Una vez introducido el tema, el eje central de la **primera sección** fue la obra de teatro *Minefield/Campo Minado*, escrita y dirigida por la dramaturga argentina Lola Arias y actuada por seis veteranos de guerra ingleses y argentinos. La selección de dicha obra tuvo un doble sentido: primero, creemos en el arte como forma privilegiada de comunicación frente a un trauma o conflicto y por otra parte uno de los actores-veteranos es ex alumno del colegio y estuvo invitado a una entrevista para el cierre de la secuencia. Comenzamos el trabajo en esta sección con un artículo periodístico disponible en la página de British Council<sup>24</sup> que nos permitió conocer el trabajo de la directora, así como también una breve referencia a las vidas de los actores y a las características de la obra. A menudo en nuestras clases de inglés, trabajamos con artículos no graduados. Esto representa siempre un desafío, particularmente a la hora de diseñar las tareas que lo acompañarán y que le permitirán a los alumnos acceder a sus puntos principales. ¿Qué hace a esta obra tan especial, tan diferente a otras? *Minefield/Campo Minado* reúne a veteranos argentinos e ingleses en una reconstrucción de sus recuerdos de guerra y su vida después de ella. ¿Es posible que antiguos “enemigos” compartan sus vivencias? A partir de la obra pudimos ver las distintas facetas / puntos de vista, sentires y realidad de acá y de allá. Luego de leer este artículo, compartimos una entrevista que Lola Arias dio en inglés en el contexto del Edinburgh International Festival<sup>25</sup> donde cuenta sobre su proyecto, el proceso de creación, el trabajo con actores-veteranos y la reconstrucción a partir de los recuerdos de los protagonistas y de sus propios recuerdos de infancia. Trabajar con el género de entrevistas traza un vínculo directo e irremplazable entre el aula y la realidad: nuestros alumnos pueden conocer la obra elegida desde la voz de sus protagonistas, esta vez la directora. También nos permitió analizar las preguntas del entrevistador y focalizar tanto en la información como en las opiniones que se obtienen a partir de este diálogo. Esta tarea fue retomada en la tercera sección cuando los estudiantes elaboraron sus propias preguntas para entrevistar a nuestros invitados. Otra de las tareas incluyó el trabajo con un video de promoción de la obra donde pudimos analizar la puesta en escena, la música, las imágenes, y cómo se ven representados Margaret Thatcher y Leopoldo Galtieri. Como

<sup>24</sup> El texto se encuentra disponible en <https://www.britishcouncil.org/en/minefield> (última visita 3/6/2023)

<sup>25</sup> Disponible en [In conversation with Lola Arias, writer and director of MINEFIELD](#)

cierre de esta sección les pedimos a nuestros alumnos una reflexión final sobre el sentido del arte como vehículo de expresión de hechos tan dramáticos. (Ver Figura 10.2)

### Figura 10.2

*Tarea de cierre. Escribir una opinión*

**Task 4.** This is an extract from the interview with Lola Arias. Do you agree with her? What is on your mind after watching the interview and the trailer? Write a short reflection with your ideas in relation to the Malvinas War, the play, the consequences of war.

*“People become very emotional about the play and then they start to ask themselves questions about the war, about what happens to people after the war, what war does to people and I think these are questions that it is good to be thinking of in these times.”*

*Lola Arias*

After learning about Minefield, these are some of the things that are on my mind.

.....

.....

.....

En la **segunda sección**, exploramos la cobertura de la guerra en los medios de prensa argentinos e ingleses y analizamos cómo estos textos y discursos favorecieron la construcción de distintos relatos y narrativas acerca de la guerra. El foco estuvo, entonces, en la prensa, el manejo de la información, la influencia que ejerció en la opinión pública y, en el caso de Argentina, su vínculo con la dictadura. Para esto compartimos y analizamos tapas de diarios y revistas argentinas e inglesas, y a partir de allí reflexionamos acerca de los titulares, la disposición de la información y si lo que allí se publicaba eran hechos u opiniones y cómo estos discursos contribuyeron a promover ciertas interpretaciones de los hechos. La tarea de cierre tuvo como objetivo integrar los contenidos compartidos en la creación de una tapa de diario que podía estar situada en el momento de la guerra o en la actualidad. A partir de estas producciones (Figura 10.3) podemos identificar como los estudiantes retoman cuestiones lingüísticas y discursivas con las que habíamos estado trabajando, pero por sobre todo cuestiones vinculadas al contenido conceptual, a la información y los conocimientos construidos durante toda la secuencia: ahora nuestros estudiantes de 6to año sabían algo más sobre el conflicto con la Inglaterra, sobre la guerra, la dictadura en Argentina y sobre la realidad de nuestros veteranos.

## Figura 10.3

Producciones finales de algunos estudiantes

THE LAST

SUNDAY, APRIL 2, 2023 92 days

# Argenti-news



## TRUE HEROES ARE NOT FORGOTTEN

April 2: Veteran's Day and for the dead soldiers in Malvinas

On April 2, 1982, the dictatorship began the landing of troops on the Malvinas Islands, usurped by England since 1833 because the dictatorship tried to hide the very serious social, political and economic situation that they have had thanks to that government. The war ended on June 14, 1982.

with the surrender of Argentina and caused the death of 669 Argentine and 255 British soldiers. It is considered that the military defeat accelerated the end of the dictatorship. The reality of the Malvinas war was none other than that of a clear disadvantage for Argentina in the face of the English forces, which were better prepared and had superior weapons in force. Our soldiers, young men who were enlisted with no other option, were kept in very poor conditions during the months of the war.

On this date, we remember those combatants who gave their lives for us and for our country, and we reaffirm our desire to continue accompanying the families of those who have fallen in pain for their loss. We must maintain the commitment of memory and accompaniment for the veterans, the fallen and their families.

**The work of Lola Arias is once again the topic of conversation**

Her work that stands out for the story behind it, the actors who are the veterans who were in the war, telling their story, feelings, among other things, returns to the mouth of the people for his work that continues to be a great surprise to this day by mixing things we couldn't really think of like that.

**Old lies from the newspapers in the dictatorship that continue to hurt**

They played with Argentine hearts and families just to maintain their horrible dictatorship, showing false news that at the time we heard to be true.

May 5rd, 1982

# LAST NEWS

—Malvinas War—

## ¡ENGLISH PIRATES! Your hands are stained with blood

**Images of the War**



The argentinian soldiers walk through the snow that the british bombed and destroyed.



Two argentinian soldiers run to their positions before a british attack.



Argentinian mothers in the Malvinas Islands.



### The "General Belgrano" aircraft carrier was sunk

On May 2nd at 5 p.m., the british "HMS Conqueror" nuclear submarine sunk the argentinian "General Belgrano" aircraft carrier and caused the death of 325 argentinian soldiers. The attack had place out of the exclusion zone around the Malvinas islands previously determined by the British government.

We hope the argentinian fallen soldiers get to rest in peace.

La **tercera y última sección** presentó a los estudiantes con pasajes de la novela "El valle perdido" escrita por el médico veterano de guerra platense Hugo Maugeri acerca de sus experiencias como médico y soldado en las islas. Hugo Maugeri había pedido prórroga en el servicio militar para poder continuar con sus estudios universitarios. Recién graduado, fue convocado a cumplir con su obligación y a pocas semanas de ser dado de baja, fue llamado a unirse a las Fuerzas en su rol de médico. Pasó 70 días en las islas donde no peleó con armas, pero sí tuvo en sus manos decenas de jóvenes soldados apenas unos años menores que él heridos física y emocionalmente. Varios años después de volver a su hogar, de haber formado su familia Hugo tuvo la necesidad de escribir su historia, de compartir todo lo que había visto y vivido en las islas, quizás en un intento de exorcizar aquellas semanas húmedas, frías y de una incertidumbre desesperante. La novela fue publicada en 1999. Junto a los alumnos leímos juntos algunos pasajes que ilustran la vida en aquel pedacito de nuestra tierra. La tarea propuesta fue tomar nota y reflexionar sobre diferentes aspectos como sus sentimientos, las noticias en las islas, la relación con sus superiores y compañeros, su familia, su vida antes y después de esta experiencia.

El broche de oro de esta secuencia de trabajo fue la visita de Hugo Maugeri y de Gabriel Sagastume, actor de Campo Minado/Minfield. Generosamente se acercaron al colegio para compartir con los alumnos de sexto año una jornada de trabajo en la que nos contaron en primera persona cómo fue su experiencia en Malvinas, contestaron preguntas de lxs estudiantes y nos

conmovieron con sus relatos. Una vez finalizado este encuentro, algunos alumnos se acercaron a saludarlos. Fue una experiencia muy gratificante y emocionante para toda la comunidad del colegio.

A manera de reflexión final esta secuencia de trabajo nos permitió honrar respetuosamente a aquellas personas que directa o indirectamente estuvieron involucradas en este tristísimo momento de nuestra historia. Por otra parte, logramos reflexionar críticamente sobre los sucesos colectivamente e invitar a nuestros estudiantes a involucrarse de manera comprometida con la historia y el presente de nuestro país. A través de las múltiples tareas que componen la secuencia didáctica que presentamos aquí, pudimos leer textos multimodales acerca de la guerra, compartir historias y vivencias, reflexionar sobre los significados de Malvina en 1982 y hoy emocionándonos a través del arte y los testimonios.

## Autores

### Coordinadora

#### Jalo, Marcela Lilian

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas 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 por la Universidad de Jaén, España. Especialista docente en Nivel Superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación. Maestranda en Lingüística (FaHCE - UNLP). Integrante del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (FaHCE - UNLP). Ha cursado la Especialización en Epistemologías del Sur (CLACSO) y la Especialización en Formación Docente (FaHCE - UNLP). Profesora Ordinaria Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2 y Profesora Adjunta en el cargo de vicedirectora de la Escuela de Lenguas (UNLP). Profesora de pregrado y Coordinadora de la Sección Inglés del Departamento de Lenguas Modernas en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP). Integrante de los equipos técnicos regionales del Programa Provincial de Formación docente de la Provincia de Buenos Aires (2005-2014). Autora de “Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales”. En: Baum, Graciela. Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contra pedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna. EDULP. 2022. Autora de varios artículos publicados en la Revista Puertas Abiertas de la Escuela de Lenguas UNLP. Integrante del Proyecto de investigación (PPID) sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. (2020-2022) (FaHCE - UNLP). Integrante. Parte II. Problematicar y rehistorizar la formación de estudiantes de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco de la opción decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. (2023-2024)

## Autores

#### Aicega, Dolores

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO) y ha obtenido el Diploma en Estudios Avanzados del Discurso en Sociedad (UNSAM). Es Profesora Adjunta en la cátedra de Lengua Inglesa 4 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Ha coordinado el Curso de Ingreso a las carreras de inglés y el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), ambos de la FaHCE. Es integrante de proyectos de investigación en el área de literaturas en inglés desde 2019. Actualmente es integrante de los proyectos: “El reparto de lo sensible y la literatura en lengua inglesa: políticas estéticas”, dirigido por la Dra. Silvana Fernández, y “Literaturas no canónicas de la contemporaneidad: ¿un nuevo reparto de lo sensible? (minorías sociales, étnicas, lingüísticas, genéricas, geopolíticas)”, dirigido por la Dra. Anahí Mallol, ambos proyectos

radicados en el Instituto de Investigaciones de Humanidades y Cs. Sociales (IDIHCS). Ha participado de numerosos congresos y jornadas de la especialidad y ha publicado artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales.

### **Bordenave, María Marta**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Iberoamericana. Especialista docente en Nivel Superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación. Profesora de Pregrado en el colegio Nacional Rafael Hernández. Profesora en la Escuela de Lenguas (UNLP). Autora de varios artículos publicados en la revista Puertas Abiertas de la Escuela de Lenguas UNLP. Autora de “Aprender inglés en un aula del siglo XXI a través de la Música en Repositorio Institucional de la UNLP (SEDICI), 2015

### **Di Bin, Verónica**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas. Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magister en Educación (FaHCE - UNLP). Profesora Ordinaria Jefa de Trabajo Prácticos en la cátedra Didáctica y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa I (FaHCE - UNLP). Profesora Interina Jefa de Trabajo Prácticos en la Facultad de Ingeniería (UNLP) y Facultad de Ciencias Económicas (UNLP). Profesora de Pregrado y Ayudante de Departamento de la Sección Inglés del Departamento de Lenguas Modernas del Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP). Ha sido integrante de Proyectos de Extensión y de Investigación (FaHCE - UNLP). Ha desempeñado tareas como curricularista del Área de Inglés de la Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Ha dictado cursos y seminarios relacionados a la Didáctica y prácticas docentes. Ha participado en numerosos congresos, jornadas y seminarios de la especialidad. Ha publicado capítulos de libros y variedad de artículos como autora y coautora en publicaciones nacionales e internacionales.

### **Fernández, Inés**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Diplomada en Psicoanálisis y prácticas socio-educativas (FLACSO). Profesora de pregrado en el Colegio Nacional Rafael Hernández y en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Ayudante en la cátedra de Introducción a la Lengua Inglesa (FAHCE-UNLP). Profesora en Institutos de Formación Técnica y Docente de la provincia de Buenos Aires. Cuenta con publicaciones y exposiciones en diversos eventos académicos.

### **Fernández Larrañaga, Ezequiel**

Profesor en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestrando en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-

UNLP). Profesor de pregrado en el Colegio Nacional Rafael Hernández y en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Profesor en la Escuela de Lenguas (UNLP). Profesor en diversos niveles: primaria, secundaria e Institutos de Formación Técnica y Docente de la provincia de Buenos Aires. Desde 2022 integra el equipo de trabajo de la Escuela de Lenguas en que se dictan clases de inglés en escuela especial (IPE). Cuenta con publicaciones y exposiciones en diversos eventos académicos.

### **Isabella, Pía**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Iberoamericana. Profesora de pregrado en el Colegio Nacional Rafael Hernández y en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP).

### **Jalo, Marcela Lilian**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas 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 por la Universidad de Jaén, España. Especialista docente en Nivel Superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación. Maestranda en Lingüística (FaHCE - UNLP). Integrante del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (FaHCE - UNLP). Ha cursado la Especialización en Epistemologías del Sur (CLACSO) y la Especialización en Formación Docente (FaHCE - UNLP). Profesora Ordinaria Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2 y Profesora Adjunta en el cargo de vicedirectora de la Escuela de Lenguas (UNLP). Profesora de pregrado y Coordinadora de la Sección Inglés del Departamento de Lenguas Modernas en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP). Integrante de los equipos técnicos regionales del Programa Provincial de Formación docente de la Provincia de Buenos Aires (2005-2014). Autora de “Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales”. En: Baum, Graciela. Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contra pedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna. EDULP. 2022. Autora de varios artículos publicados en la Revista Puertas Abiertas de la Escuela de Lenguas UNLP. Integrante del Proyecto de investigación (PPID) sobre decolonialidad y enseñanza de inglés. (2020-2022) (FaHCE - UNLP). Integrante. Parte II. Problematizar y rehistorizar la formación de estudiantes de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco de la opción decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. (2023-2024)

### **Levit, Edith**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de pregrado en el Colegio Nacional Rafael Hernández y en la Escuela de Lenguas (UNLP). Miembro del equipo de diseño de exámenes de

acreditación de nivel de lengua inglesa (UNLP). Curricularista, consultor docente del área de inglés de la Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2016 - 2018). Ayudante Diplomado del Curso de Ingreso para la Carrera de Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas y Traductor Público Nacional de inglés (UNLP) (2010). Ha dictado cursos en George Mason University, Fairfax, Virginia, Estados Unidos y en numerosos Encuentros Territoriales Provinciales de Docentes e Inspectores de Enseñanza de Educación Primaria en diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires.

### **Lombardo, Andrea**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Magíster en Traducción por la Universidad de Belgrano. Profesora adjunta de la Cátedra Inglés en la Facultad de Ingeniería (UNLP), ayudante diplomada de la Escuela de Lenguas de la UNLP, ayudante diplomada en la Cátedra de Capacitación en Inglés I de FaHCE UNLP y profesora del Colegio Nacional Rafael Hernández de La Plata y otras instituciones del nivel secundario. Sus intereses investigativos giran en torno a la traducción de la llamada literatura poscolonial y translingüe, los feminismos y la ética de la traducción. Es integrante de los grupos de investigación Traducción, subjetividad y género. Responsabilidad ética y social en prácticas de traducción e interpretación (PID 2022-2025, FaHCE, UNLP, LIT/IdIHCS. Cód. H967,); Traducción, subjetividad y género. Responsabilidad ética y social en prácticas de traducción e interpretación (PIP/PICT 2022-2024, IdIHCS, UNLP/CONICET. Cód. 112202101 00773CO) y Traducción, subjetividad y activismos (PICT-2021-GRFTI-00753, Agencia I+D+i/FONCyT), todos dirigidos por la Dra. María Laura Spoturno. Ha participado de numerosos congresos y jornadas de la especialidad y ha publicado trabajos en revistas indexadas nacionales e internacionales.

### **Marchel, Ana Laura**

Profesora en Lengua y Literaturas Inglesas, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Magíster en Educación (FaHCE/UNLP). Además, se encuentra a la espera de la evaluación de su Trabajo Final Integrador de la Especialización en Pedagogía de la Formación (FaHCE/UNLP). Ha trabajado en los diferentes niveles del sistema educativo tanto en gestión pública como privada. Es profesora de pregrado en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP) y ayudante diplomada en las carreras de inglés de la FaHCE en las materias Lengua Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1 (FaHCE- UNLP). Ha participado en congresos y jornadas, donde ha realizado diversas presentaciones. Cuenta con publicaciones en revistas y es integrante de un grupo de investigación y extensión el cual se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES)/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). El mismo centra sus estudios en los procesos de producción y reproducción de las desigualdades en los niveles secundario y superior, políticas de articulación interniveles dentro del sistema educativo, trayectorias y expectativas estudiantiles, políticas y estrategias

institucionales en los niveles secundario y superior y discusiones en torno al formato y políticas para el nivel secundario.

### **Mostaccio, Fiorella**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de pregrado en el Colegio Nacional Rafael Hernández y en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP).

### **Peluffo, Mercedes**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Tic (Instituto Nacional de Formación Docente/Ministerio de Educación de la Nación). Especialista en Escritura y Alfabetización. (FaHCE/UNLP). Es profesora Ordinaria de pregrado en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP) desde el año 2007. Se desempeña como docente en las carreras de inglés de la FaHCE/UNLP: es Profesora Ayudante Ordinaria en Lengua Inglesa 1; Jefa de Trabajos Prácticos en Lengua Inglesa 1 e Introducción a la Lengua Inglesa. Entre algunas de sus publicaciones se encuentran artículos digitales en *Ajal: Argentinian Journal of Applied Linguistics* (2015); *Trayectorias Universitarias/UNLP* (2022); revista *Puertas Abiertas de la Escuela de Lenguas UNLP*. Participó del PPID (UNLP) el cual ha trabajado sobre el rol de la literatura en el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en FaHCE dirigido por la Esp. Mercedes Vernet (2019 - 2021). Es integrante del PPID dirigido por la Prof. Verónica Raffaelli que continúa indagando sobre el rol de la literatura en el aprendizaje de lenguas que ha sido aprobado este año.

### **Pérez Roig, Paula**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Tic (Instituto Nacional de Formación Docente/Ministerio de Educación de la Nación). Especialista en Escritura y Alfabetización. (FaHCE/UNLP). Profesora de pregrado en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP). Profesora de pregrado y Coordinadora de la Sección Inglés del Departamento de Lenguas Modernas en el Colegio Liceo “Víctor Mercante” (UNLP), dónde también desempeña el cargo de Tutora. Ha participado en congresos y jornadas de la especialidad, donde ha realizado diversas presentaciones. Autora y coautora de diferentes artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales: *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, revista *Puertas Abiertas de la Escuela de Lenguas UNLP*.

### **Zoroza, Agustina**

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha desempeñado cargos como profesora de pregrado en el Colegio Nacional Rafael Hernández, Escuela Graduada Joaquín V. González

(UNLP) y en la Escuela de Lenguas (UNLP) hasta el 1 mayo 2023, fecha en que se jubiló. Participó en proyectos de cooperación internacional: Proyecto Intercultural Citizenship in Foreign Language Education. M.S Byram, 2013, en carácter de Profesora a cargo en Argentina, Escuela Graduada Joaquín V. Gonzalez. Cursó seminarios correspondientes a la maestría en Lingüística discursiva y participó en el Congreso FAAPI 2001. Buenos Aires.

# Libros de **Cátedra**

Jalo, Marcela

Reconstruir la memoria pedagógica : experiencias docentes del Departamento de Lenguas Modernas del Colegio Nacional / Marcela Jalo ; Dolores Aicega ; María Marta Bordenave ; Coordinación general de Marcela Jalo ; Prefacio de Ana María García Munitis. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2024.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2418-6

1. Memoria. 2. Narraciones. I. Aicega, Dolores II. Bordenave, María Marta III. García Munitis, Ana María, pref. IV. Título.

CDD 370.92

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 7050

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024

ISBN 978-950-34-2418-6

© 2024 - EduLP

**C**  
colegios



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA