Universidad Nacional de La Plata

Doctorado en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación:

"La construcción del discurso pedagógico en la clase de Inglés de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos: prácticas y estrategias de negociación, desde la reproducción hacia la transformación"

Autora: Adriana María Helver

Directora: Dra. Silvana Barboni

Co-directora: Dra. Melina Porto

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi directora Silvana Barboni y mi co-directora Melina Porto, quienes me acompañaron siempre desde mis comienzos como investigadora y me alentaron a seguir trabajando en investigación cuando terminé mi maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNR. En el momento en que decidí comenzar con este largo trabajo ellas aceptaron con entusiasmo el desafío de acompañarme y siempre supieron orientar mi espíritu inquisidor con su mirada crítica y su pasión por el conocimiento en toda esta aventura de exploración y análisis. La generosidad académica que las caracteriza a ambas y su compromiso social con respecto a la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva de los derechos siempre fueron mi faro en este trabajo de tesis que por momentos fue agotador y frustrante, mientras que en otros, gracias a su guía, fue revelador y motivador, una experiencia de escritura que valió la pena experimentar. Su dedicación, su constante apoyo y sus consejos, han sido siempre una fuente de luz en la elaboración de esta tesis.

También, toda mi gratitud a la Profesora Susana Gallardo, por abrirme las puertas de la institución que dirigía durante mi primera investigación en el CEBAS N° 13 de Florencio Varela, espacio educativo en el que dejó su marca inestimable de trabajo y dedicación luego de jubilarse. Ella fue la que me acompañó durante mi primera investigación, para la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNR, guiándome desde el territorio con su mirada experta, plena de conciencia de clase y generosidad. Sus comentarios acertados y sus aportes cuando acudía en su ayuda durante este trabajo de tesis de doctorado fueron también de sumo valor.

Desde el corazón, quisiera dar las gracias a mi madre, Blanca Martínez, quien ha dedicado su vida a la educación de adultos, involucrándose con un profundo compromiso en ella, lo cual ha sido una fuente de inspiración para mi desarrollo profesional en este campo.

Por último, le doy las gracias a mis cuatro hijes, Camila, Ignacio, Magdalena y Amanda, por la paciencia que me han tenido en los tiempos difíciles y por enseñarme cada día a no permitir que se roben nuestros sueños. Son las personas más bellas en este universo, que me han abierto las puertas a otras formas de pensar la vida, de pensar lo impensable para mí, y poder ponerlo en palabras y acción.

ÍNDICE

RESUMEN……...……..11

CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN……...12

1.1 Introducción……...…….12

1.2 Motivación y contexto de investigación en esta tesis……12

1.3 Visión general del estudio……...19

1.3.1 Objetivo del estudio……19

1.3.2 Preguntas de la investigación……21

1.3.3 Relevancia de este estudio……..21

1.4 Estructura general de la tesis……..22

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE…….25

2.1 Introducción…….……25

2.2 La escuela como aparato ideológico: historia y alcances…...……..25

2.2.1 Las teorías de la reproducción……...…..33

2.2.1.1 La reproducción social……33

2.2.1.2 La teoría de la correspondencia…….35

2.2.1.3 La reproducción cultural……39

2.2.1.4 Teorías pos-reproductivistas. Prácticas contra-hegemónicas o de la resistencia……41

2.3 Una mirada desde la teoría de Basil Bernstein dentro de la sociología de la educación y el análisis del discurso ……...…….45

2.3.1 La forma de codificación social y el aprendizaje escolar – De Halliday a Bernstein……...……...……49

2.3.2 El modelo teórico y sus alcances metodológicos en el estudio del discurso pedagógico…….…….…….54

2. 4 El uso de la teoría de Bernstein en la investigación de la didáctica…...……...63

CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS.……...…….71

3. 1 Introducción……..……..71

3.2 El sujeto adulto y la educación….……..73

3.3 La educación popular y las teorías poscoloniales actuales.…….77

3.4 La educación de adultos en Latinoamérica: un poco de historia…...……...….82

3.5 Antecedentes de la escuela secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina…….……...88

3.6 La situación actual del sistema educativo argentino…….……..94

3.7 La diversidad de ofertas de enseñanza media para adultos en los últimos años……...……...…….100

3. 8 La fragmentación social y su proyección en la experiencia escolar en el nivel secundario de adultos de la provincia de Buenos Aires…….……..104

3. 9 Conclusión…….……111

CAPÍTULO 4: EL PAPEL DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS……..113

4. 1 Introducción……..113

4. 2 La presencia del espacio curricular de Inglés en el nivel Secundario de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires antes de la reforma del 2018……..114

4. 3 El sujeto adulto y el aprendizaje de la lengua extranjera: factores biológicos y psicológicos……..……120

4. 4 El aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela secundaria de adultos y sus implicancias……..……..125

4. 5 Conclusión……...……..128

CAPÍTULO 5: ABORDAJE DE INVESTIGACIÓN EN TRES CENTROS DE ENSEÑANZA: UN ENFOQUE INTEGRADO…...…...……..130

5. 1 Introducción……..130

5. 2 Primera observación directa…….……..130

5. 2. 1 Los Centros de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud (CEBAS)…….……..130

5. 2. 1. 1 Historia de los CEBAS…….……131

5. 2. 1. 2 Estrategias de acceso y egreso de los CEBAS……..……..133

5. 2. 1. 3 El CEBAS N° 13 de Florencio Varela……..……137

5. 2. 2 Los Bachilleratos de Adultos…….…...……..139

5. 2. 2. 1 Historia de los Bachilleratos de Adultos…….……..139

5. 2. 2. 2 Estrategias de acceso y egreso de los Bachilleratos de Adultos…..141

5. 2. 2. 3 El Bachillerato de Adultos de la Escuela de Educación Secundaria N° 8 de Florencio Varela…….…….144

5. 2. 3 El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs)…….……145

5. 2. 3. 1 Historia del plan FinEs……..…….146

5. 2. 3. 2 Estrategias de acceso y egreso de los FinEs…….…….147

5. 2. 3.3 El FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio" del Barrio Villa del Plata en Florencio Varela……...……...…….149

5. 3 Definición de la muestra y de las preguntas de la investigación……..…….151

5. 4 Segunda inmersión en el campo y determinación de la metodología……...153

5. 5 Categorías y subcategorías de análisis……...….156

5. 6 Aspectos éticos a considerar……..…….159

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE TRES CENTROS DE ENSEÑANZA EN FLORENCIO VARELA EN EL NIVEL ESTRUCTURAL: LA CLASIFICACIÓN

6. 1 Introducción……..161

6. 2 CEBAS N° 13……...…….163

6. 2. 1 Relaciones entre espacios…….163

6. 2. 1. 1 Espacios institucionales (Clasificación externa)……163

6. 2. 1. 2 Disposición de los espacios en el aula (Clasificación interna)……...166

6. 2. 2 Relaciones entre discursos…….……..168

6. 2. 2. 1 Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares..169

6. 2. 2. 2 Rol de los materiales usados……...……171

6. 2. 2. 3 Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo)…….....173

6. 2. 2. 4 Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno)…178

6. 2. 2. 5 Relación entre el discurso vinculado con el contenido y el discurso vinculado con la vida cotidiana……..……181

6. 2. 3 Relaciones entre agentes: Fuerza de demarcación de las identidades pedagógicas……...……182
6. 3 Bachillerato de la EES N° 8…….186
6. 3. 1 Relaciones entre espacios……185
6. 3. 1. 1 Espacios institucionales (Clasificación externa)……185
6. 3. 1. 2 Disposición de los espacios en el aula (Clasificación interna)…....186
6. 3. 2 Relaciones entre discursos……...189
6. 3. 2. 1 Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares.189
6. 3. 2. 2 Rol de los materiales usados……..…….192
6. 3. 2. 3 Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo)…….194
6. 3. 2. 4 Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno)....196
6. 3. 2. 5 Relación entre el discurso vinculado con el contenido y el discurso vinculado con la vida cotidiana……...……198
6. 3. 3 Relaciones entre agentes: Fuerza de demarcación de las identidades pedagógicas……...200

6. 4 FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio"…….203
6. 4. 1 Relaciones entre espacios…….203
6. 4. 1. 1 Espacios institucionales (Clasificación externa)……...…….203
6. 4. 1. 2 Disposición de los espacios en el aula (Clasificación interna)……..205
6. 4. 2 Relaciones entre discursos……..…….209
6. 4. 2.1 Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares..209
6. 4. 2. 2 Rol de los materiales usados…...…….210
6. 4. 2. 3 Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo)……...……..214
6. 4. 2. 4 Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno)…216
6. 4. 2. 5 Relación entre el discurso vinculado con el contenido y el discurso vinculado con la vida cotidiana……..…….218
6. 4. 3 Relaciones entre agentes: Fuerza de demarcación de las identidades pedagógicas…….…….219
6. 5 Conclusión…….220

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE TRES CENTROS DE ENSEÑANZA EN FLORENCIO VARELA EN EL NIVEL INTERACCIONAL: LA ENMARCACIÓN……...…….222

7. 1 Introducción…….…..222

7. 2 CEBAS N° 13…….……...…..223

7. 2. 1 Reglas jerárquicas (Discurso regulativo)……223

7. 2. 1. 1 Formas de tratamiento en el aula (uso de los diminutivos y deícticos personales)……...…….…….223

7. 2. 1. 2 Regulación de los procedimientos escolares…….…….…..228

7. 2. 1. 3 Control de las intervenciones en la interacción de la clase……230

7. 2. 1. 4 Control del comportamiento en el espacio del aula……234

7. 2. 1. 5 Formas de demanda y confrontación de parte del alumnado…..…..236

7. 2. 1. 6 Respuestas a las formas de demanda y confrontación…….…..…….239

7. 2. 2 Reglas discursivas (Discurso instruccional)……240

7. 2. 2. 1 Reglas de selección y secuencia: Grado de control sobre la progresión de contenidos y tareas……..240

7. 2. 2. 2 Reglas de ritmo: Explicitación de los tiempos……245

7. 2. 2. 3 Criterios de evaluación: Explicitación de los criterios, monitoreo y corrección de las tareas……...……248

7. 3 Bachillerato de Adultos de la EES N° 8……..…….257

7. 3. 1 Reglas jerárquicas (Discurso regulativo)……257

7. 3. 1. 1 Formas de tratamiento en el aula (uso de los diminutivos y deícticos personales)…….257

7. 3. 1. 2 Regulación de los procedimientos escolares……258

7. 3. 1. 3 Control de las intervenciones en la interacción de la clase……260

7. 3. 1. 4 Control del comportamiento en el espacio del aula……263

7. 3. 1. 5 Formas de demanda y confrontación de parte del alumnado……265

7. 3. 1. 6 Respuestas a las formas de demanda y confrontación……268

7. 3. 2 Reglas discursivas (Discurso instruccional)……271

7. 3. 2. 1 Reglas de selección y secuencia: Grado de control sobre la progresión de contenidos y tareas…….…….271

7. 3. 2. 2 Reglas de ritmo: Explicitación de los tiempos…….275

7. 3. 2. 3 Criterios de evaluación: Explicitación de los criterios, monitoreo y corrección de las tareas……..……275

7. 4 FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio" del Barrio Villa del Plata…..284

7. 4. 1 Reglas jerárquicas (Discurso regulativo)…….284

7. 4. 1. 1 Formas de tratamiento en el aula (uso de los diminutivos y deícticos personales)…….284

7. 4. 1. 2 Regulación de los procedimientos escolares…….286

7. 4. 1. 3 Control de las intervenciones en la interacción de la clase……289

7. 4. 1. 4 Control del comportamiento en el espacio del aula……....292

7. 4. 1. 5 Formas de demanda y confrontación de parte del alumnado…...…..293

7. 4. 1. 6 Respuestas a las formas de demanda y confrontación……297

7. 4. 2 Reglas discursivas (Discurso instruccional)……...……..299

7. 4. 2. 1 Reglas de selección y secuencia: Grado de control sobre la progresión de contenidos y tareas…….……..……299

7. 4. 2. 2 Reglas de ritmo: Explicitación de los tiempos……306

7. 4. 2. 3 Criterios de evaluación: Explicitación de los criterios, monitoreo y corrección de las tareas……...…….……309

7. 5 Conclusión……..315

CAPÍTULO 8: LA VOZ DEL AULA……...…….316

8. 1 Introducción…….316

8. 2 La gramática del aula……...…...317

8. 3 Dos marcos modélicos……....…..342

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES FINALES…….…….348

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..……358

ANEXOS……...……374

1- **Guía y modelo de cuestionario para la entrevista a las docentes…….……374**
2- **Transcripciones de entrevistas.....375**

2.1 Entrevista a docente de CEBAS……375
2.2 Entrevista a docente de Bachilleraro de adultos…….……383
2.3 Entrevista a docente de FinEs……395

3- Reportes de las observaciones de clases no grabadas……..…….403
3.1 Primera observación en el aula de CEBAS…….……..403
3.1.1 Informe etnográfico……...….403
3.1.2 Resumen de la clase…….404

3.2 Primera observación en el aula de Bachillerato de Adultos..……..……406
3.2.1 Informe etnográfico……...…….406
3.2.2 Resumen de la clase……...……..407

3.3 Primera observación en el aula de FinEs……409
3.3.1 Informe etnográfico…...……409
3.3.2 Resumen de la clase…..……..410

4- Reportes de observaciones de clases grabadas y transcripciones.……412
4.1 CEBAS – Clase 1……...412
4.1.1 Informe etnográfico..……...412
4.1.2 Transcripción……...……414
4.2 CEBAS – Clase 2……...429
4.2.1 Informe etnográfico..……...429
4.2.2 Transcripción……...……431
4.3 CEBAS – Clase 3……...454
4.3.1 Informe etnográfico..……...454
4.3.2 Transcripción……...……456
4.4 Bachillerato de Adultos – Clase 1…….…….…...474
4.4.1 Informe etnográfico..……...474
4.4.2 Transcripción……...……476
4.5 Bachillerato de Adultos – Clase 2……...496
4.5.1 Informe etnográfico……..……...495

4.5.2 Transcripción……...……497

4.6 Bachillerato de Adultos – Clase 3……...514

4.6.1 Informe etnográfico..……...514

4.6.2 Transcripción……...……516

4.7 FinES – Clase 1……..…….…...526

4.7.1 Informe etnográfico..……...526

4.7.2 Transcripción……...……528

4.8 FinEs – Clase 2……..…...559

4.8.1 Informe etnográfico..……...559

4.8.2 Transcripción…… ……...……561

4.9 FinES– Clase 3……..589

4.9.1 Informe etnográfico..……...590

4.9.2 Transcripción……...……592

"La construcción del discurso pedagógico en la clase de Inglés de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos: prácticas y estrategias de negociación, desde la reproducción hacia la transformación"

RESUMEN

El espacio de la modalidad denominada Educación de Jóvenes y Adultos ha desplegado, en el nivel de la Enseñanza Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, un contexto educativo sumamente complejo debido a la diversidad de su matrícula y a los diferentes formatos (CENS, Bachilleratos de Adultos, CEBAS, plan FiNes) que se han establecido como oferta en estos últimos años. Sin embargo, esta relevancia que dicha modalidad ha adquirido en toda la región, no se ve reflejada en una exploración de estos contextos en el campo de la investigación de la enseñanza de las lenguas, ni en la reformulación de los diseños curriculares correspondientes, los que datan de la década del noventa.

Dentro de la dimensión de la enseñanza de la lengua extranjera, la complejidad de este contexto descripto se acentúa aun más, ya que se ponen en juego cuestiones no sólo de índole pedagógico-didácticas, sino también políticas e ideológicas con respecto a la construcción de los diferentes discursos pedagógicos que se despliegan en el espacio de un aula marcada por la interculturalidad.

En este marco referencial, el objetivo de este trabajo de investigación es explorar e interpretar las prácticas y estrategias de negociación en la construcción del discurso pedagógico en la clase de inglés en tres formatos de la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos durante los ciclos lectivo 2016-2017 con el fin de delinear cómo la estructuración de estas redes discursivas pueden crear condiciones de aprendizajes muy variadas que van desde la reproducción social hacia la posibilidad de auténtica transformación de los sujetos.

Palabras claves: complejidad - discurso pedagógico – reproducción - transformación

CAPÍTULO 1
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

Este capítulo ofrece una visión general de la investigación. Se inicia con una descripción acerca de las motivaciones que impulsaron el desarrollo de esta tesis en el marco de su línea de investigación. Asimismo, se ofrece una justificación que explica la necesidad de este estudio enmarcándolo dentro de un contexto sociocultural específico. Luego se pasa a la visión general del estudio que incluye información sobre el objetivo y pregunta de investigación, sujetos de la investigación, contexto y otros detalles de importancia. También se presentan algunas características distintivas de este estudio y se cierra el capítulo con un bosquejo de la investigación capítulo por capítulo, en el que se muestra el propósito de cada uno y el modo en que cada cual contribuye con la prosecución de esta tesis

1.2 Motivación y contexto de investigación en esta tesis

El espacio del nivel de enseñanza secundaria destinada a jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires, siempre ha puesto en evidencia un contexto educativo sumamente complejo, debido no solamente a la diversidad de su matrícula (desde adolescentes a partir de los 17 años hasta adultos mayores de diferentes comunidades), sino también por los diferentes formatos (CENS, Bachilleratos de Adultos, CEBAS, plan FiNes) que esta población ha tenido como oferta para completar este nivel de enseñanza que, a partir de la ley Nacional de Educación del 2007, se ha vuelto de carácter obligatorio.

Si bien, a partir del año 2018 la modalidad de Jóvenes y Adultos tuvo profundas modificaciones entre las que se incluían la semipresencialidad de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y la eliminación de los Bachilleratos de Adultos, dejando las ofertas educativas para los mayores de 18 años circunscriptas a la Dirección de Educación de Adultos, es importante aclarar que este estudio se enmarca en el período previo (2016-2017) a esos cambios de oferta educativa, los cuales no afectan su relevancia, ya que dichos cambios no incluyen modificaciones en los planes y diseños curriculares, ni en objetivos y criterios de organización enmarcados en la Ley de

Educación Nacional sancionada en el 2006, tales como la implementación de los planes de terminalidad.

En efecto, la Ley de Educación había ya establecido objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de lo que era la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En ese marco, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs) como respuesta a los propósitos señalados. El objetivo del Plan es que los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios. Para tal fin, el Plan convocó a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidades, entre otros; para que, a través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria. También quedó enmarcada dentro de la Ley Nacional y Provincial la continuidad del proyecto CEBAS (Centros de Educación de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud) en convenio con el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Todas estas medidas aumentaron profundamente la matrícula en las escuelas secundarias para jóvenes y adultos.

Sin embargo, a pesar de la dimensión que la educación permanente de jóvenes y adultos adquirió en esos años en el nivel secundario gracias a estos marcos legales mencionados, con 893 unidades educativas en la provincia de Buenos Aires, y una cantidad total de 166993 alumnos distribuidos en 6119 secciones de acuerdo con los datos del relevamiento anual 2016 (Dirección de Información y Estadística), lo que más llama la atención es que los planes de estudio y los diseños curriculares de las diferentes ofertas educativas en este nivel siguieron siendo los mismos que los instaurados por la resolución la Resolución N° 6321 del año 1995, que aprobó el plan de estudios para los alumnos de los Bachilleratos de Adultos que conviven con los CENS como oferta educativa alternativa, teniendo ambos el mismo plan, en el marco de la Ley Federal de Educación. Esta resolución es ampliada en 1998 y, lo que es más, siguen vigente al día de hoy. En esta falta de actualización curricular los docentes tienen que desarrollar sus prácticas adaptándose no sólo a la mencionada diversidad de formatos, sino también de edades y procedencias de sus diferentes sujetos de enseñanza.

En este marco descripto la educación permanente para jóvenes y adultos ha adquirido una complejidad muy particular dentro de la dimensión de la enseñanza de lenguas, desplegando implicancias no solamente pedagógico-didácticas, sino también de índole política e ideológica. El filósofo Carlos Maldonado plantea en su artículo "¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?" (Maldonado, 2014) el paradigma de la complejidad en las aulas y señala algunas ideas que se reflejan en el contexto que intento entender:

> Aquello que sucede al interior del aula es un fenómeno esencialmente alejado del equilibrio, en el sentido de que lo evidenciado en la misma, para una reflexión fina y una sensibilidad elevada, son historias de vida, biografías, entornos e historias familiares y no en última instancia fenómenos sociales y culturales bien específicos. En el conjunto del aula, esas historias se mezclan unas con otras, existen rechazos y mimetizaciones al mismo tiempo, en fin, procesos autorganizativos con distintas justificaciones y finalidades. Tanto el aula, como el profesor y el colegio o universidad, por ejemplo, obedecen y actúan en medio de tales dinámicas, las cuales tienden de manera natural a volverse no lineales. Esto es, impredecibles a mediano y largo plazo. (Maldonado, 2014: 13)

En estos últimos años la provincia de Buenos Aires se ha caracterizado por la gran diversidad cultural y lingüística debido a los grandes procesos migratorios que se dan constantemente en ella. De ahí que muchos de los ingresantes a la escuela secundaria de adultos tienen que ajustar sus dialectos y variedades de origen al comenzar este nuevo trayecto educativo, lo que es más, algunos provienen de comunidades disglósicas, como los estudiantes que provienen del Paraguay, y en algunos casos se pueden observar situaciones de poliglosia, sobre todo en zonas de mucho movimiento migratorio como el gran Buenos Aires. Estos ajustes, desde el ámbito familiar, espontáneo e informal, hacia la institución formal de la escuela, conllevan una intervención del docente fundada en la cosmovisión de una realidad que no es simple y que debe abordarse, evitando todo tipo de situación que conduzca a la exclusión o marginalización. Hay que asumir que el encuentro cultural que se produce en el aula puede ser conflictivo, confuso y complejo, y frente a situaciones complejas no hay respuestas simples como si fueran recetas universales (Canagarajah, 1999).

Hoy en día la idea de sujeto bilingüe como la suma de dos sujetos monolingües con el mismo dominio de dos lenguas ha cambiado para dar lugar a una concepción más

realista en la que el sujeto realiza diferentes tipos de prácticas en diferentes lenguas, por lo general de diferentes prestigio y uso social, vivenciando experiencias diversas en situaciones comunicativas variadas (Barboni, 2011). En este sentido las investigaciones de Ofelia García, acerca de la tradicional visión sustractiva de las lenguas, plantean un nuevo estado de la cuestión en que las comunidades actuales, con sus dinámicos movimientos de población y la globalización de las comunicaciones, se presentan como comunidades en su mayoría bilingües y plurilingües, con sujetos capaces de desenvolverse en contextos comunicativos que van variando constantemente. Según la autora, en el siglo 21, las complejas redes de comunicación multilingües y multimodales globales representan mucho más que dos códigos monolingües separados, desarrollándose en los sujetos la capacidad de ajustarse a esta dinámica como *un vehículo todo terreno* (García, 2009).

Esta nueva dinámica implica complejos procesos de identificación, ya que las personas involucradas en intercambios comunicativos con ajustes de este tipo son conscientes de las diferentes identidades nacionales y culturales que entran en juego entre los diferentes interlocutores no pudiendo evitar la evocación de estereotipos que estas situaciones acarrean (Byram, 2002). Es por eso imprescindible posicionarse dentro de lo que se denomina *dimensión intercultural* en la enseñanza de las lenguas, la cual es fundamental para el respeto de las individualidades y para fomentar la igualdad a través de una enseñanza que desarrolle *hablantes interculturales* o *mediadores* (Byram, 2002) que puedan evitar los estereotipos y que sean capaces de desarrollar complejos y múltiples procesos de identificación, contemplando las diferentes identidades sociales del individuo. Desarrollar en cada estudiante lo que se denomina como *competencia intercultural* es prepararlos para la interacción con personas de otras culturas, respetando las diferencias y valorando los aspectos enriquecedores de estas experiencias.

En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera estas implicancias pedagógico-didácticas y político-ideológicas se complejizan aun más en el ámbito de la escuela secundaria para jóvenes y adultos ya que las redes de representaciones se encuentran mucho más arraigadas y marcadas por la experiencia del trabajo y el *habitus* (Bourdieu 1990), de la cultura popular. Por otro lado la representación ideológica de poder que se tiene ante la lengua extranjera inglés en estos casos constituye un factor a tener en cuenta, sobre todo en el caso de los alumnos ingresantes que transitan por la experiencia de aprender inglés por primera vez o los que han pasado por experiencias

negativas en este espacio, como podemos ver en algunos extractos de entrevistas hechas a estudiantes del CEBAS N° 13 de Florencio Varela:

> … es que el mercado te pone el inglés en frente y te abre la boca y te empuja para que te lo tragues, porque es así. (Ignacio)

> Había empezado el secundario hace muchos años pero hice hasta que me tocó inglés […] fue un aula muy grande, muy grande y éramos demasiados y no se entendía y va justo la profe y me nombra… la profe de inglés. Yo no sabía qué decir, nada, para venir así y no entender nada, no, no vengo más. (Magdalena)

Es importante tomar en cuenta que, a pesar de estas representaciones y preconceptos que en muchos casos pueden obrar como obstaculizadores de los aprendizajes, la mayoría de las estudiantes que transitan estas primeras experiencias con la lengua extranjera, tienen construido una concepción positiva acerca del aprendizaje del inglés y su relevancia como aprendizaje significativo en la escuela secundaria para adultos, tal como lo demuestran los siguientes extractos de entrevistas hechas en la mencionada institución en un estudio previo:

> Es un idioma que se habla, casi en gran parte del mundo hablan inglés, así que yo creo que para nosotros es necesario aprender ¿no? (Blanca)

> Y es como que un idioma que, este… como que es un… para mí, digo que ha de ser un idioma universal. Como que también puede ser que a dónde uno va tiene que saber ese idioma, digo yo, para mí es importante. (Camila)

Por otro lado, en el Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 se contemplaban estas consideraciones en el ámbito de la diversidad que la caracteriza cuando se refiere a la política lingüística a adoptar:

> Dentro de la perspectiva intercultural, en este Marco se destacan las diversidades lingüísticas y discursivas. En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje –los textos orales y escritos y la conversación – para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes/escritores/oyentes/lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas

> –configuradoras de pensamiento- son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia. (Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007: 20)

Un ejemplo claro de estos procesos se ve en el primer año del bachillerato de adultos de las escuelas de Enseñanza Media de Florencio Varela, en donde nos encontramos con una gran cantidad de estudiantes (especialmente mujeres) pertenecientes a la colectividad Paraguaya, la cual ha sido un componente muy importante dentro de la masa de estudiantes migrantes que han ingresado en estos últimos años a la provincia, especialmente el gran Buenos Aires, trayendo consigo su cultura, sus costumbres y la lengua guaraní, que puede oírse de manera fluida en diversos espacios públicos.

A diferencia del espacio libre de la calle en donde sus hablantes se ven cómodos con sus pares hablando el guaraní, en el espacio de la escuela muchos de ellos no sienten el mismo confort, ya que el dominio del español estándar con la variedad del dialecto rioplatense es el que predomina en las aulas de la jurisdicción. Gran parte de estas estudiantes que deciden retomar sus estudios después de muchos años han llegado a la Argentina con muy poco conocimiento de esta variedad, con la que tienen que afrontar la escolaridad media en toda su complejidad, la cual implica también el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; tal como lo expresara una estudiante del CEBAS N° 13 de Florencio Varela: “yo soy extranjera, soy paraguaya, y es como si fuese que estoy aprendiendo a hablar el castellano, y de repente… inglés”. Ante esta situación se pueden observar casos en los que los grupos de estudiantes ingresantes manifiestan esta problemática con el silencio y esa falta de interacción termina siendo un obstaculizador en los procesos de aprendizaje, lo que es peor muchas veces es interpretado como una falta de voluntad de participación y/o cooperación en el trabajo áulico, creando discursos desde la autoridad institucional que simplifican estas complejas situaciones y que tienen un impacto negativo en las trayectorias escolares de jóvenes y adultos, sobre todo en los ingresantes, quienes están atravesando una etapa de transición en su biografía escolar que supone un cambio simbólico muy fuerte, tal como lo expresa Terigi en su análisis de las trayectorias escolares teóricas versus las trayectorias escolares reales: “Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria”. (Terigi, 2007: 14)

En este marco referencial no se puede dejar de lado la importancia del vínculo entre análisis crítico del discurso y educación. Su articulación se ha trabajado desde diferentes perspectivas disciplinarias que tratan de dilucidar el papel del lenguaje como mediador y factor constitutivo de lo que consideramos la realidad en la educación (Mc Laren, 1998). El objetivo que plantea esta concepción es reconocer una vez más la naturaleza social del lenguaje y su vínculo con el poder y el conocimiento, reconociendo la subjetividad como conformadora de la realidad. Bernstein analiza las formas en que el poder y el control se traducen a principios de comunicación y el modo en que estos principios de comunicación regulan formas de concientización con respecto a la reproducción, por un lado, o a las posibilidades de cambio, por el otro en el marco de las relaciones de poder en diferentes ámbitos, entre ellos el espacio del aula institucionalizado (Bernstein, 1996). Los autores señalan la importancia de profundizar la problematización del lugar complejo del lenguaje en interacción dentro de la relación pedagógica, sobre todo en contextos de diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, es necesario dejar de lado una mirada de las culturas como un producto estático: "culture is not closed or static, but always emergent, in relation to the changing historical and social conditions"[1] (Canagarajah, 2014: 8). De este modo es importante comenzar a focalizarnos en sus aspectos procesuales sobre todo en el caso de las minorías que deben constantemente desarrollar estrategias de negociación de significados entre sí y con las culturas hegemónicas. Tal cómo lo señala Canagarajah (2014: 6): "even at the level of smaller domains, cultures are fluid, hybrid, and changing"[2]. Es por eso que, desde su perspectiva teórica, creo que es esencial para mi trabajo, adoptar una mirada *etnográfica crítica* que desarrolle un análisis de los procesos más interpretativo, en palabras de Canagarajah:

> Rather than treating culture as a product or knowledge to be defined in advance of cultural analysis, we can more usefully study the practices people adopt to engage in relationships with diverse social groups to negotiate the fluid, hybrid, and emergent forms culture might take in specific interactions[3] (Canagarajah, 2014: 10, el subrayado pertenece a la fuente consultada).

[1] "la cultura no es cerrada ni estática, sino siempre emergente en relación las condiciones históricas y sociales cambiantes"
[2] "inclusive en el nivel de los dominios más pequeños, las culturas son fluidas, híbridas y cambiantes"
[3] "En lugar de tratar a la cultura como un producto o conocimiento a ser definido antes del análisis cultural, podemos, de manera más útil, estudiar las prácticas que la gente adopta al involucrarse en relaciones con

Tomando en cuenta el marco contextual descripto, cabe contemplar que la realidad irrefutable de la complementariedad entre la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de las clases populares y la conformación de circuitos escolares completos que corren en paralelo con otras experiencias de escolaridad queda no solamente reforzada, sino también generada por entidades autorizadas que responden de manera diferencial hacia las necesidades categoriales contribuyendo a su persistencia en el tiempo de manera organizada (Tilly, 2000). De este modo la experiencia escolar en estos circuitos se aleja de una experiencia para el desarrollo de los conocimientos, y se convierte, más bien, en una experiencia en la que lo central son las relaciones sociales, tal como lo describe Fanfani en su prólogo a *La experiencia escolar fragmentada* (Kessler, 2002)**,** por un lado, y la certificación, por el otro. En esta línea de análisis es fundamental considerar que el desembarco de cada vez más estudiantes de clases populares en estos nuevos circuitos de inclusión diferenciada se da a causa de la falta de ajuste de éstos a un sistema escolar fuertemente institucionalizado en el canon dogmático de la tradicional escuela formalista que muchas veces confunde diferencias con desigualdades y en la que todavía persiste el paradigma de la diferencia como seleccionador entre los que logran ajustarse a la institución y los que quedan en el camino. Pero también es importante recalcar la paradoja de que la inclusión diferenciada en ofertas educativas alternativas también puede reproducir desigualdades, ya que no garantiza la igualdad de resultados en la formación, a los que debemos apuntar como educadores. Tal como Eduardo Rinesi lo expresa, la perspectiva desde la *inclusión* parte de la diferencia, en cambio la perspectiva desde el *derecho* parte del principio de igualdad, de la concepción de que todos nuestros estudiantes son iguales como sujetos de derecho a la educación, con la misma posibilidad de desarrollar conocimientos (Rinesi, 2015).

1.3 Visión general del estudio

1.3.1 Objetivo del estudio

Dentro de este estado general de la cuestión, el objetivo de este trabajo de investigación es explorar e interpretar *cómo los docentes de inglés construyen el discurso pedagógico en el aula de la escuela secundaria para jóvenes y adultos en diferentes centros de*

diversos grupos sociales para negociar las fluidas, híbridas y emergentes formas que la cultura podría adoptar en interacciones específicas."

enseñanza de Florencio Varela, basándome en la hipótesis de que las formas en que el docente estructura el discurso pedagógico pueden crear condiciones de aprendizajes muy variadas que van desde la reproducción hacia la auténtica transformación de los sujetos.

La escuela, como agente de reproducción de la cultura se conforma como un aparato ideológico que contribuye a la construcción de la fuerza de trabajo dentro de las democracias burguesas (Althusser, 1974). En otras palabras, la escuela a través de su discurso esencialmente ideológico, tiende a reproducir la ideología dominante del momento (Saviani, 1982). El rol de la educación en la reproducción de las relaciones de clases ha sido abordado en una descripción formal en los trabajos de investigación de Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron, 1996), quienes hacen un análisis profundo de la legitimación de estructuras de cultura, sus principios de transmisión y adquisición, sus prácticas comunicativas y sus sistemas de significados junto con un análisis de cómo sus rasgos arbitrarios disfrazan relaciones de poder.

Según Basil Bernstein, esta concepción que ve al discurso pedagógico sólo como medio no es suficiente, se necesita un análisis específico y sistemático de los principios que conforman este discurso específico y de los principios de su transmisión o negociación (Bernstein, 2003d). La idea es explorar el medio de reproducción, la naturaleza de este discurso especializado y no solamente qué se reproduce. En otras palabras el discurso pedagógico sólo como medio no es suficiente, ya que la escuela como estructura organizacional y el currículum marcan la práctica pedagógica y los términos de cada encuentro en el contexto del aula entre estudiantes y docentes, pero es la interacción que se da dentro de ella, las prácticas de regulación y de negociación, las que construyen los principios de comunicación intrínsecos al discurso pedagógico. Lo que pretendo lograr a través de la investigación es un reporte sistemático de los principios que gobiernan esas prácticas comunicativas que caracterizan a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula de inglés. Mi intención es desarrollar nuevos conocimientos basados en contextos locales de aprendizaje de una lengua hegemónica como el inglés en jóvenes y adultos, y las tensiones que estas experiencias escolares generan, derivando en trayectorias educativas con diferentes alcances.

1.3.2 Preguntas de la investigación

Para alcanzar ese objetivo se plantea como pregunta general de la investigación:

- ¿Cómo se construyen las prácticas y estrategias de negociación a partir la diversidad del aula?

Dentro de la pregunta general se plantean como sub-preguntas que conducen al abordaje de objetivos más específicos de este estudio:

- ¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso reproductivista?

-¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso de resistencia?

-¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso crítico y transformador?

¿Cómo interactúan estos indicadores?

¿Cómo se construyen principios de negociación a partir de la interacción?

Enmarcando la cuestión general, se plantean una serie de sub-preguntas que ayudan a la interpretación del contexto situacional de las problemáticas:

- ¿Cómo abordan los docentes de inglés como lengua extranjera la ausencia de una actualización del plan de estudio y de los diseños curriculares para la escuela secundaria de jóvenes y adultos?
- ¿Qué criterios utilizan en la selección de los materiales para el diseño de sus proyectos áulicos?
- ¿Cómo afecta el formato institucional la construcción del discurso pedagógico?

1.3.3 Relevancia de este estudio

Tratar de interpretar estos factores para apuntar a propuestas pedagógicas superadoras es fundamental en la coyuntura política actual que atraviesa no sólo la Argentina, sino también Latinoamérica, en donde la educación permanente se ha convertido en una

herramienta para el desarrollo económico de las clases populares y el avance de los pueblos hacia un desarrollo tecnológico e industrial en función de un desarrollo humano pleno basado en la justicia social.

En este contexto la lengua extranjera es la clave no sólo para incorporar los conocimientos de otros pueblos, sino, por sobre todas las cosas, para la difusión de los patrimonios intelectuales locales. Es por eso que indagar en las experiencias de aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto de la educación secundaria de adultos, un campo poco explorado, es clave para avanzar en la agenda educativa de la modalidad, sobre todo en lo que respecta a los diseños curriculares para el nivel y en la producción de materiales adecuados a sus requerimientos.

1.4 Estructura general de la tesis

Esta tesis está dividida en nueve capítulos y cuatro anexos. El capítulo 1 ofrece una visión general de esta investigación. Se inicia con una descripción acerca de las motivaciones que impulsaron el desarrollo de esta tesis en el marco de esta línea de investigación. Asimismo, ofrezco una justificación que explica la necesidad de este estudio, enmarcándolo dentro del contexto sociocultural específico que es la clase de Inglés en el Nivel Secundario de la modalidad de Jóvenes y Adultos. Luego paso a la visión general del estudio, que incluye información sobre el objetivo y pregunta de investigación, sujetos de la investigación, contexto y otros detalles de importancia. También presento algunas características distintivas de este estudio y el capítulo cierra con un bosquejo de esta investigación capítulo por capítulo, en el que intento mostrar el propósito de cada uno y el modo en que cada cual contribuye con la prosecución de esta tesis. En el capítulo 2 realizo, en primer lugar, un recorrido histórico de las teorías reproductivistas y pos-reproductivistas, interpretando a la educación formal en el marco de la institución escuela como aparato ideológico que reconoce y legitima discursos de poder. En segundo lugar, presento diferentes desarrollos teóricos sobre la interacción en el aula en el contexto de la educación formal dentro del campo de la lingüística desde la perspectiva del análisis del discurso para luego focalizarme en la teoría de Basil Bernstein dentro de la sociología de la educación (Bernstein, 1974; Bernstein, 1996; Bernstein, 2003a; Bernstein, 2003b; Bernstein, 2003c; Bernstein, 2003d). Por último presento algunos estudios (Hoadley, 2006; Morais y Neves, 2010; Grazier, 2011) basados en este última corriente teórica, y

desarrollados en diferentes países y contextos educativos. El capítulo 3 explora al sujeto adulto en el contexto educativo general para luego pasar al contexto específico de la enseñanza secundaria de adultos con todas sus implicancias históricas e ideológicas, y sus alcances en Latinoamérica. El capítulo cierra con un recorrido por el sistema educativo argentino actual junto con la exploración de la diversidad de ofertas educativas para adultos al momento del relevamiento de datos (2016-2017) y las diferentes experiencias escolares en el marco de la fragmentación social de la provincia de Buenos Aires. En el capítulo 4 me focalizo en el espacio curricular de Inglés y su presencia en el nivel Secundario de Jóvenes y Adultos antes de las reformas del 2018 en la modalidad. También exploro al sujeto adulto como estudiante de la lengua extranjera y el aprendizaje de la lengua inglesa en la secundaria de adultos con sus implicancias y alcances. Por último analizo la presencia del espacio de Inglés en los programas curriculares de los planes de estudios correspondientes al nivel y a la modalidad estudiada. En el capítulo 5 describo tres ofertas de educación secundaria para adultos vigentes en los años 2016-2017: los Centros de Bachilleratos de Adultos con Orientación en Salud (CEBAS), los Bachilleratos de Adultos Orientados (BAO) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), con un recorrido por su historia y estrategias pedagógicas, focalizando, a través de una primera inmersión en el campo, en tres instituciones específicas de Florencio Varela dentro de estas ofertas. Luego de esta presentación explico cómo se definieron las preguntas de la investigación, la muestra a estudiar y la metodología a partir de una segunda inmersión, determinando categorías y subcategorías de análisis en el marco de la teoría de Basil Bernstein y del análisis del discurso (Willis, 1981; Seedhouse, 2009). Se determinan dos niveles de análisis, siguiendo la teoría de Bernstein: el estructural o de la clasificación y el interaccional o de la enmarcación. Tal como lo anticipa el capítulo 5, en el capítulo 6 desarrollo el análisis de los datos recolectados en el nivel estructural, la clasificación, en términos de la teoría de Bernstein. Se configuraran indicadores que surgieron a partir de la observación directa de las clases, de las entrevistas semi-estructuradas a las docentes, del estudio del contexto institucional y de materiales usados en las clases. Los indicadores, tal como lo mencioné anteriormente, al igual que los trabajos de Hoadley (2006) y Morais y Neves (2010), surgen a través de la codificación de datos empíricos. Éstos designan conceptos abstractos particulares, haciendo observables las categorías conceptuales. En el capítulo 7 desarrollo el análisis de los datos en el nivel interaccional, o de la enmarcación de acuerdo con el marco teórico preestablecido. Aquí configuro

indicadores a partir de la observación de la interacción en las clases de Inglés, siguiendo también las experiencias de investigación previas ya mencionadas. Este capítulo clave intenta explorar de forma sistemática el entramado discursivo del aula en el nivel relacional para poder llegar a una interpretación de sus principios de comunicación y sus alcances. El capítulo 8 trata de amalgamar los datos analizados con el fin de estructurar e interpretar los tres casos estudiados: el caso del CEBAS N° 13, el caso del BAO de la EES N° 8 de Florencio Varela y el caso del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio". El objetivo, como ya lo he mencionado, es dilucidar la forma en que se construyen los principios de comunicación en el aula junto con la interpretación de los procesos de construcción del discurso pedagógico de las docentes de Inglés en los contextos estudiados, tratando de entender cómo estos procesos pueden favorecer a la reproducción de las relaciones de poder ó pueden facilitar procesos de transformación en estas estructuras interaccionales. El capítulo 9 apunta a evaluar los alcances del análisis que este ensayo plantea y a elaborar nuevas preguntas para futuras exploraciones que faciliten la búsqueda de propuestas pedagógicas superadoras.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

2.1 Introducción

Entender al proceso de escolaridad como un proceso sumamente complejo y reconocer la naturaleza social del lenguaje y su relación con el poder y con las formas de conocimiento es un factor fundamental para cualquier análisis de los contextos educativos según Peter Mc Laren (Mc Laren, 1998). Así el lenguaje, no sólo como mediador sino también como constitutivo de la realidad subjetiva, nos revela en estos casos particulares cómo se configuran los trayectos educativos. En este ensayo, en primer lugar intento identificar los factores externos, desde el ámbito social, que reconocen y legitiman esos discursos, y, en segundo lugar, describir su estructura, la forma en que se construye su lógica interna, para poder llegar a entender el modo en que estos sistemas de conocimiento, a través de principios de comunicación que le son propios, se convierten en parte de la conciencia y cómo estas formas de conciencia, estas representaciones, habilitan los caminos para la reproducción o para la posibilidad de cambio (Bernstein, 1996).

2.2 La escuela como aparato ideológico: historia y alcances

Al comienzo del siglo XX una perspectiva utilitarista de la educación comenzó a subrayar una crítica fuerte hacia el currículum escolar en términos de rentabilidad económica, principalmente (Torres Santomé, 1998). Es conocido que desde los fundamentos de Comenio acerca de la educación y su consecuente caracterización de la misma como una entidad con estatus científico propio, se ha pretendido que ella sea el instrumento para mejorar las sociedades de manera *objetiva y neutral*, dejando las ideologías de lado. Sin embargo con el desarrollo de las perspectivas positivistas y la nueva organización de los métodos de producción capitalistas esta visión de la educación ha adquirido un relieve fundamental en los discursos.

Franklin Bobbit, en su libro *The Curriculum*, expresó claramente, en esos primeros años del siglo pasado, su preocupación por los contenidos de la enseñanza escolar y la creciente necesidad de renovarlos: “The present program of public education was mainly formulated during the simpler conditions of the nineteenth century. In details it has been improved. In fundamentals it is not greatly different. A program never designed for the

present day has been inherited." (Bobbit, 1918: III)[4]. Bobbit reafirmó en su trabajo la relevancia de un currículum conectado con *situaciones de la vida real* (Bobbit, 1918), con el saber y saber hacer, y, por sobre todas las cosas, con la formación para *la eficiencia laboral*, a la que dedicó gran parte de su libro. Su argumentación en favor de una perspectiva utilitarista más acorde con la ciencia positiva y las necesidades del mundo capitalista del momento queda evidenciada desde las primeras páginas de su obra:

> The practical-minded people are not wrong in affirming that man's life consists, and must consist, largely in the performance of responsible duties; that these are to be capably performed; that responsibilities are to be efficiently absolved; that there is need of technical accuracy, dependableness, industry, persistence, right habits, skill, practical knowledge, physical and moral fiber, and adherence to duty whether it be pleasant or painful; and that these results are not to be sufficiently achieved without education of the practical work-type.[5] (Bobbit, 1918: 7)

Se puede apreciar claramente cómo un interés basado en la necesidad del mercado de aumento de producción y de acumulación de capital empezaba a explicitarse bajo la máscara de la crítica hacia un programa educativo conservador que no reflejaba las *necesidades de la nueva sociedad del siglo XX*. La idea principal detrás del análisis que desarrolló Bobbit era la de implementar un currículum que formara trabajadores eficientes, de ahí que muchos de los capítulos de su libro se dedicaran a describir lo que era la formación técnica especializada, la formación especializada de grupos de trabajadores y los aspectos sociales de la formación ocupacional (Bobbit, 1918). El estudio de las diferentes tareas que el trabajador va a realizar en el futuro era necesario para poder organizar el trabajo en la escuela, graduando las destrezas requeridas de acuerdo al grado de complejidad, para así obtener al final del trayecto educativo el obrero con la capacitación necesaria que garantizara la rentabilidad de las empresas que lo emplearan.

---

[4] "El programa presente de la educación pública fue formulado principalmente durante las condiciones del siglo XIX, que eran más simples. En detalles se ha mejorado. En cuestiones de base no es muy diferente. Se ha heredado un programa que no ha sido para nada diseñado para los tiempos presentes."

[5] La gente con sentido práctico no se equivoca en afirmar que la vida del hombre consiste, y debe consistir, en la realización de tareas responsables principalmente; que éstas deben ser realizadas de modo capaz; que las responsabilidades deben ser asumidas eficientemente; que hay necesidad de precisión técnica, confiabilidad, industria, persistencia, hábitos correctos, habilidad, conocimientos prácticos, fibra moral y física, y un sentido del deber, ya sea éste placentero o doloroso; y que estos resultados no van a ser los suficientemente logrados sin una educación laboral práctica.

No era casual que para esta época en Estados Unidos aparecieran los primeros centros de formación profesional [vocational schools] como consecuencia de todo este movimiento en favor de la reforma curricular, totalmente apoyada en este caso por los grandes grupos empresarios como J. P. Morgan y John Rockefeller. La idea era quitarle el poder y el control que poco a poco habían ganado los capataces de las fábricas sobre las líneas de producción, encargados de contratar y formar a los operarios. Este monopolio del saber que los capataces poseían y la capacidad de organizar a los aprendices o futuros obreros se traducía en el poder y control de la producción a través de la organización colectiva. Ya no bastaba con atacar a los sindicatos, había que terminar con el control del conocimiento dentro de la planta de producción, tal como lo describen Samuel Bowles y Herbert Gintis en su libro *Schooling in Capitalist America:* "Employers seized upon vocational education as a means of breaking the workers' control over skills training."[6] (Bowles y Gintis, 1976: 193).

A pesar de que fueron resistidas desde algunas organizaciones sindicales, las escuelas o centros de capacitación profesional consiguieron su lugar dentro del sistema educativo en 1917, aunque no fue el lugar deseado por los empresarios estadounidenses, quienes pretendían instalar un trayecto educativo paralelo completo para las clases trabajadoras que reemplacen la escuela tradicional para esos grupos. En efecto, cuando se aprobó la ley que habilitaba estos centros educativos la ayuda federal se limitaba a los mayores de 14 años solamente, por lo que esta oferta escolar no podía reemplazar el trayecto educativo de la escuela secundaria en forma completa.

Quedaba claro que la preocupación acerca del currículum escolar era un espacio de discusión en el que los dueños de las empresas tenían un papel central, dejando a los trabajadores un papel menor, y, lo que es aún peor, poniendo a las docentes de la época totalmente fuera de la mesa de trabajo y análisis, reservando para este último grupo un papel totalmente pasivo en el que la desprofesionalización primaba, tal como Bobbit lo propone en sus estudios.

De este modo cada escuela a los ojos del análisis de Bobbit debía convertirse en un espacio que reflejara los rituales de la fábrica para la formación de las futuras fuerzas de trabajo y todo el sistema educativo era considerado un reflejo de esa maquinaria

[6] Los empresarios se apoyaron en los centros de formación profesional como una forma de ruptura del control de los trabajadores sobre la formación de oficios.

productiva en la que los docentes eran los operarios encargados de sacar ese *producto final a partir de la materia prima que recibían de los hogares*:

> Lest it be thought that all tendency to mechanization of the workers is to be found only in the field of material production, let us note a case upon the professional level: that of teachers. One finds in a large city building a line of highly specialized teachers, each performing, as in the factory, a small portion of the total task. The first teacher in line receives the original raw material in the kindergarten and performs the first process. It is then taken by the I-B primary teacher for a half-year. She passes it on to the I-A primary teacher, who gives to it her half-year of effort. And so the product in more and more finished form is passed down the long line of specialists. In the later years of departmental teaching, the tasks are more minutely specialized and the material passes through many hands.[7] (Bobbit, 1918: 77)

Las trayectorias escolares eran vistas como una larga línea de montaje y la escuela como la gran fábrica de los centros urbanos. Esta metáfora de la educación pública empezó a calar hondo en el imaginario de los diferentes investigadores y analistas del currículum de la época. Ellwood Cubberley, en su trabajo *Public School Administration* también recalcaba este paralelismo entre la línea de montaje y los trayectos educativos de la escuela pública de principios de siglo, haciendo hincapié en la necesidad de una evaluación continua del *producto*:

> Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. The specifications for manufacturing come from the demands of twentieth-century civilization, and it is the business of the school to build its pupils according to the specifications laid down. This demands good tools, specialized machinery, continuous measurement of production to see if it is according to specifications, the elimination of waste in manufacture, and a large variety in the output.[8] (Cubberley, 1916:338)

---

[7] Si bien se cree que toda tendencia de mecanización de los trabajadores debería encontrarse solamente en el campo de la producción material, notemos un caso en el nivel profesional: el de las docentes. Uno halla en un gran edificio de la ciudad una línea de docentes altamente especializadas, cada una realizando, como en la fábrica, una pequeña parte de la tarea total. La primera docente en línea recibe la materia prima original en el jardín de infantes y lleva a cabo el primer proceso. Luego es tomado por la docente de primaria de I-B por medio año. Ella lo pasa a la docente de primaria de I-A, quien le da su medio año de esfuerzo. Y de ese modo el producto en forma más y más terminada se va pasando a lo largo de la línea de especialistas. En los años subsiguientes, de enseñanza por materias, las tareas son más minuciosamente especializadas y el material pasa por muchas manos.

[8] Nuestras escuelas son, en un sentido, fábricas en las cuales la materia prima (los niños) son moldeados y forjados en productos que enfrenten las diferentes demandas de la vida. Las especificaciones para la

Desde esta mirada, en la que el uso del vocabulario industrial remarca una vez más la violencia simbólica que desplegaban los grupos dominantes sobre los más desfavorecidos, se va construyendo una figura de las docentes como meras aplicadoras de métodos de enseñanza, las operarias de esa línea de montaje que los trayectos escolares desplegaban, en las cuales cada docente se limitaba a realizar su tarea específica sobre la *materia prima* que le tocara a lo largo de esa secuencia que eran las trayectorias escolares, tarea sometida a un control externo constante para asegurarse que no haya ningún tipo de desperdicio y que todo ese trabajo de aplicación que las docentes desplegaran sea de utilidad futura dentro del sistema económico que lo enmarcaba y determinaba, un reduccionismo que en un futuro cercano vería reforzado por las perspectivas conductistas también.

De este modo, de la mano de Werret Charters se van a desarrollar análisis que siguen la línea descripta por los investigadores anteriormente nombrados, pero con un agregado significativo que reafirma dichas posturas: el de la sicología conductista que permitía a través de una mirada científico-técnica analizar las diferentes tareas y planificar la enseñanza a través de métodos de actuación concretos (Charters, 1923). Su trabajo denominado *Curriculum Construction* va a delinear un estudio minucioso que integra la teoría y la práctica del currículum, en el cual la sicología tiene un rol fundamental para el diseño de técnicas y métodos que las docentes deberían simplemente aplicar. De este modo se reducía aún más la función de la escuela y del trabajo docente, alejándolos cada vez más de los juicios de valor y los aspectos ideológicos. El currículum escolar poco a poco se iba convirtiendo en una receta con instrucciones precisas que debía dar lugar a acciones concretas derivadas en resultados medibles a través de las conductas que podían visualizarse. Se empezó a hablar de objetivos, actividades, selección de materiales, métodos y resultados, conocimientos sistemáticos, el error como contenido, el factor sicológico, organización de los contenidos, actividades típicas de los niños y actividades típicas de los adultos, por nombrar algunos de los conceptos que se iban barajando en estos trabajos que fusionaban la mirada utilitarista propia de los procesos de acumulación

fabricación vienen de las demandas de la civilización del siglo XX, y es la empresa de la escuela construir estos alumnos de acuerdo a las especificaciones establecidas. Esto demanda buenas herramientas, maquinaria especializada, medición continua de la producción para ver si está de acuerdo a las especificaciones, la eliminación del desperdicio en la manufactura, y una gran variedad de producción.

de capital de las empresas con la sicología conductista. Charter deja bien en claro este amalgamamiento:

> For instance, if, instead of making information about rules and definitions the function of grammar study, the correction of error becomes the purpose of that study, there is needed not only a mass of information about rules and definitions, but also an assemblage of methods by which the children may learn to set up the correct habit. In a very real sense the project of correct speech involves both grammar and psychology. (Charters, 1923: 143-144)[9]

Esta tendencia cada vez más creciente de integrar la psicología de la conducta al diseño curricular de la educación pública con el propósito de mejorar los resultados en los aprendizajes escolares y de ese modo *mejorar una sociedad que atravesaba profundos cambios,* cada vez separaba más y más a los sistemas educativos públicos de los aspectos éticos que permitían al docente preguntarse una y otra vez qué enseñar, y el por qué y para qué de un determinado contenido. Se pretendía mostrar a las escuelas como entes cada vez más aislados de las ideologías, de los diferentes intereses de los grupos sociales, y poco a poco, bajo la máscara de la ayuda del estado, el trabajo docente era sometido cada vez a más y más control, anulando todo poder de decisión del profesional a cargo del aula para así lograr una sociedad sin conflictos en la que cada actor tenía su rol asignado.

Uno de los grandes pensadores del conductismo de la época, Ralph Tyler, quien publicó en 1949 su famoso libro *Principios Básicos del Currículum*, expresaba claramente en sus investigaciones que *educar significaba modificar las formas de la conducta humana* (Tyler, 1986). Para Tyler la especificación de objetivos concretos de enseñanza también era prioritaria, ya que de esa manera a través de instrumentos estandarizados se podrían medir los resultados de los aprendizajes más fácilmente. Estos resultados se debían medir a través de conductas tales como: capacidad para interpretar datos, comprensión de los hechos y principios importantes, familiaridad con buenas fuentes de información, etc. A través de tablas en donde se cruzaban los contenidos y los

[9] Por ejemplo, si en lugar de hacer que la función del estudio de la gramática sea información acerca de reglas y definiciones, hacemos que la corrección de errores se convierta en el objetivo de ese estudio, habría necesidad no sólo de una masa de información acerca de reglas y definiciones, sino también de un despliegue de métodos por los cuales los niños puedan aprender a establecer el hábito correcto. En un sentido muy real, el proyecto de la correcta expresión involucra tanto a la gramática como a la sicología.

aspectos referidos a las conductas se podía evaluar qué tan eficiente habían sido los aprendizajes de manera bien categorizada y medible.

En consonancia con esta línea en 1968 Frederic Skinner publicaba su trabajo *Tecnología de la Esnseñanza,* que no sólo venía a reafirmar los preceptos de la sicología conductista de manera contundente, sino también a teñir de desconfianza y desprestigio el trabajo del colectivo docente. Uno de los capítulos de su obra fue denominado "Por qué fallan los maestros", dando por sentado la calidad deficiente del trabajo docente. Desde las primeras páginas el libro manifestaba que la tecnología pasaría a ser la verdadera necesidad en las escuelas. Por otro lado tanto estudiantes como docentes tendrían un rol totalmente pasivo ante el conocimiento, el cual sería determinado y diseñado por un selecto grupo de especialistas:

> La mayor dificultad con que tropieza hoy la educación en los grados inferiores es, por así decirlo, la de que el niño, claro está, es incompetente y tiene conciencia de ello, y la maestra es incapaz de hacer algo verdaderamente eficaz para remediarlo y también tiene conciencia de ello. Si los adelantos que se han conseguido recientemente en nuestro control del comportamiento pueden proporcionar al niño una genuina competencia en la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética, entonces la maestra no tiene por qué seguir funcionando como sustituta de una máquina barata, sino verificando los contactos intelectuales, culturales y emotivos que corresponden a su condición de ser humano. (Skinner, 1979: 41)

En pocas palabras, lo que Skinner planteaba en su libro sobre educación y tecnología era que una simple máquina capaz de proporcionar datos al estudiante vacío de ellos podía reemplazar el trabajo docente y que la única función que se les reservaba a las maestras era el acompañamiento humano de estos dispositivos. Su modelo de laboratorio fue cuestionado por muchos especialistas que planteaban pertinentemente que la institución escolar no era lo mismo que el laboratorio, revistiendo ésta un marco de complejidad muy difícil de categorizar de la manera que lo planteaba Skinner en su momento. Sin embargo la sicología de la conducta y ese tipo de perspectivas pedagógicas ganaron un gran terreno en la época, ya que tendía a resolver y facilitar ese aspecto complejo de una manera reduccionista y lineal sumamente sesgada.

De este modo se empezaba a naturalizar una política de control externo cada vez más intensa por parte del estado de las prácticas de enseñanza y sus resultados, como así

también la idea de una escuela como centro de producción de trabajadores, sometido a las necesidades del sistema productivo. En ningún momento se pretendía problematizar con este modelo quién determinaba los contenidos a enseñar y con qué intencionalidad se los seleccionaba. El conocimiento y el poder eran vistos como entidades separadas una de la otra desde esta mirada y empezaba a tomar cada vez más fuerza el precepto liberal meritocrático por excelencia de *la igualdad de oportunidades*, que, por supuesto, no garantizaba la igualdad de resultados, lo cual alejaba aún más a la escuela de los posibles cuestionamientos sobre los contenidos y los conflictos entre grupos sociales:

> Con un panorama así perfilado, se acepta de manera acrítica un curriculum fuertemente centralizado, dictado desde arriba. No se concibe su discusión y, cuando ésta existe, sólo se plantea en los términos de la «metodología», en cómo y qué tenemos que hacer para alcanzar esos objetivos generales y específicos que el gobierno de turno legisla. Las teorías educativas se preocupan ahora sólo de problemas aparentemente apolíticos relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar. Queda fuera de toda duda el cuestionamiento de las finalidades, de los objetivos educativos. (Torres Santomé, 1998: 55)

Ante esta pretensión de una escuela neutra, que no respondía a intereses políticos, religiosos y económicos de las clases dominantes comenzaron a surgir perspectivas que intentaban despojar a la institución educativa de su imparcialidad y vincularlas directamente con la matriz capitalista, que *no sólo se encargaba de producir plusvalor sino también de producir y reproducir la relación capitalista*. (Marx, 1969). De esta forma surgían las *teorías de la reproducción* que concebían a la escuela como una construcción sociohistórica en la se juegan intereses políticos, religiosos y por sobre todas las cosas económicos. Las teorías de la reproducción, si bien tienen algunas diferencias entre sí, en principio coinciden en denunciar esta estrecha relación entre el capital y la educación, que contribuye a reproducir las relaciones socio-culturales y económicas vigentes, tal como lo describe Henry Giroux en uno de sus análisis:

> En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus

> intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. (Giroux, 1985: 37-38)

Como ya mencioné, las teorías de la reproducción presentan diferentes matices más allá de esta denuncia central. Dentro de estas nuevas miradas, se distinguen claramente tres posiciones: la reproducción social, la teoría de la correspondencia y la reproducción cultural.

2.2.1 Las teorías de la reproducción

2.2.1.1 La reproducción social

El trabajo de Louis Althussser del año 1969 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)", denuncia la función reproductora de la institución escolar y trata de despojarla de su pretendida inegenuidad política. Su desarrollo investigativo enmarcado en el paradigma marxista, parte de la premisa siguiente:

> … para existir, toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción. Debe, pues, reproducir: 1) las fuerzas productivas 2) las relaciones de producción existentes. (Althusser, 1974:12)

Althusser señala que tanto la reproducción de la "calificación" de la fuerza de trabajo como la reproducción de la sumisión a una ideología dominante son factores igualmente esenciales para que la reproducción de las condiciones de producción se aseguren. En este razonamiento el concepto de ideología que desarrolla el autor es fundamental para entender estas formas de sometimiento que garantizan "la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo" (Althusser, 1974:18).

Bajo el marco referencial del marxismo, Althusser concibe, como es de esperarse, una estructura social articulada por la infraestructura, la base económica por un lado, y la superestructura por el otro, en la que lo jurídico-político y la ideología son los componentes. En estos últimos niveles de la superestructura distingue los A*paratos Represivos del Estad*o y los *Aparatos Ideológicos del Estado* respectivamente.

Lo particular de la tesis que desarrolla el autor es la idea de que para poder sustentar el sistema estatal, es decir, para reproducir las condiciones de producción existentes, al

estado no le alcanza con la violencia de las fuerzas represivas, tales como el sistema jurídico, las fuerzas policiales, la cárcel, etc., en las que predomina un ejercicio más explícito y más físico del poder. Es en el poder símbolico de los Aparatos Ideológicos del Estado, tales como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de información, etc. en donde el estado consigue el convencimiento para poder reproducir la ideología. Es importante señalar que el concepto de ideología en Althusser refiere a la *representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones de existencia.* (Althusser, 1974). De este modo entendemos que la ideología según Althusser no representa las relaciones reales con las condiciones materiales de vida.

Siguiendo su desarrollo, una de las principales tesis reside en que en la sociedad capitalista, la escuela constituye el aparato ideológico dominante para que el estado pueda afianzar esas representaciones necesarias para reproducir las relaciones de producción, un papel que anteriormente fue cumplido eficientemente por la iglesia. Tal como Althusser lo explica:

> Creemos pues tener fuertes razones para pensar que detrás de los juegos de su Aparato Ideológico de Estado Político, que ocupa la parte delantera de la escena, lo que la burguesía ha puesto a funcionar como su aparato ideológico de Estado No. 1 y por lo tanto dominante, es el aparato escolar que de hecho ha reemplazado en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, a saber la Iglesia. Se puede incluso agregar: la pareja Escuela-Familia ha reemplazado a la pareja Iglesia-Familia. (Althusser, 1974: 42)

Es claro que la familia constituye también un aparato ideológico fundamental y trascendente en el sistema que describe Althusser, pero lo que más resaltan sus estudios es que ningún aparato ideológico puede igualar el rol de la institución escolar, ya que dispone de una legitimación social que le permite ejercer su poder durante una gran cantidad de tiempo sobre estudiantes que pasan muchísimas horas a lo largo de sus vidas, justamente en las etapas más sensibles y más vulnerables, siendo de calidad obligatoria en la mayoría de los casos y niveles. Es en la escuela donde se aprenden las habilidades básicas, a leer y escribir, a contar, un poco de literatura, etc., también ahí, por otro lado, es donde se aprenden las normas básicas de "comportamiento ciudadano", a obedecer reglas, a cumplir horarios, a seguir rituales cotidianos sin cuestionarlos, etc.

La teoría de Althussser ha recibido muchas críticas por su modelo determinista y economicista que quita a la escuela la posibilidad de ser espacio de transformación, un espacio en donde el estado lleva a cabo su plan de intervención en el inconsciente de estudiantes que asisten a ella. Sin embargo, su análisis también admite que estas formas de ejercer la violencia simbólica a través de los Aparatos Ideológicos del Estado, menos lineales y directas que los Aparatos Represivos del Estado, encuentran formas de resistencia a pesar de lo abarcador de su poder:

> La clase (o alianza de clases) en el poder no dicta tan fácilmente la ley en los AIE como lo hace en el aparato (represivo) de Estado, no solamente porque las antiguas clases dominantes pueden conservar allí durante mucho tiempo fuertes posiciones, sino también porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión para expresarse allí, sea utilizando las contradicciones que existen, sea conquistando allí por medio de la lucha posiciones de combate. (Althusser, 1974: 34)

2.2.1.2 La teoría de la correspondencia

En 1968 Philip W. Jackson publicaba su libro *La vida en las aulas*, una investigación etnográfica que inauguraba el concepto de *currículum oculto*. En su análisis, Jackson develaba una correspondencia entre las instituciones de producción en la economía industrializada de la sociedad contemporánea y la institución escolar a través de prácticas cotidianas que ponen en juego normas y valores implícitamente y a la vez efectivamente enseñados. Estos aprendizajes tácitos, a los que Jackson denominó *currículum oculto* (Jackson, 2001), tienen relación directa con las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y las normas de obediencia, puntualidad y organización que tienen las instituciones educativas en donde estudiantes conviven en grupos numerosos. Estas normas enmarcan todo el tiempo el aprendizaje de los contenidos curriculares que sí se explicitan y se discuten abiertamente, articulando así ambos currícula, el currículum oficial o expreso y el oculto, tal como su trabajo lo explica:

> … la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto* que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastar con las

> demandas académicas (el *currículum* "oficial" por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *currícula* se relacionan entre sí de diversos e importantes modos. (Jackson, 2001:73. Las comillas aparecen en la fuente consultada.)

A través de estos aprendizajes *colaterales* (Dewey, 1938) es que estudiantes de corta edad ya aprenden a esperar, reprimir sus fantasías e impulsos en la clase, a ser evaluados constantemente. También aprenden a satisfacer las demandas de las docentes y a encontrar estrategias o "atajos" en algunos casos para satisfacer esas exigencias, en pocas palabras lo que se aprende es el *oficio de ser estudiante*.

Sin embargo, lo que Jackson plantea a través de su trabajo de observación etnográfica es mucho más profundo, ya que lo que su estudio señala es la aceptación de la constante arbitrariedad ritualizada en la escuela, que subyace en este diario acatamiento de reglas, aceptación que luego va a proyectarse en la vida adulta en sociedad:

> Ya hemos visto que muchos de los aspectos de la vida en el aula exigen en el mejor de los casos, paciencia y, en el peor, resignación. Cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: "así son las cosas". (Jackson, 2001: 75-76. Las comillas aparecen en la fuente consultada.)

Todo esto se ve materializado en la importancia que los docentes le dan al cumplimiento de todas estas formalidades, en muchos casos mucho más marcada que la trascendencia que usualmente se le da al aprendizaje de los contenidos expresados en el currículum formal explícito: la mayoría de las veces, maestros y maestras reprenden a los estudiantes con mucha más severidad por la falta de cumplimiento de las normas de conducta que se enmarcan en el currículum oculto que por la falta de conocimiento o desarrollo intelectual esperados, retroalimentando así el modo en que este mecanismo se perpetúa. Es por eso que aparece como totalmente natural, tanto para docentes como para estudiantes, esta particular obsesión que algunas instituciones escolares tienen por forjar caracteres disciplinados y obedientes, dejando en segundo lugar el desarrollo de

conocimientos técnicos y científicos, cualidades indispensables para trabajar en el futuro en las líneas de producción típicas de una sociedad industrializada capitalista.

Si bien la descripción cualitativa de Jackson no profundiza en esta última dimensión y sus alcances políticos, su investigación sirve de plataforma para que otros puedan ahondar en estos aspectos ideológicos que tienen que ver con las estructuras de los modelos económicos y con las relaciones de poder que se establecen entre las clases dominantes y las clases trabajadoras.

Bowles y Gintis van a concentrarse en este marco político, llevando su análisis más allá del terreno descriptivo y adentrándose en un análisis más propositivo que surge a partir de la deconstrucción del pensamiento liberal en el área educativa. En efecto, lo que Bowels y Gintis hacen es desentrañar las concepciones planteadas por la corriente de la Escuela Democrática, por un lado, y la corriente de la Escuela Tecnocrática y Meritocrática, por el otro. Ambas líneas de pensamiento liberal concebían a la escuela como motor de una sociedad responsable, solidaria y democrática, motor que generaría una sociedad más igualitaria, en la que el estudio compense a la pobreza, en donde los y las estudiantes tienen igualdad de oportunidades. En este marco referencial, los resultados del tránsito por las aulas son el fruto del esfuerzo personal de acuerdo con esta concepción, ya que la obligatoriedad de la escuela garantizaría la universalidad del punto de partida, siendo los resultados regidos por las decisiones individuales.

Las investigaciones de Bowles y Gintis desentrañan los aspectos falaces de esta visión *idealista e ingenua* del papel neutral que la educación juega en determinar los resultados desiguales que parten del lema liberal base que se conoce como *igualdad de oportunidades*. Por lo contrario, los autores a través de un amplio análisis cuantitativo señalan que el sistema educativo tipo en las sociedades capitalistas como la americana sirve para reproducir su *status quo*, es decir, reproducir la desigualdad que las caracteriza. La intención detrás del sistema de escolarización es, según sus investigaciones, eliminar todo tipo de conflicto en la inserción de cada individuo en el rol que le *corresponde* dentro del sistema laboral.

La argumentación que sostienen Bowles y Gintis plantea que la relación entre educación y economía se asegura no a través del contenido educativo sino a través de las formas, es decir, por medio de la relación social que se da en el ámbito educativo a través del currículum oculto:

> Education prepares students to be workers through a *correspondence* between the social relations of production and the social relations of education. Like the division of labor in the capitalist enterprise, the educational system is a finely graded hierarchy of authority and control in which competition rather than co-operation governs the relations among participants, and an external reward system – wages in the case of economy and grades in the case of schools – holds sway. (Bowles y Gintis, 2006: 18)[10]

Así como en la escuela vamos construyendo de a poco a través del trabajo rutinario que hay un sistema de recompensas y castigos proveniente de la autoridad que no se cuestiona, y que el éxito o el fracaso dependen siempre del mérito individual, del mismo modo en el sistema laboral se asimila sin cuestionamiento la idea de que la persona que no tiene éxito económico es por falta de esfuerzo personal, estableciendo de este modo una correspondencia entre ambos sistemas. Lo que es más, el hecho de que los y las estudiantes no tengan poder de decisión sobre los contenidos que deben estudiar crea las condiciones de alienación características del trabajador que no tiene ningún tipo de control sobre la producción, lo cual refuerza aun más la condición de correspondencia según estos investigadores.

Sin embargo, si bien la *teoría de la correspondencia* le da al concepto de *currículum oculto,* desarrollado por Jackson, una profundidad político-ideológica que permite desentrañar esa pretendida neutralidad del sistema de escolarización tan pregonada por la concepciones más liberales, no toma en cuenta aspectos culturales, raciales y de género, reduciendo todo el análisis a una dimensión de clase. Además, los autores reconocen en trabajos posteriores, *Bowles And Gintis Revisited: Correspondence And Contradiction In Educational Theory* (2006), que el determinismo que plantea su modelo y que posiciona a docentes y estudiantes en un rol pasivo sin conflictos puede ser enfrentado por posicionamientos de resistencia y cuestionamiento que intentan sacar al sistema educativo de su condena a un destino inevitable.

[10] La educación prepara a los estudiantes para ser trabajadores a través de una correspondencia entre las relaciones sociales de la producción y las relaciones sociales de la educación. Como la división del trabajo en la empresa capitalista, el sistema educativo es una jerarquía de autoridad y control prolijamente graduada en la cual, más que la cooperación, es la competencia la que gobierna las relaciones entre los participantes, y un sistema de recompensa externa – el salario en la economía, las notas en el caso de las escuelas – domina.

2.2.1.3 La reproducción cultural

En 1977 el trabajo de Pierre Bourdieu, junto a Jean Claude Passeron pone en marcha una nueva interpretación de la función de la institución escolar como elemento clave para la reproducción de la cultura y, por consiguiente, de la distribución subsiguiente del trabajo y las relaciones de formas de producción futuras. En su libro denominado *La Reproducción* los autores desarrollan el concepto de *violencia simbólica*, como código comunicacional característico del sistema educativo garante del mantenimiento del *status quo*, a través de la legitimación de un conjunto de normas sociales, valores culturales y costumbres impuestos por las clases dominantes en el día a día de la vida escolar, condicionando así la construcción de los paradigmas sociales que los y las estudiantes van desarrollando desde muy jóvenes. La escuela, a través de lo que Bourdieu y Passeron denominan *acción pedagógica o AP* tiene la licencia social para señalar a través de la *autoridad pedagógica o AuP* (Bourdieu y Passeron, 1996) qué y cómo se debe enseñar de forma naturalizada, imponiendo así significaciones que son legitimadas de forma cotidiana, lo cual refuerza aun más las relaciones de poder que estas acciones plagadas de violencia simbólica plantean:

> Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1996: 44)

Según los autores toda AP constituye objetivamente violencia simbólica en dos sentidos: por un lado por la forma en que se constituye un poder arbitrario capaz de imponer su arbitrariedad cultural en base a las relaciones de fuerza de grupos o clases sociales diferentes y, por el otro, por la forma en que esta imposición de una selección arbitraria *re-produce* dicha selección arbitraria en términos de los intereses objetivos de un determinado grupo. (Bourdieu y Passeron, 1996)

La escuela, en este marco teórico, actúa como instrumento legitimado por la sociedad y para que las clases dominantes impongan un modelo cultural que a su vez legitima su posición de dominancia en las relaciones sociales:

> En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos

> (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes. (Bourdieu y Passeron, 1996: 49)

Si bien Bourdieu coincide con Marx en distinguir dos grupos sociales, los dominantes y los dominados, no considera como éste último que el económico sea el único capital que se disputen estos grupos, sino que su sociología también distingue otros tipos de capitales en juego tales como el capital social, el cultural, el simbólico. De este modo se concibe una sociedad mucho más compleja y a las clases sociales de forma relacional y no como estructuras estáticas sometidas a un reduccionismo economicista. Esta postura opuesta al determinismo monolítico de la infraestructura económica se puede observar claramente en la concepción de que existen esquemas de percepción y acción posibles o lo que el autor va a denominar como *habitus*. Las instituciones educativas son un lugar clave para delinear estos esquemas dentro de los márgenes prefijados.

Ya en el año 1964, Bourdieu y Passeron habían señalado en su libro *Los Herederos* cómo las escuelas reconocían y otorgaban títulos a estudiantes que provenían de clases más favorecidas, reforzando y legitimando desigualdades sociales con las que se llegaba a la escuela, atribuyendo, a través de esta acción, a la falta de interés o de aptitud la responsabilidad en la desigualdad de los resultados en el estudio. De este modo cualquier estudiante que proviene de grupos sociales cuyo capital cultural simbólico es más cercano al que se impone en el aula tiene una valoración más positiva durante la *acción pedagógica* que cualquier estudiante cuyo origen social conforma un capital cultural simbólico más alejado de dicha arbitrariedad cultural. Estas asimetrías se refuerzan a través de la legitimación del mismo sistema educativo por toda la sociedad, creando en el estudiantado formas de conciencia que redundan en prácticas típicamente reproductivas, o lo que se podría denominar, un *habitus* típico de la escolaridad.

Por lo tanto, en este modelo es necesario que el sistema educativo también se reproduzca a sí mismo, y para esto el cuerpo docente cumple un rol clave. Como se expresa claramente en *La Reproducción*, el trabajo pedagógico ejercido por el profesorado garantiza que este proceso se lleve a cabo:

> Toda la lógica de una institución escolar fundada en el trabajo pedagógico de tipo tradicional y que garantiza, en el caso extremo, «la infalibilidad» del «maestro» se expresa en la ideología profesoral de la «nulidad» de los estudiantes, esta mezcla de exigencia soberana e indulgencia desengañada que inclina al profesor a considerar todos los fracasos de la comunicación, por inesperados que sean, como constitutivos de una relación que implica por esencia la mala recepción de los mejores mensajes

> por los peores receptores. (Bourdieu y Passeron, 1996: 162, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

Sin embargo, lo que este modelo no toma en cuenta es que existen docentes que sí registran las diferencias de origen de sus estudiantes e intervienen no solamente para garantizar la igualdad de oportunidades, sino también para maximizar la equidad de resultados posibles. La teoría de la reproducción tampoco considera abiertamente que existen grietas en este modelo a través de las cuales se pueden filtrar acciones de resistencia de parte del estudiantado, ya sus autores habían registrado las consecuencias del Mayo Francés en el año 1968 y otros tipos de acciones de resistencia fruto de los movimientos feministas y antirracistas entre otros. Pero lo más notable de todo es que si bien el modelo es sumamente estructurado, con un esquema de jerarquías conceptuales en donde se establecen relaciones lógicas entre las diferentes proposiciones, la teoría no explica cómo se establecen en el cotidiano institucional los principios de comunicación capaces de instalar la violencia simbólica en el aula para generar un *habitus* y así llevar a cabo la reproducción cultural que mantiene el status quo.

2.2.1.4 Teorías pos-reproductivistas. Prácticas contra-hegemónicas o de la resistencia

Hemos podido observar cómo las teorías de la reproducción sometieron a la institución escolar a una evaluación cuyos resultados no pueden ignorarse. Esta valoración del sistema educativo que reveló los componentes ideológicos que lo sustentan y su relación con las clases dominantes, evidencia la importancia de los entramados discursivos que se van tejiendo en los ecosistemas escolares y la naturaleza política de la enseñanza. Así y todo hay que tomar en cuenta el carácter determinista de estas corrientes develadoras del matiz reproductor de la escuela, que describen una estructura bastante cerrada y objetiva pero que no explica de qué forma la violencia simbólica habilita la reproducción. El mismo Bourdieu en una entrevista sobre educación trata de combatir estas críticas al determinismo que se le adjudica a su teoría cuando señala: “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar.” (Bourdieu, 2014: 139)

Por otro lado, dentro de estas estructuras objetivas y cerradas no debemos dejar de considerar a los sujetos que interactúan constantemente en ellas, planteando el interrogante de hasta qué punto las condiciones sociales objetivas limitan a los sujetos dejándoles lugar sólo para la reproducción (Gómez, 2013). Para Bourdieu (1991) el

habitus es la estructuración de la subjetividad por parte de las condiciones objetivas, el moldeamiento de una determinada disposición para actuar de acuerdo al lugar que se ocupa en el espacio social. Según el autor, no sólo es una estructura estructurada, sino, a su vez, una estructura estructurante. Sin embargo, la visión de Bourdieu del *hábitus* no da lugar a una explicación de los procesos de construcción de cambio lo cual plantea una contradicción:

> Si el hábitus fuera meramente reproductivista no se entendería el porqué de la lucha dentro del campo ni, mucho menos, el porqué un campo social podría cambiar (como de hecho lo hacen los campos sociales). En este sentido vemos cómo se recupera para los sujetos aquello que les es inherente: su capacidad de práctica social, su acción social, con una dosis de creatividad y productividad (no mera reproducción). (Gómez, 2013: 53)

En otras palabras, el *habitus* más que una estructura determinante, conforma un carácter estructurante de las formas de representación y prácticas y éstas a su vez pueden llegar a generar nuevas percepciones y acciones que lleven a cambios sociales mediante los procesos de interacción entre sujetos, algo que las teorías de la reproducción no consideran. De este modo estas estructuras sin salida que conforman la reproducción son mucho más complejas, tienen grietas por las que pueden filtrarse prácticas indeterminadas transformadoras, acciones de producción que modifiquen las condiciones de existencia de los sujetos y superen la mera reproducción. Es por eso que debe enfrentarse el carácter simplificador y lineal de las teorías de la reproducción, abordando un paradigma más complejo en que la etnometodología y el interaccionismo simbólico tienen una singular relevancia.

En este sentido, Henry Giroux, desde el paradigma de la pedagogía crítica también señala el carácter invaluable de los aportes hechos por las teorías reproductivistas, remarcando sus limitaciones y la necesidad de elaborar un modelo superador:

> Al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. Al ignorar las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la intervención humana [human agency]; sin saberlo, proporcionan una excusa para no examinar a maestros y estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela. De esta manera, se cierra la oportunidad de detectar cuándo hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos de dominación —estructurales e ideológicos— y sus formas efectivas de desarrollo y sus efectos. (Giroux, 1985: 39)

Diferentes estudios etnográficos dan cuenta de formas en que estudiantes de clases más desfavorecidas pueden adoptar una actitud activa de resistencia frente a la hegemonía de la autoridad pedagógica en las escuelas, desarrollando lo que Paul Willis define como *cultura contraescolar* (Willis, 2008), la cual posee la misma riqueza de lenguaje que la cultura impuesta en la escuela y manifiesta diferentes acciones de oposición tales como hacer trampa, negarse a hacer las tareas impuestas e incluso juzgar a estudiantes que obedecen las reglas. Según el autor, la subjetividad y la capacidad de actuar son los que determinan las estructuras en la interacción colectiva:

> Estamos hablando de lo colectivo que, aunque no dirigido conscientemente, aparece guiado por la voluntad y la acción, las cuales adoptan posiciones «creativas» que terminan por reproducir lo que llamamos «determinaciones exteriores». Son estos procesos culturales y subjetivos, y las acciones que provienen de ellos, los que, de hecho, producen y reproducen lo que consideramos como aspectos de la estructura. Sólo atravesando este momento, esas determinaciones se hacen efectivas en el mundo social. Las decisiones son adoptadas por los individuos «libremente» y con su «consentimiento» en esta esfera, la cual no podría producir ningún tipo de dirección externa formal. (Willis, 2008: 141) Las comillas pertenecen a la fuente consultada.

Con esto puede observarse que la institución escolar, más allá de verse como un espacio cerrado de ejercicio de poder unidireccional en la que docentes y estudiantes ya se encuentran condicionados por una estructura externa y simplemente se limitan a reproducir las condiciones de existencia que les es dada, se convierte en un espacio de creación compleja en donde las diferentes contradicciones del sistema activan un discurso contestatario no solo por parte del estudiantado, sino también por parte de las familias y lo que es más, una praxis de *desobediencia pedagógica* en muchos casos en que el colectivo docente se resiste a políticas burocratizantes que priorizan lo administrativo por sobre los aprendizajes o se oponen a la aplicación de reformas inconsultas, entre otras cosas.

Dentro de esta línea teórica, otro autor que hay que mencionar, es Peter Mc Laren, quien en Estados Unidos desarrolla sus investigaciones y escribe *La vida en las escuelas*, obra que rescata la posibilidad de resistencia y transformación en las instituciones educativas (Mc Laren, 2005) a partir de estudios cualitativos que permiten entenderlas como espacios de liberación y dominación al mismo tiempo. En sus desarrollos el autor incorpora otros factores que intersecionan con la clase, tales como las cuestiones étnicas

y de género, que complejizan aún más las trayectorias escolares. En este marco referencial Mc Laren plantea que los docentes pueden crear espacios de posibilidad en el aula y la importancia de reconocer en esta concepción la naturaleza social del lenguaje y su vínculo con el poder y el conocimiento reconociendo la subjetividad como conformadora de la realidad (Mc Laren, 1998).

Aparte de este concepto de construcción de las diferentes voces del discurso en la educación, a través de la interacción entre docentes y estudiantes, dentro del mismo estudiantado y entre docentes y la institución escolar, sus desarrollos incluyen dos propuestas fundamentales más: en primer lugar el desarrollo de aprendizajes significativos a partir de la experiencia del estudiantado, y, en segundo lugar, una *pedagogía de la diferencia*, que trabaje en forma individual con los supuestos básicos subyacentes que nos atraviesan para una construcción colectiva superadora.

Mc Laren, al igual que los autores mencionados más arriba, también parte de una crítica a las teorías de la reproducción como deterministas e incapces de plantear los fenómenos que pueden poner en tensión los mecanismos estructurantes de la reproducción.

Bourdieu y Passeron han realizado un intento serio de formalizar el rol de la educación en la reproducción de las relaciones sociales de clase. Su estudio de la legitimación de las estructuras de la cultura con sus principios de transmisión y adquisición a través de la violencia simbólica marcan un punto de partida para explorar los principios de transmisión y adquisición que entran en juego en las diferentes prácticas comunicativas en el aula y sus sistemas de significados junto con un análisis de cómo sus rasgos arbitrarios disfrazan las relaciones de poder.

Sin embargo el carácter estructurante de los discursos y sus principios de negociación intersubjetiva requieren de un análisis superador. Según Basil Bernstein se necesita un análisis específico y sistemático de los principios que conforman estos discursos y de sus principios de transmisión o negociación (Bernstein, 2003d). La escuela como estructura organizacional y la práctica interaccional son elementos a explorar en donde el currículum, la práctica pedagógica y la evaluación marcan los términos de cada encuentro en el contexto del aula entre docentes y estudiantes.

2.3 Una mirada desde la teoría de Basil Bernstein dentro de la sociología de la educación y el análisis del discurso.

Entre 1971 y 1990 Basil Berstein publica su serie *Clase, código y control,* obra con la que hace una especial contribución a la sociología de la educación. Los cuatro volúmenes de la serie van desde un análisis sociológico del lenguaje hacia la conformación de un modelo teórico que intenta interpretar las formas de transmisión en el ámbito educativo y el proceso de estructuración del discurso pedagógico (Bernstein, 2003a; Bernstein, 2003b; Bernstein, 2003c; Bernstein, 2003d). De acuerdo con el análisis que desarrolla Bernstein en la práctica comunicativa especializada, la característica distintiva de la actividad central de la escuela son las relaciones de transmisión y adquisición de los conocimientos. En su investigación Bernstein describe el complejo entramado de acciones, relaciones y prácticas para el análisis de la producción, reproducción, resistencia y cambios culturales en los niveles macro y micro. Desde esta perspectiva el papel de la interacción como factor estructurante es fundamental y dentro de ese rol la estructuración del discurso pedagógico como regulador de esa experiencia es clave. Tal como Jackson ya lo anticipara en sus estudios etnográficos, la interacción entre los sujetos participantes en el aula atraviesa y concentra la mayor parte del espacio temporal y posee una profunda densidad de información, de ahí su profunda importancia en el análisis:

> Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así al visitante casual. Desde luego, datos recientes han demostrado ser sorprendentes incluso para profesores experimentados. Por ejemplo, en un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena. Una forma de comprender el significado de esta actividad para quienes la experimentan consiste en centrarse en el profesor cuando procede a canalizar el tráfico de la clase. (Jackson, 2001: 51)

Por lo tanto, esa relación entre docentes y estudiantes, que evocan, significados, textos y contextos diferentes entre sí, va a ser el centro de la atención en el estudio etnográfico sobre el poder y control, y sus principios reguladores de la comunicación en el aula.

A lo largo de las últimas décadas, muchos trabajos, desde el análisis del discurso, se han ocupado específicamente del estudio de la interacción entre docentes y estudiantes

en el aula de clases (Sinclair y Coulthard, 1975; Willis, 1981; Kerbrat- Orecchioni, 1990; Fairclough, 1992; Seedhouse, 2009), algunos de ellos han fundado un sistema de análisis riguroso de la comunicación en estos contextos educativos y abrieron el camino dentro del análisis crítico del discurso, lo que aporta un antecedente fundamental para mi marco teórico.

Sinclair y Coulthard (1975) son algunos de los investigadores que inician un camino en el análisis del discurso en el aula, estableciendo un modelo de análisis sistemático y propio capaz de caracterizar los rasgos típicos de la interacción en la clase. Sus estudios han demostrado una estructura propia de las interacciones en el ámbito educativo formal, en las que se despliegan tres partes básicas: el inicio a cargo de la docente, la respuesta del estudiante y la devolución o evaluación a cargo de la docente nuevamente, algo que no se da en ningún otro tipo de interacción fuera de este tipo de contextos. Para sistematizar su trabajo los investigadores establecen diferentes unidades de análisis dentro de la secuencia interactiva en la que intervienen al menos dos personas: el intercambio, el movimiento y el acto de habla.

Estas denominaciones pueden variar de acuerdo a los diferentes estudios del discurso construidos a partir de este modelo. Kerbrat- Orecchioni (1990) desarrolla la clasificación de los enunciados entre unidades dialogales y unidades monologales para el análisis de la interacción verbal. Dentro de las primeras, que involucran a más de una persona, distingue las unidades de *interacción, secuencia e intercambio.* Dentro de la segunda, que involucran a una persona, distingue a la *intervención* (movimiento según Sinclair y Coulthard) y *el acto de habla* como unidades de análisis (Kerbrat- Orecchioni, 1990).

Jane Willis (1981) se basa en el modelo de Sinclair y Coulthard para ocuparse específicamente del estudio de la interacción en la clase de lengua extranjera. La tesis de Willis distingue dos aspectos estructurales dentro del entramado discursivo de la interacción de la clase de L2: *la estructura interna y la estructura externa* (Willis, 1981), marcando un aspecto distintivo de la clase de inglés como lengua extranjera, en la que la lengua es objeto y medio al mismo tiempo:

> Inner refers to the taught language or target forms that constitute the subject matter or topic of the lesson, while Outer refers to the language used as medium of

> instruction, which forms, as it were, the framework of the lesson. (Willis, 1981: 5, el subrayado pertenece a la fuente consultada)[11]

Seedhouse (2009) toma la distinción desarrollada por Willis como base para sus desarrollos investigativos. El autor distingue tres propiedades interaccionales que derivan del objetivo central de la clase de lengua extranjera, que es enseñar la L2 según Seedhouse. Estas propiedades constitutivas de la interacción en la clase conforman una secuencia que caracteriza la identidad única cada aula, su huella digital según Seedhouse:

> 1. Language is both the vehicle and object of instruction.
> 2. There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction.
> 3. The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way. (Seedhouse, 2009: 2)[12]

Ya dentro de lo que se denomina Análisis Crítico del Discurso (ACD), Seedhouse propone un análisis desde una perspectiva émica, en la que se puede tener acceso a la exploración del modo en que el conocimiento es socialmente distribuido en el aula de lengua extranjera, de la misma forma que la docente tiene acceso a esos procesos de aprendizaje de la lengua socialmente distribuidos.

Norman Fairclough, ubicándose también desde la mirada del ACD, define al discurso, más allá de una forma de representación, como una de las formas en que las personas intervienen el mundo, actúan. Para el autor existe una relación dialéctica entre la estructura social y el discurso, ya que éste está condicionado por la estructura social pero al mismo tiempo es constitutivo de ella, delineando así un marco para el análisis del discurso que contempla tres dimensiones discursivas: considera a cada evento discursivo

---

[11] Interno se refiere a la lengua enseñada o formas de la lengua meta que constituyen el tema u objetivo de la clase, mientras que Externo se refiere a la lengua usada como medio de instrucción, lo que forma, por así decirlo, el marco de la clase.

[12] 1. La lengua es tanto objeto como vehículo de instrucción
2. Hay una relación reflexiva entre pedagogía e interacción y los participantes constantemente despliegan sus análisis de la relación en proceso entre pedagogía e interacción.
3. Las formas lingüísticas y patrones de interacción que los estudiantes producen en la L2 son de algún modo potencialmente sujetos a evaluación por la docente. (Seedhouse, 2009: 2)

como un texto, una práctica discursiva y una práctica social al mismo tiempo (Fairclough, 1992).

Tomando en cuenta todas estas miradas desde la lingüística, que van a ayudar en la identificación de unidades de análisis y de indicadores durante el estudio de cada caso, es necesario entender que el dispositivo pedagógico del aula comienza en el campo de la producción, donde el conocimiento es generado bajo un paradigma ideológico que lo posiciona dentro del campo científico. Este conocimiento que luego se va a distribuir y regular en la sociedad necesita ser recontextualizado para formar parte de las currícula escolares. Dicho proceso de selección y reposicionamiento del conocimiento, para que pase al campo de la reproducción en donde el dispositivo pedagógico se encarga de la transmisión y adquisición, se denomina proceso de recontextualización (Bernstein, 2003d; Maton y Muller, 2007).

Así, el discurso pedagógico conforma un modo de comunicación especializado en el que discursos primarios con reglas propias se recontextualizan y reproducen, discursos que originariamente poseen sus objetos y prácticas propias como sucede en el discurso de las ciencias naturales o de la matemática, que luego darán origen en el ámbito de recontextualización de la escuela a la reproducción de la cultura o la producción de nuevas formas de cultura.

La retransmisión/ adquisición de este discurso primario recontextualizado en la escuela, su proceso de desarrollo y los factores condicionantes que regulan este proceso van a ser el motivo de preocupación más predominante en el trabajo de Bernstein, entre los cuales se van a encontrar los rasgos comunicacionales del orden social y su impacto en el aprendizaje en el aula.

Al comenzar su desarrollo teórico, Bernstein no tomó en cuenta la gramática transformacional de Chomsky, que dominaba la escena teórica de la lingüística en ese momento, por considerar que dejaba de lado un aspecto fundamental: el significado. Es aquí que encuentra en la teoría lingüística de Halliday el marco apropiado para construir su modelo sociológico (Hoadley y Muller, 2010).

2.3.1 La forma de codificación social y el aprendizaje escolar – De Halliday a Bernstein

En el tercer volumen de *Class Code and Control* Bernstein desarrolla la teoría de los códigos (Bernstein, 2003c), partiendo de sus raíces sociolingüísticas, en la que estudia la conexión entre los códigos de comunicación y el discurso en la práctica pedagógica. Los trabajos de investigación del autor sobre código amplio y código restringido, desde la perspectiva de las distintas *clases sociales*, es decir el contexto social, son los que constituyen el contexto relevante para sus estudios dentro de la dimensión sociológica de la educación y dentro de ella, de manera aun más específica, el contexto de la experiencia de aprendizaje.

Según el autor, el estudio de las relaciones entre las diferentes estructuras sociales y las diferentes formas de habla permite obtener información acerca de cómo se condicionan determinados comportamientos. Sus estudios consideran que los principios específicos de selección dentro del lenguaje responden directamente a principios específicos de codificación. El principio de Bernstein está basado en un principio sociológico, ya que según sus investigaciones, las opciones realizadas o sistema de habla son consideradas consecuencias directas del sistema social. Es decir, el modo en que se presenta el vínculo social va a marcar un tipo de código que es, en consecuencia, una expresión simbólica de ese vínculo y condiciona de este modo la interacción.

Por lo tanto las diferencias en la estructura social generan diferencias en los principios de codificación que se manifiestan a través de las opciones realizadas en el habla o lengua en uso:

> Cuando hay cambios en el tipo de relación social, éstos actúan selectivamente sobre los principios de selección. Dichos cambios pueden afectar la planificación del individuo al prepararse a hablar así como la orientación del oyente. Al afectar la planificación, las varias formas de relación social pueden originar sistemas de habla y códigos muy diversos. Estos varios sistemas o códigos de habla pueden tener distintos niveles de importancia para los hablantes. (Bernstein, 1974:358)

El objetivo del trabajo de Bernstein es entender cómo las diferencias en la forma de codificación de un medioambiente determinado condicionan el comportamiento en otros lugares de socialización en donde la lengua constituye un *bien*, en un sentido que se podría considerar en cierto modo económico. Dentro de este marco referencial, el aprendizaje

de la lengua marca un espacio de investigación explicativo clave. Tal como lo expresa Halliday (1983) en sus estudios, la etapa en que un niño o niña adquiere el lenguaje en su primer medio de socialización que es la familia, es atravesada por un proceso que va desde la monofuncionalidad, característica principal del lenguaje infantil, hacia el lenguaje adulto, al que caracteriza como polifónico:

> En tanto que en la primera etapa las funciones se limitan a una relación de 'ya…ya' –el niño utiliza el lenguaje *ya* para esto, *ya* para aquello- la belleza del sistema lingüístico adulto radica en que él puede hacer más de una cosa a la vez; (Halliday,1983:77)

Lo notable es que este proceso de construcción se lleva a cabo desde medio ambientes distintos, de ahí que las funciones en el lenguaje adulto generen las variaciones. En otras palabras todos los niños, salvo en el caso de las patologías, acceden al sistema lingüístico con la misma capacidad, pero no todos van a tener la misma interpretación de la situación de interacción, ya que cada grupo social interpreta la situación desde un lugar distinto. Es en este punto en donde los principios de codificación que Bernstein describe en sus trabajos actúan. Según su investigación, los diferentes códigos pueden ser interpretados como diferencias de orientación dentro del potencial semiótico total: "ciertos grupos de niños, mediante las formas de su socialización, se orientan hacia la recepción y la manifestación de significados universales en *ciertos contextos*." (Bernstein, 1974:196)

Bernstein utiliza en este caso el concepto de contexto en un sentido diferente del comúnmente usado, ya que se refiere con él a tipos de situaciones generalizadas que denomina como contextos de socialización críticos dentro de la socialización del niño. En ellos identifica:

-El contexto regulador: en el cual el niño asimila las normas de orden moral.

-El contexto de instrucción: en donde aprende la naturaleza objetiva de las cosas y de las personas y adquiere habilidades.

-El contexto imaginativo o de innovación: en el que experimenta y recrea su mundo en sus términos.

-El contexto interpersonal: en el que toma conciencia de los estados afectivos propios y de los demás.

Estos contextos condicionan a la niña o el niño a engendrar, de acuerdo a su propia experiencia lingüística, distintos modos de significación que se adaptan de diferentes maneras, fruto del entorno. En otros términos, se desarrollan diferentes orientaciones hacia el aprendizaje de la lengua de acuerdo al código simbólico de su primer núcleo social.

Esto tiene consecuencias notables cuando se pasa a otros grupos de socialización fuera del grupo familiar, dentro de los cuales la escuela cumple un papel fundamental. Y es en este espacio, el espacio de la educación formal, en donde los trabajos de Bernstein, encuentran las pruebas más fehacientes de su hipótesis, ya que la escuela es el lugar por excelencia en el que la lengua se utiliza para aprender. De acuerdo con sus postulados, diferentes estudiantes provenientes de diversos estratos sociales tienden a reaccionar de manera diferenciada ante las mismas oportunidades educativas distinguiendo así entre *código amplio*, proveniente de las clases medias, y *código restringido,* proveniente de las clases obreras. Estos dos sistemas generales de codificación regulan la función planificadora del lenguaje de modos bien diferenciados.

La investigación describe, por un lado, al código restringido como más dependiente del contexto de situación, con alternativas sintácticas y de vocabulario reducidas y, por lo tanto, muchos más fáciles de predecir. Por otro lado, advierte la presencia en el código amplio de un repertorio menos dependiente del contexto situacional, lo cual permite al sujeto una planificación verbal más explícita, con opciones léxicas y sintácticas menos predecibles (Bernstein, 1974).

Algunos autores (Danzig, 1995) asociaban la tesis de Bernstein con la teoría del déficit, aludiendo que Bernstein afirmaba que las realizaciones lingüísticas de la clase trabajadora eran deficientes, algo que el investigador rechazó de plano:

> The code theory asserts that there is a social class-regulated unequal distribution of privileging principles of communication, their generative interactional practices, and material base with respect to primary agencies of socialization (e.g. the family) and that social class, indirectly, affects the classification and framing of the elaborated code transmitted by the school so as to facilitate and perpetuate its unequal acquisition. Thus the code theory accepts neither a deficit nor a difference position but draws attention to the relations between macro power relations and micro

> practices of transmission, acquisition, and evaluation and the positioning and oppositioning to which these practices give rise. (Bernstein, 2003d: 101-102)[13]

El autor alega que asociar la diferencia de códigos a la idea de déficit presupone hacer a un lado la responsabilidad de la escuela en la desigualdad de resultados en la enseñanza (Bersntein, 2003). La idea detrás del modelo teórico sostiene que los diferentes códigos están relacionados, en la práctica, con la división social del trabajo, afirmando que el código restringido es, en esta relación, producto de una dependencia más estrecha del lenguaje y el contexto en el marco de la producción. Por otro lado, el código amplio o elaborado, presupone un contexto de reproducción dentro de la distribución social del trabajo, que sostiene una relación menos dependiente del contexto en las realizaciones lingüísticas. El hecho que la escuela privilegie el segundo tipo de relación, coloca en desventaja a estudiantes que provienen del primer grupo, no por deficiencia de competencia lingüística, sino por inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, en la que la desigualdad se convierte en deficiencia en el contexto de las microprácticas dentro del marco de relaciones de macropoder.

Es clave considerar también, dentro de esta mirada, que el espacio de la educación escolar exige un uso del lenguaje menos dependiente del entorno por el simple hecho de que es allí en donde el lenguaje mismo se convierte en instrumento de aprendizaje. Por lo tanto, cuanto más libre del entorno, *del aquí y ahora*, más amplio será el repertorio de la explicitación para poder usar la lengua para aprender en un nivel de abstracción más profundo, conformando así una clase de situación discursiva bien diferenciada.

En sintonía con esta mirada, James Paul Gee distingue dos tipos de discurso: los primarios, aprendidos a temprana edad en el espacio de la socialización familiar y los discursos secundarios, aprendidos en medios de socialización fuera del seno familiar, tales como el club, la iglesia, la escuela y otras instituciones. En el primer espacio Gee describe un modo inconsciente de aprendizaje al que define como *adquisición* del

[13] La teoría del código afirma que existe una distribución desigual regulada desde la clase social de principios privilegiadores de la comunicación, su prácticas interaccionales generativas, y una base material con respecto a las agencias de socialización primarias (por ejemplo, la familia), y esa clase social, indirectamente, afecta la clasificación y la enmarcación del código elaborado transmitido por la escuela de modo que facilita y perpetúa su adquisición desigual. De esta manera la teoría del código no acepta ni la mirada del déficit ni la de la diferencia sino que se enfoca en las relaciones entre el macro poder y las micro prácticas de transmisión, adquisición y evaluación, y la posición y oposición que estas prácticas generan. (Bernstein, 2003d: 101-102)

lenguaje (Gee, 2004). En el segundo espacio el aprendizaje es consciente y racional, a lo que él denomina como *aprendizaje* propiamente dicho.

Esta distinción *entre aprendizaje y adquisición de la lengua* es muy útil y solidaria con la teoría de los códigos de Bernstein, ya que según Gee, los discursos son formateados por medio de la adquisición y no del aprendizaje y, en consecuencia, este proceso de culturización tiene una incidencia directa en la forma de aprendizaje escolar, al igual que lo que afirma Bernstein en su teoría de los códigos.

Cuanto más distancia haya entre la forma de adquisición y la forma de aprendizaje que ofrece la escuela, más dificultades se presentarán en la institución educativa. Las variables que manifiestan este tipo de situaciones, que no deben tomarse en términos de presencia o ausencia absoluta de opciones, sino en términos relativos de frecuencia, son las que pueden llegar a dar lugar al cambio lingüístico en una sociedad, por otro lado. Es decir que determinadas opciones proyectadas desde diferentes códigos podrían acceder a otro lugar dentro de las representaciones sociales. Es por ello que la dinámica de esta diversidad sociolectal no debe verse desde el presupuesto deficitario al que tendemos las docentes, marcando un grupo de prestigio que se impone por sobre las demás personas.

El artículo "Registro, cambio lingüístico y educación", de Alejandro Raiter, condensa la importancia de esta problemática en la que marca la necesidad de las docentes de advertirla:

> La escuela, aunque afirme lo contrario en los objetivos de los programas curriculares, no enseña la lengua materna, es decir el sociolecto materno, se adquiere de modo espontáneo, por definición. Cuando los niños llegan a la escuela, ya son hablantes competentes. Esto es válido tanto en el aspecto cognitivo –como en el comunicativo- interactúan con sus padres, vecinos, parientes, etc.-. La escuela enseña el código lectoescrito, la escuela enfrenta al niño a nuevas situaciones comunicativas, la escuela muestra y enseña al niño otro(s) sociolecto(s) –la lengua estándar o idioma nacional-, pero no la lengua materna. (Raiter, 1999:19)

Además existe una realidad en la actualidad que debemos asumir: la escuela no tiene el mismo lugar de prestigio que tenía antes dentro de las representaciones sociales (Sarlo, 1994) y su modelo lingüístico tiene que enfrentarse a *competir* con otros estímulos que pasaron a ocupar paulatinamente el lugar de los modelos de prestigio. Es por eso que el proceso de construcción del discurso secundario propio de la enseñanza formal, muchas

veces representa un continuo enfrentamiento que deviene en fracaso, ya que se intenta barrer con un bagaje cultural que cada estudiante acarrea desde su entorno familiar, creando, desde el punto de vista pedagógico, una situación de ruptura con los conocimientos previos, que atenta contra su propia identidad, situación que se magnifica aún más con la enseñanza de una lengua extranjera en la que factores no solamente socio-culturales, sino también políticos e ideológicos representan muchas veces un condicionamiento de gran peso (Helver, 2014).

No se trata de aceptar cualquier tipo de uso en el aula, ya que la clase como tal tiene un género bien determinado, sino de tomar conciencia de que el discurso que se enseña en ella es el discurso secundario y que cada estudiante va a hacer el ajuste de registro desde, en términos de Gee, su propio *discurso primario*. De este modo, tomando en cuenta los aportes de Bernstein, podríamos decir que, desde esta perspectiva, lo que la escuela debería hacer es lograr liberar el lenguaje de cada estudiante del *aquí y ahora*, de sus contextos críticos monofuncionales, para que sea capaz de explicitar con él la gama más amplia de significados posibles. Pero, como ya fue mencionado, el problema es que el discurso primario es el que formatea, es decir condiciona la forma de aprendizaje. Según Gee el sujeto no está en el discurso a menos que lo haya *formateado*, y esto deviene de la *adquisición,* no del aprendizaje. (Gee, 2004)

Autores como Raiter tienen propuestas concretas que atienden estas problemáticas. Una de ellas es el trabajo con la oralidad en los primeros años de escolarización. La oralidad se acerca más a las formas de la adquisición por su carácter más espontáneo y más natural, lo cual facilitaría a la escuela el formateo de ciertas funciones del lenguaje para el aprendizaje. De este modo se contribuiría a que el niño o la niña pueda tomar distancia de los diferentes contextos y sea capaz de explicitar, desde un punto de vista más psicológico, experiencias de su propio yo de una manera más objetiva. En otras palabras, acceder a un código amplio tal como Bernstein plantea en su investigación.

2.3.2 El modelo teórico y sus alcances metodológicos en el estudio del discurso pedagógico

El interés de Bernstein de establecer un vínculo entre las relaciones de clase, el macro poder y los micro procesos escolares lo condujo a centrarse en la comprensión de las

prácticas pedagógicas en la escuela. Según el autor, en el marco de sus estudios socio-educativos, las relaciones de clase se refieren a las desigualdades en la distribución del poder y en los principios de control entre grupos sociales, que se concretan en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos originados en la división social del trabajo. La cuestión es cómo, desde la clase, la regulación de la distribución del poder y de los principios de control genera, distribuye, reproduce y legitima principios dominantes y dominados que regulan, a su vez, las relaciones dentro y entre grupos sociales, y, de ese modo, formas de conciencia.

En el marco de su estudio el autor considera que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas distintivas de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados. Los sujetos están posicionados de manera diferenciada en el proceso de adquirir esos códigos. En este marco, el posicionamiento es la forma de establecer relaciones, a través de las cuales y en las cuales se constituye la ideología. Según este análisis, en la definición de lo que es el código ha habido una evolución desde los aspectos lingüísticos hacia una definición, favoreciendo los aspectos semánticos. De este modo, un código es un principio regulativo tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización o concreción y contextos que se evocan.

> Basically, there has been a movement from the giving of definitions in terms of linguistic indices to definitions in terms of their underlying semantic. In both cases the underlying semantic was considered to be the regulator of specific linguistic realizations. (Bernstein, 2003d: 11) [14]

La teoría así establece que la unidad de análisis de los códigos son las relaciones entre los contextos, el código es un regulador de esas relaciones. Las relaciones dentro de un contexto son reguladas a través de estas relaciones externas a él. De ahí que lo que define un contexto depende de las relaciones entre contextos, y no de las relaciones internas, creando de este modo demarcaciones de dicho contexto.

Es importante destacar que dentro de este análisis el concepto de clase se conforma como una categoría cultural y no sólo económica. Es por eso que Bernstein remarca que el código genera principios para distinguir contextos, y para crear y producir relaciones

[14] Básicamente, ha habido un movimiento de las definiciones en términos de indicadores lingüísticos hacia definiciones en términos de la semántica subyacente. En ambos casos la semántica subyacente fue considerada como reguladora de realizaciones lingüísticas específicas.

especializadas dentro de un contexto. Estos principios o reglas son definidos como reglas de reconocimiento y de realización.

Desde esta mirada, cuando hablamos de códigos específicos, como los que entran en juego en el aula escolar, se puede considerar dentro del contexto la existencia de relaciones de referencia que orientan los significados (significados relevantes), que evocan determinados contextos (prácticas especializadas interaccionales) y que se materializan en la realización de determinadas producciones textuales. Todas estas conceptualizaciones evocan las definiciones de Halliday en su gramática sistémico funcional y las metafunciones del lenguaje: la ideacional, que refleja la realidad del mundo y nuestras experiencias en él, la interpersonal, que se relaciona con los participantes de la interacción, y la textual, que organiza la realización del texto, su concreción. También remiten a las categorías de campo, tenor y modo respectivamente, que Halliday formula como determinantes del texto y constituyentes de un registro con determinados rasgos lingüísticos asociados a determinados rasgos situacionales.

Las orientaciones a significados se refieren a relaciones de referencia que pueden denominarse como *relaciones privilegiadas* [*privileged*], cuando un significado tiene prioridad dentro de un contexto, o relaciones que tienden a privilegiar [*privileging*], cuando se le otorga poder a un hablante como consecuencia de su selección de significados. De acuerdo con su desarrollo, Bernstein considera a las últimas como relaciones cuya legitimación surge entre contextos, es decir por fuera de la demarcación del contexto determinado. En el caso de las primeras, surgen de principios clasificatorios reguladores de la comunicación en el interior de ese contexto. Es así que en una relación típica entre docentes y estudiantes el poder se confiere desde afuera del contexto de comunicación, ya que el poder define los límites entre contextos y el control está determinado por las reglas internas del mismo, o sea que la regulación local de la comunicación depende del control dentro del contexto a través de los principios de demarcación. El poder, visto de este modo, viene de afuera y el modo en el que éste se manifiesta por sí mismo dentro de un contexto, su regulación local de la comunicación, depende de la forma de control de la comunicación dentro de un contexto. El texto es la explicitación de la relación social, de la práctica interaccional especializada. Si se desea explorar la práctica pedagógica y sus alcances se deben analizar la modalidad de código, es decir la clasificación y la enmarcación. Ésta última conforma el espacio de control de la comunicación pedagógica sobre la selección, organización, ritmo y temporalización de los conocimientos transmitidos en el aula.

Por lo tanto, lo que considero relevante para un estudio más riguroso de acuerdo con lo expuesto por Bernstein, es explorar los medios por los cuales son posibles las transformaciones de las relaciones de clase y posicionamiento a través del poder y el control, de los posicionamientos de los códigos, y de los códigos y la comunicación (Fig. 1). En otras palabras, cómo ese poder se manifiesta a sí mismo dentro de un contexto, la regulación local de la comunicación depende de los principios de enmarcación o sea del control de la comunicación dentro de ese contexto (Bernstein, 2003d).

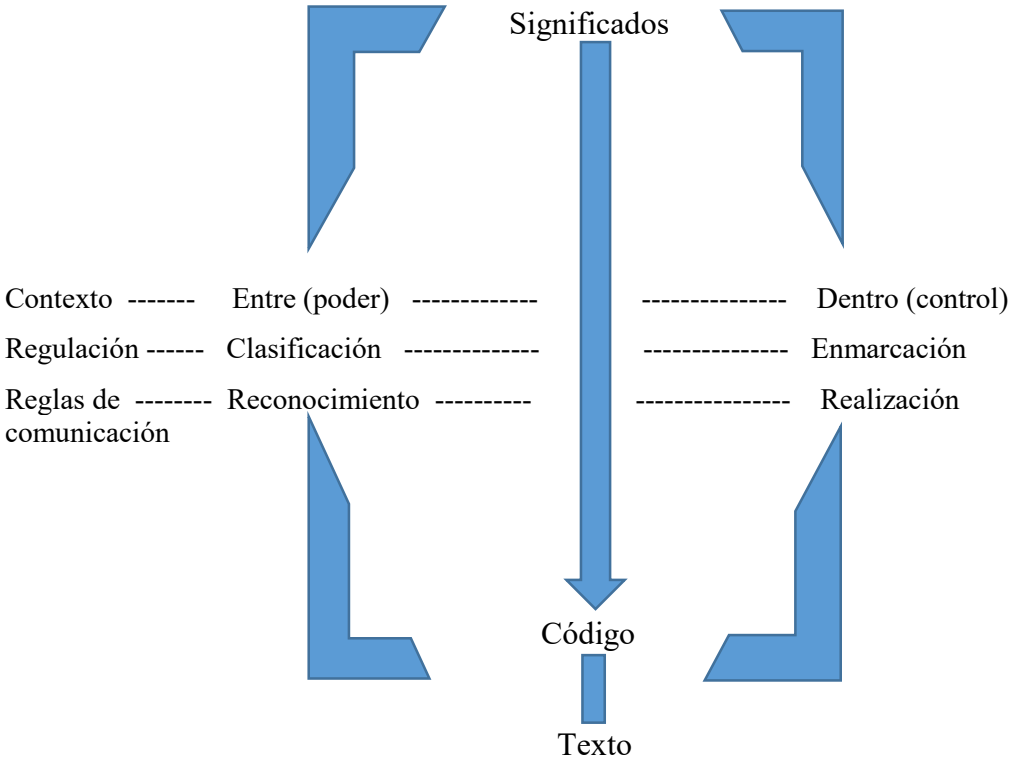


Figura 1 (Adaptado de Bernstein, 2003d)

Rastreando esta última progresión se puede, a través del análisis de la comunicación, estudiar las relaciones subyacentes en las que hay cuatro aspectos a considerar:

- las orientaciones
- el posicionamiento
- la distribución
- la actuación

De acuerdo a la división del trabajo, diferentes posicionamientos generan prácticas interaccionales diferenciadas y de ahí, orientaciones de codificación diferenciadas. El principio mismo de la división social del trabajo, que depende de la distribución del poder,

regula las orientaciones de codificación. De este modo la distribución de las orientaciones de codificación dependen de la distribución del poder creado por los principios que regulan la división social del trabajo. En este sentido la enmarcación y la clasificación refieren a dos niveles de análisis diferenciados, tal como lo marca Dowling (1999):

> Classification and framing refer, respectively, to the structural and interactional levels of analysis of the social. For the time being, it is sufficient to describe classification as a measure of the extent to which categories—for example, curriculum subjects—are structurally distinct. Framing, then, is a measure of the degree to which the transmitter of a message maintains control over the communicative context. (Dowling, 1999)[15]

Por su puesto que el estudio que desarrolla el autor señala que estas orientaciones de codificación no son un hecho inevitable, *no son intrínsecas* (Bernstein, 2003d), sino que dependen siempre de la distribución del poder que regulan la división social del trabajo que generan principios de clasificación o clasificatorios. Si estos principios son los correspondientes a las relaciones de clase, las posiciones tienden entonces a ser menos dinámicas, generando acciones mecánicas y orgánicas de solidaridad tal como lo expresa su desarrollo:

> If the principle regulating the social division of labour is that of class relations, then positions are likely to be fixed and non-transposable, one set of dominated positions generating mechanical solidarity in opposition to the set of dominant positions generating organic solidarity. It is the case that the class principles of the social division of labour and its social relations locate and distribute production codes (elaborated and restricted) differentially within its hierarchy. (Bernstein, 2003d: 94-95) [16]

El estado, a través del sistema educativo, tiene licencia para vehiculizar el acceso a los códigos de forma diferenciada en función de los andamiajes sociales que cada

---

[15] La clasificación y la enmarcación se refieren, respectivamente, a los niveles estructurales e interaccionales de análisis social. Por ahora es suficiente describir la clasificación como la medida del alcance en que categorías tales como las materias del currículum son estructuralmente distintas. La enmarcación es entonces la medida del alcance en la que el transmisor de un mensaje mantiene el control sobre el contexto comunicativo.

[16] Si el principio que regula la división social del trabajo es el de las relaciones de clase, entonces es probable que las posiciones sean fijas y no trasladables, un grupo de posiciones dominadas que generan solidaridad mecánica en oposición a un grupo de posiciones dominantes que genera solidaridad orgánica. Es el caso en que los principios de la división social del trabajo y sus relaciones sociales ubican y distribuyen códigos de producción (códigos elaborados y códigos restringidos) diferencialmente dentro de su jerarquía.

estudiante posea, siempre dependiendo de posiciones ideológicas y de las diferentes prácticas que se desarrollen en las aulas, de acuerdo con la teoría:

> Access to those codes is differentially acquired via the credentialism of State education according to the social class background of students, whether as a consequence of the ideological positioning of the practices of transmission or of the refusal of students to be incorporated. It is important to note that this model generates what can be called the official or class-regulated location and distribution of code orientations and interactional practices regulating a code modality. Education is the official State agency for the location and general distribution of elaborated codes and their modalities of reproduction, which selectively create, position, and evaluate official pedagogic subjects. (Bernstein, 2003d: 95)[17]

Sin embargo, es necesario considerar tal como señalan diferentes autores (Moore, 1984; Bernstein 2003d) que así como el estado mediante la agencia de la educación pública ejerce el poder de distribución y ubicación de los códigos, su poder es contrarrestado por otros agentes que ejercen resistencia y pueden generar ya sea códigos elaborados y restringidos en oposición al discurso oficial. En este caso preciso, el papel de las agrupaciones político-sindicales, de los movimientos sociales y otros tipos de agrupaciones colectivas tiene un poder de circulación y construcción de entramados discursivos que representan esos códigos semióticos de oposición y resistencia, los cuales en algunos casos se pueden filtrar en las aulas tanto por parte del profesorado como del estudiantado (Bernstein, 2003d; Moore, 1984; Apple, 2002).

En este marco referencial, el concepto de código refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por la distribución especializada del poder y principios de control, con realizaciones lingüísticas específicas, que se diferencian de las variedades tales como los dialectos o de la falta de competencia, las cuales muchas veces son confundidas entre sí en la escuela, sobre todo en la escuela normativa homogeneizadora más tradicional. El foco dentro de esta perspectiva de investigación está sobre la interacción entre las relaciones de poder a nivel macro y las micro prácticas de transmisión, adquisición y

[17] El acceso a esos códigos es adquirido de forma diferenciada a través de la acreditación estatal de acuerdo a los antecedentes sociales de los estudiantes, ya sea como consecuencia de un posicionamiento ideológico de las prácticas de transmisión o del rechazo de estudiantes a ser incorporado. Es importante señalar que este modelo genera lo que puede ser denominado la distribución y localización regulada oficialmente de las orientaciones del código y de las prácticas interaccionales que regulan una modalidad de código. La educación es la agencia oficial del estado para la ubicación y distribución general de códigos elaborados y sus modos de reproducción, que selectivamente crean, posicionan y evalúan a sujetos pedagógicos oficiales.

evaluación, por un lado, y el posicionamiento o la resistencia que estas prácticas generan, por el otro. En palabras de Bernstein:

> Behind the research is an attempt to create a language which will permit the integration of macro and micro levels of analysis; the recovery of the macro from the micro in a context of potential change. The project could be said to be a continuous attempt to understand something about the rules, practices, and agencies regulating the legitimate creation, distribution, reproduction, and change of consciousness by principles of communication through which a given distribution of power and dominant cultural categories are legitimated and reproduced. In short, an attempt to understand the nature of symbolic control. (Bernstein, 2003d: 96)[18]

El análisis comienza con la distinción entre la práctica pedagógica como transmisora cultural, como práctica específica, y lo que ésta también transmite, o sea cómo se perfila la práctica como forma social y como contenido específico, *el "qué" y el "cómo"* (Díaz, 1985). Para llevar a cabo este análisis la teoría incorpora otras dos categorías claves que parten de la distinción entre clasificación (poder) y enmarcación (control). Estas conceptualizaciones que permiten crear un lenguaje descriptivo del discurso especializado, se denominan discurso instruccional y discurso regulativo, el primero encapsulado en el segundo.

Para empezar a operacionalizar los conceptos teóricos es necesario considerar una vez más que la clasificación tiene que ver con las *relaciones entre* y el grado de separación entre espacios, discursos, agentes, etc. Por ejemplo, el discurso académico y el cotidiano, las identidades de docentes y estudiantes o la separación entre disciplinas o espacios curriculares pueden delinear cómo se conforma el grado de aislamiento que demarcan las relaciones de poder desde afuera. Por el otro lado cuando nos concentramos en la interacción interna, nos focalizamos en las *relaciones dentro*, podemos explorar cómo esa enmarcación se define, se mantiene y, por qué no, se transforma. Es aquí donde las categorías de discursos instruccionales y regulativos permiten identificar indicadores para la observación y el análisis, teniendo en cuenta que el primero tiene que ver con la

[18] Detrás de esta investigación existe un intento de crear un lenguaje que permitirá la integración de los niveles de análisis macro y micro; la recuperación de lo macro desde lo micro en un contexto de cambio potencial. Se puede afirmar que el proyecto es un continuo intento de entender algo sobre las reglas, prácticas y agencias que regulan la creación, distribución, reproducción y cambios de conciencia legítimos llevados a cabo por principios de comunicación a través de los cuales una distribución del poder dada y categorías culturales dominantes son legitimadas y reproducidas. En resumen, un intento de entender la naturaleza del control simbólico.

adquisición de competencias, habilidades, conocimiento, mientras que el último se relaciona con expectativas subyacentes en términos de conductas y actitudes en el ámbito de la escuela. En otras palabras, el discurso instruccional se preocupa por la transmisión de los contenidos escolares prescriptos, el currículum explícito, en cambio el discurso regulativo está más emparentado con el currículum oculto (Hoadley, 2006).

De este modo podemos hacer más observable en el nivel micro de las prácticas pedagógicas cómo determinadas reglas controlan la comunicación dentro del espacio de la enmarcación, lo cual en principio no es fácil de demarcar para el estudio empírico, ya que la clasificación y la enmarcación son conceptos interdependientes. Los aspectos organizacionales, el poder, que es en orden de jerarquía más primario, y los aspectos interaccionales, el control, están vinculados dialécticamente, e instancias empíricas de uno siempre presupone al otro (Hoadley, 2006).

Bernstein, en su desarrollo teórico-metodológico, distingue entre las *reglas jerárquicas,* dentro del discurso regulador, y las *reglas discursivas*, dentro del discurso instruccional como las formas de realización que permiten desplegar las prácticas a la vista del observador u observadora, la gramática interna del discurso pedagógico. Dentro de esta última categoría, las reglas discursivas, distingue las reglas de *secuenciación*, que marcan la progresión y selección de los contenidos en la clase, las reglas de *ritmo*, que pautan el tiempo en el que deben adquirirse los contenidos, y las reglas de *criterio de evaluación*, que regulan cómo se debe valorar la adquisición.

Con respecto a las reglas de jerárquicas es fundamental señalar que hacen referencia a los principios que establecen la relación, el orden y la identidad de los transmisores y adquirientes en el contexto de transmisión-adquisición y que subyacen a las normas de conducta entre transmisor y adquiriente (Morais, 2010; Graizer, 2011). Este discurso regulador es un indicador del grado de enmarcación: “Cuando el transmisor tiene el control sobre el proceso de transmisión-adquisición, el enmarcamiento es fuerte y podemos tener un control imperativo o de posición.” (Graizer, 2011: 146) Por otro lado la enmarcación se considera débil si el grado de control sobre el proceso de transmisión-adquisición con respecto a cualquier aspecto del discurso instruccional es bajo, por ejemplo cuando la docente no le otorga un valor alto a la explicación de los criterios de evaluación en el aula. En este último caso particular el indicador “valoración dada a los criterios de evaluación” permite medir el grado de enmarcación a través de la observación del modo en que el discurso instructivo se inscribe en el regulador (Morais, 2010).

Para el estudio de la práctica pedagógica el análisis de cómo el discurso instructivo se inserta en el discurso regulador es el punto de partida. El discurso regulador como grupo de reglas jerárquicas que organizan lo que se considera el orden legítimo en el aula, es decir cómo las categorías se vinculan entre sí y dentro de sí, como es el caso de las relaciones que involucran a docentes y estudiantes, permite ver la inserción del discurso instructivo, de las reglas discursivas, en él.

Lo mismo sucede con otras instancias de reglas discursivas y jerárquicas, tal como lo señala Graizer en su artículo sobre la teoría de Bernstein como metodología de la investigación, cuando considera las posibles formas en que se presentan las reglas de secuencia, por ejemplo:

> Cuando son explícitas, los currículos y las programaciones son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito, el transmisor apenas lo conoce. (Graizer, 2011: 146)

De esta manera, también se puede medir el grado de enmarcación con respecto a las reglas de ritmo y otras subcategorías más. Así la interacción en el aula puede considerarse como una categoría de análisis en la que se distinguen subcategorías tales como las reglas jerárquicas, de secuenciación, ritmo y criterios de evaluación, las cuales van a definir la relación entre docente y estudiante, específicamente dentro de las relaciones generales del contexto áulico.

En este marco, es fundamental tomar en cuenta las reglas de reconocimiento y de realización como clave para identificar si cada participante puede distinguir estos contextos clasificados o puede producir y crear relaciones especializadas dentro del mismo a través de la enmarcación. Muchas veces se tiene adquirida la regla de reconocimiento pero no la de realización, en otras ocasiones ninguna de las dos reglas ha sido desarrollada. Recordemos que es la clasificación la que orienta a cada participante hacia lo que se espera y es legítimo en un contexto determinado y la enmarcación regulará la forma en que estos significados legítimos se harán públicos a través de la realización. Los criterios de evaluación como subcategoría del discurso instruccional o regulativo encapsulado en las reglas jerárquicas, son clave en este último aspecto en particular (Hoadley, 2006). Es así cómo se puede hilar la relación desde lo macro hasta las micro-prácticas en el aula, desde el poder y control distribuido de manera diferencial hacia

diferentes prácticas y formas de conciencia que condicionan diferentes formas de realización en la comunicación en la clase, marcando una progresión, tal como se puede sintetizar en la figura 2.

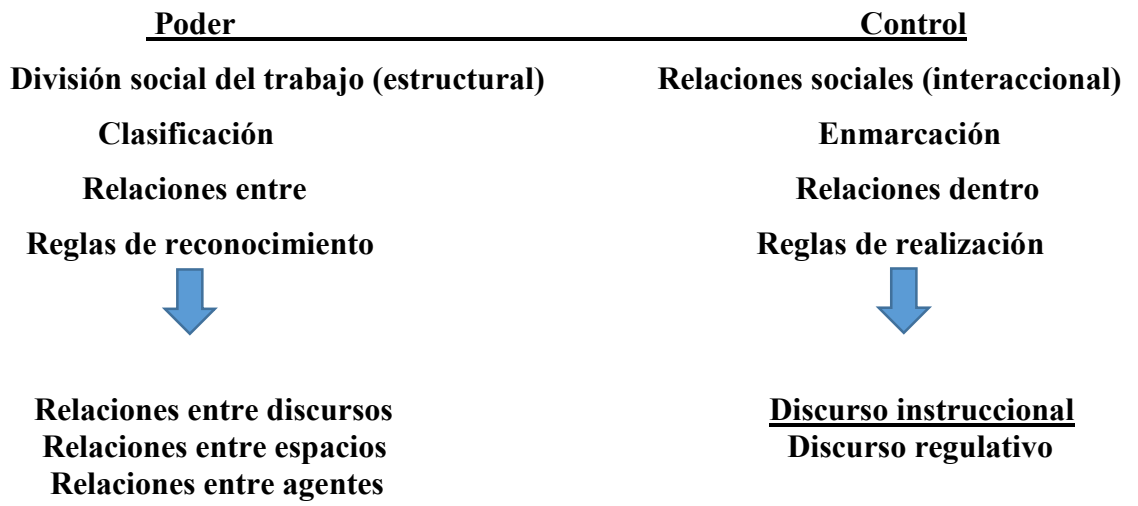


Figura 2: Progresión de conceptos desde lo macro hacia las micro-prácticas (adaptado de Bernstein, 2003d; Dowling, 1999 y Hoadley, 2006)

Los trabajos de Morais y Neves (2010, 2004, 2001), Graizer y Almudena (2011), Hoadley (2006), entre otros habilitan un camino metodológico para la operacionalización de los conceptos de clasificación y enmarcación con todas las categorías y subcategorías de análisis derivadas de ellos. Si bien el ámbito local es muy distinto de los contextos analizados en sus respectivos trabajos, el hecho de que estas investigaciones logren reconciliar los puntales teóricos del modelo de Bernstein con lo observable de la vida en aulas bastante dispares entre sí, deja en claro sus aportes tanto a las ciencias de la educación como a la sociología de la educación y su potencial como guía para la construcción de instrumentos de acuerdo a los procedimientos metodológicos que tales investigaciones despliegan.

2. 4 El uso de la teoría de Bernstein en la investigación de la didáctica.

Uno de los trabajos más notables en la línea sociológica de la teoría de Bernstein que se ha focalizado en las micro-prácticas del aula son los estudios de Ana Morais e Isabel Neves en Portugal (Morais y Neves, 2001; Morais et al., 2004; Morais y Neves, 2010). Las investigadoras demuestran en sus desarrollos una práctica pedagógica que favorece la orientación hacia el código elaborado. Esto dio pie al diseño de diferentes modalidades pedagógicas en función del éxito que tenían a través de estudios experimentales, las

cuales fueron después testeadas con estudiantes de diferentes procedencias sociales. Según las autoras, los criterios evaluativos son cruciales para promover aprendizajes en contextos de diversidad. Las autoras también desarrollan un lenguaje de descripción externo con el fin de poder generar modelos e instrumentos para la conducción de la investigación en la que integran las perspectivas cuantitativa y cualitativa (Moras y Neves, 2010).

Tanto los indicadores como los descriptores que se usan en los instrumentos derivados del modelo son generados de la observación directa de los contextos a explorar, estableciendo, de este modo, una dialéctica entre el marco referencial o lenguaje externo de la teoría, que le da un marco de rigurosidad a los estudios, y el lenguaje interno de los datos empíricos. Esto ha permitido a las autoras establecer modelos e instrumentos de investigación para contextos diversos (Morais y Neves, 2010).

> In summary, models and instruments are constructed on the basis of a methodological orientation that combines aspects of the two research paradigms (quantitative and qualitative), through the development of an external language of description that is the result of a constant dialectic between the concepts provided by the theory (internal language of description) and the empirical data 'observable' in the contexts under analysis. (Morais y Neves, 2010: 9)[19]

Este sistema de categorías e indicadores de análisis resultante de la articulación entre lo teórico y lo empírico presenta instrumentos de análisis de las modalidades de las prácticas pedagógicas cuyas categorías derivan de los preceptos teóricos basados en el concepto de código pedagógico, dentro del que se consideran como categorías de análisis: las relaciones entre sujetos, las relaciones entre discursos y las relaciones entre espacios. Las investigadoras también construyen subcategorías dentro de estas categorías tales como las subcategorías denominadas reglas discursivas de secuencia, de selección, de ritmo y de criterios de evaluación dentro de la categoría relaciones entre sujetos, las cuales son operacionalizadas a través de descriptores del contexto interaccional en estudio.

En su exploración Morais y Neves también desarrollan instrumentos de análisis de la actuación de los sujetos en contextos de interacción, usando categorías que derivan de los preceptos teóricos basados en el concepto de orientación de código específico que

[19] Para resumir, los modelos e instrumentos se construyen sobre la base de una orientación metodológica que combina aspectos de los dos paradigmas de investigación (cuantitativo y cualitativo), a través del desarrollo de un lenguaje externo de descripción que es el resultado de una dialéctica constante entre los conceptos provistos por la teoría (lenguaje internos de descripción) y los datos empíricos "observables" en los contextos bajo análisis. (Morais y Neves, 2010: 9)

permitieron analizar otras categorías llamadas reglas de reconocimiento y reglas de realización, activas y pasivas con sus subcategorías incluidas. Las autoras brindan como ejemplo de esta forma de operacionalización la subcategoría de análisis *el reconocimiento del contenido científico y el reconocimiento de competencias involucradas en el micro-contexto del aprendizaje científico* dentro de las reglas de reconocimiento (Morais y Neves, 2010). Todo es operacionalizado en instrumentos a través de descriptores del texto producido por sujetos en un contexto determinado, tal como la actuación de estudiantes en los micro-contextos del aprendizaje social o científico.

En este marco de análisis de las prácticas pedagógicas, uno de los contextos estudiados por Morais y Neves es el aula de educación primaria, en el que se concentran en la regla discursiva que conforman los criterios de evaluación, o sea, una de las subcategorías de análisis dentro de la categoría relación entre sujetos, en este caso más específico: relación estudiante-docente. A partir de allí la investigación define como indicadores que guían el análisis la exploración de temas/problemas en estudio, la ejecución de tareas/actividades, la elaboración de síntesis, la discusión de tareas/actividades, la formulación de preguntas, el registro de hojas de trabajo, los enunciados incorrectos de estudiantes. Los descriptores que se utilizan para cada indicador son desarrollados, conformando una escala de cuatro niveles de enmarcación, resultantes de la dialéctica entre los datos empíricos relevados a través de la observación directa del aula y las proposiciones teóricas sobre las implicancias de los criterios de evaluación dentro de la enmarcación (Morais y Neves, 2010)

Por lo tanto, siguiendo este hilo metodológico, lo que las autoras hacen, por ejemplo, es construir para la categoría de análisis *criterios de evaluación* y el indicador *enunciados incorrectos de estudiantes*, descriptores tales como:

- *el enunciado del o la estudiante es reformulado/corregido/completado en detalle*, lo cual implicaría una enmarcación muy fuerte (E++).
- el enunciado es reformulado/corregido/completado solamente en forma general, lo cual implicaría un grado de enmarcación fuerte (E+)
- el enunciado incorrecto es solamente señalado sin reformulación, marcando en este caso un grado de enmarcación débil (E-)
- el enunciado incorrecto no es corregido ni marcado por el o la docente, siendo, en este caso señalado, una enmarcación muy débil (E--)

Las investigadoras construyen, de este modo, descriptores para diversos tipos de indicadores dentro de cada categoría de análisis, de acuerdo con los objetivos de la

exploración. Usando instrumentos diversos tales como la observación directa del aula, las entrevistas semi-estructuradas a docentes y el análisis de artefactos tales como documentos relacionados con el currículo escolar, sus desarrollos investigativos dan cuenta de que la propuesta teórica de Bernstein ofrece un marco para un estudio riguroso del campo que puede implementarse en otros contextos de investigación que permitan la construcción de nuevo conocimiento basado en los aspectos locales situados:

> This methodology is possible given the conceptual rigour and transference power of the theory in which it is grounded. Bernstein's theory contains characteristics that make it closer to theories of discursive areas characterized by strong grammars, having perhaps some aspects of a hierarchical structure of knowledge. We believe that if research in the area of education is to advance in the production of knowledge it must be based on a strong conceptualization. (Morais y Neves, 2010: 19)[20]

Ambas investigadoras marcan la necesidad de la comunicación de estos descubrimientos, no sólo en el ámbito académico, es decir, de la producción, sino también en el ámbito de la recontextualización y reproducción del conocimiento, como es el ámbito de la educación y sus políticas públicas (Morais y Neves, 2010).

En este hilo de exploración de trabajos de investigación enmarcados en la teoría de Bernsein, creo que es importante considerar en segundo lugar el desarrollo investigativo de Óscar Graizer y Almudena Navas Surin como ejemplo sumamente relevante en términos dialectales entre el desarrollo teórico y el relevamiento de datos empíricos en el ámbito educativo. Con el objetivo de desarrollar un trabajo de investigación en didáctica y organización escolar dentro del contexto de los Programas de garantía social en España, Graizer y Navas Surin construyen un instrumento que les permite describir y explicar la práctica pedagógica, cuya matriz recoge las posibles relaciones pedagógicas con un lenguaje de descripción externo que opera como un instrumento conceptual de análisis de las referencias empíricas encontradas en el trabajo de campo. La clasificación y la enmarcación son los conceptos claves que permiten estudiar las formas prácticas de la transmisión cultural en el contexto explorado. Antes del relevamiento de datos empíricos en el trabajo de campo, Graizer y Navas generan instrumentos que actúan como matriz

[20] Esta metodología es posible dada la rigurosidad conceptual y el poder de transferencia de la teoría en la que se basa. La teoría de Bernstein tiene características que la hacen cercana a teorías del área discursiva caracterizadas por gramáticas fuertes, teniendo quizás algunos aspectos de una estructura jerárquica del conocimiento. Creemos que si la investigación en el área de educación quiere avanzar en la producción de conocimiento tiene que basarse en una conceptualización fuerte (Morais y Neves, 2010: 19)

para clasificar la relación entre discursos y la relación entre sujetos, es decir la clasificación y la enmarcación en el ámbito de la clase de dichos programas. En la descripción establecen una escala de cuatro grados o niveles de clasificación (C++, C+, C- y C--) y enmarcamción (E++, E+, E- y E--), yendo desde la gradación "muy fuerte", pasando por "fuerte" y "débil", hasta llegar al nivel "muy débil", respectivamente. Esta forma de categorización, aunque no registra el continuo de variables, permite organizar los datos de acuerdo con lo señalado en el estudio:

> Entre un grado y otro hay múltiples realizaciones posibles. Para nuestro análisis hemos diseñado estas cuatro puesto que consideramos que cada una representa una posición significativamente aislada respecto de las demás. (Graizer y Navas, 2011: 151).

Tanto para los aspectos relacionados con la interacción o enmarcación, como para los relacionados con la estructura o clasificación, los autores elaboran una serie de indicadores para analizar durante el relevamiento. La matriz previa permite que los datos recolectados se vayan ubicando en el análisis. La formalización conceptual que realizan es un claro ejemplo de cómo se puede utilizar la teoría de Bernstein para analizar la práctica pedagógica en contextos de educación de adultos, a la que denominan como *práctica pedagógica profesionalizadora* en este caso en particular (Graizer y Navas, 2011):

> El tipo de tratamiento de los datos recogidos en el trabajo de campo, a partir de los lenguajes de descripción externo e interno que hemos presentado, permite transformar la matriz explicativa de manera que los resultados de la investigación se presenten en términos propios de la teoría: los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan la práctica pedagógica en una agencia concreta como es la entidad sin ánimo de lucro (esal, en adelante). (Graizer y Navas, 2011: 152)

En tercer lugar, es necesario mencionar los estudios de Úrsula Hoadley, quien, al igual que Morais y Neves, utiliza el marco de la teoría de Bernstein para llevar adelante su exploración en el nivel de la educación primaria. En este caso particular, Hoadley conduce el desarrollo de la investigación en el contexto de escuelas primarias de Sudáfrica y utiliza una variedad de datos que surgen de la observación en el aula, las entrevistas y las tareas realizadas por estudiantes. Su objetivo es demostrar de qué forma las desigualdades pueden potenciarse a través de las prácticas pedagógicas identificadas en el aula. Hoadley también coincide con Morais y Neves en considerar que los criterios de evaluación son el factor clave en el aprendizaje, tal como los datos empíricos de las investigaciones

conducidas por las autoras lo demostraron anteriormente, por lo que su investigación propone, una vez más, explorar los niveles de clasificación y de enmarcación que estos criterios presentan en este contexto particular.

Con respeto a los datos relevados de la observación de clases, la clasificación y la enmarcación apuntaron en el análisis a la estructuración de los discursos, los espacios y agentes, en el caso de la primera, y, en el caso de la segunda, al control que tanto docentes como estudiantes tenían sobre la selección, la secuenciación, la evaluación y las reglas jerárquicas, es decir el discurso regulador y el discurso instruccional que conforman el grado de control (Hoadley, 2006).

Hoadley diseña para su análisis un instrumento de codificación con indicadores que siguen el trabajo de Morais y Neves. Los indicadores designan ejemplos empíricos de conceptos abstractos particulares, hacen observables las categorías conceptuales. Por ejemplo uno de los indicadores para análisis es *la enmarcación de la regla discursiva 'criterios de evaluación' cuando los y las estudiantes llevan adelante una tarea* (Hoadley, 2006). Tal como se puede ver en los otros trabajos mencionados, a este indicador se le asigna como codificación un nivel de enmarcación en la graduación: E++, E+, E-, E-- ; luego el descriptor explica cómo los datos empíricos confrontan la codificación: el criterio de evaluación se considera con un muy alto nivel de enmarcación cuando es muy claro y explícito, por ejemplo cuando la docente constantemente se mueve alrededor del aula y monitorea lo que sus estudiantes están realizando, haciendo comentarios individuales o grupales, tal como lo analiza Hoadley en su exploración.

Lo interesante del trabajo de Hoadley es que más allá de esta forma de codificación que la teoría propone, su exploración no sólo demuestra lo riguroso de este marco teórico, sino también la capacidad que tiene para habilitar un auténtico trabajo dialéctico deductivo-inductivo. Al contrastar algunos datos empíricos, su investigación demostró que la escala prevista no podía explicar algunas situaciones de ausencia completa de criterio de evaluación en el aula con una fuerte enmarcación sobre las reglas jerárquicas, representando, según sus palabras, *un colapso del discurso instruccional dentro del discurso regulativo* (Hoadley, 2010), lo cual es una situación muy común en el contexto de las escuelas de Sudáfrica de acuerdo con lo que la autora describe: una docente que no explicita nada de lo que espera de sus estudiantes en la realización de su tarea pero que al mismo tiempo, no da ninguna chance de control a sus estudiantes sobre lo que están haciendo, por lo contrario, ejerce un muy fuerte control sobre la selección, el ritmo y por sobre todas las cosas sobre la manera en que sus alumnas y alumnos deben comportarse

en el aula. Dicha descripción que sale del marco de codificación establecido por la teoría, obliga a ampliar la escala de codificación con la denominación E° o ausencia total de enmarcación sobre criterio de evaluación en esta situación en particular, lo que no implica una ausencia de control, que en realidad hay y muy fuerte, sino una ausencia de la voz especializada de la docente, que es una forma de pedagogía, que se sale del continuo de la escala, es decir, no es una enmarcación extremadamente débil.

Todo este proceso de análisis que Hoadley desarrolla demuestra con qué flexibilidad se puede trabajar dentro de este marco teórico:

> Thus, in order to capture pedagogy of very different types on the same scale, it was necessary to extend that scale to include a greater range of pedagogic forms, and this emerged in relation to the framing of the evaluative rules. In this way the original theory begins to open up both the possibilities and the exigencies for further theorizing. However, it was necessary to start with a sound theory in order to make this visible (Hoadley, 2006: 30-31)[21]

La investigación de Hoadley no sólo demuestra la amplitud de la teoría como marco de rigurosidad de estudios académicos, sino también sus alcances para identificar de manera precisa lo que se comunica en el aula y por sobre todo la forma en que se comunica, para así poder diagramar algún tipo de intervención

> What does classification and framing offer? It shows the inner logic of pedagogy and reveals the structuring of inequality with respect to different groups of pupils. We have known for a long time that schooling reproduces inequalities, or at the least interrupts these in very limited measure. We need to know exactly how. Why, beyond academic interest? A number of studies have attempted to make explicit pedagogic modalities which optimise learning for working class children. (Hoadley, 2006: 31)[22]

Diversos estudios han comprobado aspectos relacionados con la teoría que son cruciales para mejorar los aprendizajes: la explicitación de las reglas evaluativas, lo que se espera del grupo de estudiantes, y una enmarcación débil sobre el ritmo habilitan la

---

[21] Así, con el fin de captar pedagogías de muy diferentes tipos dentro de la misma escala, fue necesario extender la escala para incluir una gama más grande de formatos pedagógicos, y esto emergió en relación a la enmarcación de las reglas evaluativas. De esta manera la teoría original comienza a abrir tanto las posibilidades como las exigencias para más construcción teórica. Sin embargo, fue necesario comenzar con una teoría sólida para poder hacer esto visible (Hoadley, 2006: 30-31)

[22] ¿Qué ofrecen la clasificación y la enmarcación? Muestran la lógica interna de la pedagogía y revela la estructuración de la desigualdad con respecto a diferentes grupos de estudiantes. Hemos sabido que por mucho tiempo la escuela reproduce desigualdades, o al menos interrumpe éstas de una manera muy limitada. Necesitamos saber cómo exactamente. ¿Por qué, más allá del interés académico? Un número de estudios han intentado hacer explícitas diferentes modalidades pedagógicas que optimizan el aprendizaje de estudiantes de la clase trabajadora. (Hoadley, 2006: 31)

posibilidad de que puedan ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje y brindan grandes oportunidades de compensar las desigualdades de origen, tal como lo pone en evidencia la investigación acción que lleva adelante David Rose (Rose, 2004) en contextos de enseñanza de la lecto-comprensión en comunidades indígenas en Australia. Lo que Rose logra demostrar es que un discurso instruccional explícito combinado con una enmarcación débil del ritmo y la secuenciación, en contextos de vulnerabilidad pueden tener un impacto positivo en los aprendizajes, dejando en claro que el currículum escolar está ajustado al ritmo de estudiantes de clase media que ya se alfabetizaron en sus hogares:

> The solution, for Rose, is to relax the pacing and sequencing of the formal curriculum, and to teach reading 'explicitly' by means of 'scaffolding'. This Vygotskian notion might, from a Bernsteinian perspective, be regarded as a form of invisible pedagogy, where the framing over teacher/pupil relations is relaxed and sometimes where the criteria are not made explicit at the outset, but where the learner is led, via what Rose calls 'meaning', 'position' and 'preparation' cues, to discover them. (Muller, 2004: 8, las comillas pertenecen a la fuente consultada) [23]

Aprender a leer para luego aprender leyendo, es lo que Rose expresa. En este caso Rose plantea el leer en un sentido amplio, no se refiere a simplemente la decodificación del signo escrito sino al desarrollo de prácticas de lectura que habiliten el aprendizaje autónomo.

Tal como Bernstein lo establece en sus trabajos, la idea de disminuir el impacto que tienen las condiciones sociales sobre los aprendizajes a través de una práctica pedagógica visible, está presente en los trabajos sobre el andamiaje en el aprendizaje de la lectura autónoma de Rose en Australia de manera muy contundente. El relajamiento de la enmarcación de las reglas de secuencia y ritmo, es decir la enseñanza explícita de la lectura, a lo largo de todo el trayecto educativo, ya sea en la escuela primaria o secundaria es lo que habilitaría, de acuerdo con los resultados de la investigación, una mejora substancial en el aprendizaje de la lectura comprensiva autónoma.

[23] La solución para Rose es relajar el ritmo y la secuenciación del currículum formal y enseñar a leer en forma 'explícita' a través del 'andamiaje'. Esta noción Vygostkyana podría ser vista, desde una perspectiva Bernsteniana, como una pedagogía invisible, donde la enmarcación de la relación estudiante-docente se relaja y en algunos casos donde los criterios no se explicitan al principio, pero donde se guía a cada estudiante, a través de lo que Rose señala como marcas de 'significado', 'posición' y 'preparación', con el propósito descubrirlas. (Muller, 2004: 8, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS

3. 1 Introducción

Luego de haber examinado en los dos primeros capítulos los aspectos del discurso pedagógico y su relación con la reproducción cultural, comenzaré a explorar, en esta tercera parte, el contexto de la enseñanza secundaria en adultos, más específicamente la experiencia de aprender una lengua extranjera en el nivel medio de adultos con todas las implicancias que esto acarrea, para luego ir ajustando la lente hacia el contexto específico de investigación. Trataré de llevar a cabo este análisis desde la perspectiva hermenéutica de la comprensión de la situación, ya que una pedagogía significativa no se puede construir sin una interpretación holística de las situaciones particulares y no puede mejorarse sin mejorar esas condiciones particulares.

En principio se puede apreciar que la literatura existente poco tiempo le ha dedicado a la educación secundaria de adultos. En general cuando se consulta todo tipo de bibliografía y documentos tanto en la Argentina como en Latinoamérica se puede observar a simple vista que cuando se habla de educación de adultos se está hablando principalmente de educación primaria o en forma más específica de alfabetización de adultos, a diferencia de los países desarrollados que incluyen un carácter más abarcativo del concepto, lo cual limita bastante nuestros parámetros de referencia en el tema. Por otro lado es fundamental poder referenciar con claridad a quiénes consideramos adultos en educación, ya que en muchos casos, sobre todo tratándose de alfabetización, se considera adulto a un adolescente de diecisiete años por el hecho de haber pasado la edad en que la alfabetización es programada según la enseñanza formal. Por lo tanto el objetivo de esta segunda parte es rescatar la perspectiva del sujeto adulto y poder aclarar algunas cuestiones acerca de la prácticas educativas que los involucra en la escuela media, marcando la diferencia entre la capacitación informal y la formal.

En la provincia de Buenos Aires la educación formal de adultos comienza con la creación de la Dirección General de Escuelas durante la gestión de Domingo Faustino Sarmiento. Desde sus principios funciona en el tercer turno de las escuelas primarias o turno vespertino y su idea básica de oferta educativa era la terminalidad del nivel primario. En estos últimos años la idea de educación permanente ha adquirido una relevancia fundamental para los diferentes proyectos sociopolíticos. Las políticas

neoliberales de los noventa con su desenlace en la profunda crisis económica de los años 2001-2002 han generado cambios sociales que se vieron reflejados en las escuelas. En el caso específico del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, muchos adolescentes se vieron forzados a incorporarse al mercado del trabajo (en la mayoría de los casos trabajo informal) para poder ayudar en sus hogares, obligados, en algunos casos, a dejar por completo sus estudios, situación que provocó un aumento gradual en la matrícula de la secundaria para adultos en la región. Este proceso ha continuado a lo largo de estos últimos años a pesar de la mejora en la situación económica general, de acuerdo con los informes estadísticos de la provincia. Según el análisis que realiza la Dirección Provincial de Planeamiento:

> … probablemente la mejora en la situación económica de los últimos años no haya tenido como correlato, en ciertos sectores sociales, una mejora en su situación de una magnitud tal que los adolescentes no tuvieran necesidad de trabajar y pudieran dedicarse únicamente a estudiar, sino que la más concreta posibilidad de conseguir empleo los ha llevado a incorporarse al mercado de trabajo, como un modo de mejorar, en el corto plazo, la situación de sus hogares. Sin embargo, su incorporación al mercado de trabajo no ha significado el abandono de la escuela, ya que, como se ha visto, los niveles de asistencia se han mantenido con leves oscilaciones en valores similares durante todos estos años. […] Probablemente, este fuerte aumento de la cantidad de adolescentes que estudian y trabajan esté relacionado con la expansión de la matrícula correspondiente a la educación de adultos. (Dirección Provincial de Planeamiento, 2009: 38)

En este marco la población de las escuelas secundarias de adultos en la actualidad no sólo se constituye de estudiantes adultos mayores que dejaron sus estudios y vuelven a reinsertarse en el sistema educativo después de muchos años, sino también de jóvenes que en estos últimos años no fueron excluidos de la enseñanza formal a pesar de su situación social de vulnerabilidad. Este contexto aumenta la complejidad de la situación de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de Jóvenes y Adultos en la que múltiples factores confluyen.

En este marco es inevitable, cuando se habla de educación secundaria de adultos, remitirse a la idea de educación popular por lo que surgen espontáneamente dicotomías tales como educación bancaria vs. educación liberadora, educación enajenante vs. educación conscientizadora, educación vertical vs. educación horizontal, entre otras.

Pero lo más importante es no considerar a la educación del adulto como una estrategia compensatoria de resocialización con retraso del adulto no escolarizado para convertirlo en un ciudadano con un título, que sea funcional a los proyectos económicos del momento, sino como una estrategia de formación, o mejor dicho de transformación del sujeto y de su contexto, que no responda solamente a una forma compensatoria de la necesidad de distribución desigual del saber necesario.

3.2 El sujeto adulto y la educación.

Hay puntos de vista enfrentados acerca de cómo concebir la educación de adultos. Existe, por un lado, la perspectiva que considera a la educación de adultos como una aplicación adaptativa de la pedagogía general a las personas adultas, es decir que se toma a la práctica de enseñanza de aduadultos como un fenómeno pedagógico más con algunas variaciones menores de los fenómenos más generales. Tal es el caso de León (1986), quien considera que no hay mucha diferencia entre la formación que reciben los alumnos adultos y la que reciben los niños. Por otro lado, están los que sostienen que la educación de adultos es un saber específico con identidad propia dentro de las ciencias de la educación, como ejemplo más marcado tenemos a Knowles (1968) quien considera que la educación de adultos es una ciencia independiente a la que denomina andragogía.

Existen también posturas intermedias como la de Flecha (1990), quien ubica a la educación de adultos dentro de la pedagogía general pero resaltando sus características particulares que tienen que ver con el rol social del adulto, principalmente, y también con las características de las instituciones que están a cargo de suministrar este servicio y garantizar este derecho. También destaca que la educación de adultos tiene, a diferencia de la educación de niños y adolescentes, la particularidad de ser permanente y recurrente en muchos casos, justamente debido al papel dentro de la sociedad que tiene el adulto, al que muchas veces queda subordinado su aprendizaje.

Dentro de este último marco me voy a ubicar para poder darle a la educación de adultos la identidad apropiada para este estudio. En principio es fundamental hacer algunas consideraciones acerca de la persona adulta desde el punto de vista del desarrollo psicosocial ya que me va a permitir analizar, sobre todo, aquellas señas de identidad de

la educación de adultos que tienen que ver con la concepción del educando, y a partir de ahí, con la función y el rol del mismo en los procesos de educación sistemática y formal.

Si consideramos a la persona adulta desde el punto de vista psicosocial es interesante plantear algunos prejuicios que tienen que ver con la etapa adulta y su relación con la educación. Cuando se analiza la niñez y la adolescencia desde la psicopedagogía se hace especial hincapié en los períodos de desarrollo tanto biológico como psicológico y su especial incidencia en el aprendizaje. Inevitablemente se asocia el crecimiento con el aprendizaje, en otras palabras cuando crecemos tenemos que aprender. En el caso de la adultez tradicionalmente se cree que no hay desarrollo, ya que asociamos la palabra desarrollo a crecimiento de forma positiva y sumativa, es decir en términos de ganancia y no consideramos como desarrollo a los complejos cambios, que sí existen en la adultez, desde el punto de vista biológico y psicológico. Es por eso que tradicionalmente se ve a las etapas de la niñez y la adolescencia como a las únicas etapas apropiadas para el aprendizaje, asociando desarrollo con educación. En cambio en el caso de la edad adulta, al no haber cambios "dignos de considerar", no sería apropiada para el aprendizaje y la educación vendría a tener un rol compensatorio que viene a reparar las falencias de lo que no se pudo realizar en la "etapa correspondiente". Por suerte esta mirada está cambiando y se está empezando a mirar al desarrollo en términos de transformaciones psicofísicas y no solo en términos de crecimiento, lo que plantea también la concepción de educación continua y recurrente en la que el adulto ya no quedaría afuera. En el ámbito del aula es muy común que los adultos padres de familia socialicen en forma de preocupación estos preconceptos, planteados por sus hijos, que no le encuentran sentido a la asistencia de sus padres a la escuela, y lo que es peor, muchas veces esta idea es planteada por sus mismos pares.

Si bien las etapas de la niñez y la adolescencia están muy marcadas por el desarrollo físico bien delimitado, la etapa de la adultez está más marcada por los acontecimientos sociales (Blanco Abarca, 1991) que en ella ocurren. Es en la adultez cuando el ser humano va asumiendo diferentes tareas sociales tales como la laboral, la paternidad, la participación política, etc., que van a condicionar su educación ya que, en la mayoría de los casos la educación no va a ocupar el lugar de la obligatoriedad, característico de la niñez y de la adolescencia, para ocupar un lugar menos central dentro de la vida cotidiana del adulto, hecho al cual hay que prestar especial atención en los casos de ausentismo y abandono, típicos de esa etapa.

Comparado en términos de tiempo con la niñez y la adolescencia, es el período más extenso con mayor estabilidad emocional y con tres etapas bien diferenciadas: la juventud, la mediana edad y la vejez. Diferentes autores (Erikson, 1981; Levinson 1986; Papalia, 1992; Rice, 1997; Craig, 1997) disienten en establecer los límites exactos de cada etapa, pero en promedio se consideraría la primera etapa desde los 20 a los 40 años, la segunda desde los 40 a los 65 años y la tercera a partir desde allí, aproximadamente. Claro está que esto es totalmente arbitrario, ya que la conceptualización de la etapa muchas veces depende de cómo se siente el adulto socialmente y de cómo lo consideran los otros. En el caso de mi estudio, a pesar de que se quiso cubrir las tres etapas, sólo se pudo incluir para el análisis las dos primeras, ya que no había en el contexto educativo analizado, personas mayores de 65 años.

Este aspecto social que marca de manera tan determinante a la etapa adulta tiene especial importancia en la discusión acerca de otro preconcepto sobre la edad adulta y el aprendizaje, que es la hipótesis del declive cognitivo. Es muy común pensar en la adultez como un período en el que desarrollo cognitivo disminuye y el aprendizaje presenta más dificultades. Sin embargo, en estos últimos años, con el rescate de las teorías de Vygotsky acerca del papel social como determinante en el desarrollo cognitivo y los aprendizajes, esta visión está cambiando, ya que no se deposita tanto el interés en las estructuras genéticas ya predeterminadas y su acción determinante en los aprendizajes, sino que se pone el foco en los saberes sociales y en la interacción con los otros como experiencia que impacta en la construcción del conocimiento.

Por empezar, la actitud del adulto hacia la situación de aprendizaje le va a dar un marco de influencia al aprendizaje que va a tener un impacto muy importante. El adulto, a diferencia del niño y el adolescente, percibe el aprendizaje como una contribución valiosa para su desarrollo, tiene más en claro la relación entre el conocimiento escolar y sus experiencias sociales cotidianas, es por eso que también observa una postura más crítica acerca de la relación que se establecen entre ellos.

> El alumno adulto no espera, de forma pasiva, ser enseñado, se siente responsable de su aprendizaje y actúa en consecuencia, es decir, dirige su proceso de aprendizaje. Dado que desea aprender y se siente motivado para ello, las personas adultas se enfrentan a los procesos de formación con interés, con una actitud de búsqueda del conocimiento, aprovechando los diferentes medios y las oportunidades de aprendizaje. (Medina Fernandez, 2000: 123)

Por eso es muy importante enfocarse en una perspectiva dialógica del aprendizaje basada en los principios de la pedagogía crítica de Freire, en la que el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de oportunidades posibilitan un efecto emancipador.

Como puede verse, la idea de la educación adulta como un fin remedial, como oferta educativa que viene a compensar el déficit de quienes "fracasaron" en la enseñanza obligatoria o no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, trae en sí el preconcepto de la resocialización y, por ende, el de la marginalización del sujeto, que debe ser superada. Como también deben superarse los otros prejuicios acerca de las limitaciones cognitivas, la falta de identidad propia de su pedagogía y la ausencia de desarrollo en esa franja etaria. De este modo en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo en 1997, se habla de la educación de adultos simplemente para todas las personas adultas y además se descarta el carácter compensatorio, afirmando que se entiende por educación de adultos "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas, a quien su entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan para atender a sus propias necesidades y a las de la sociedad" (Unesco, 1997: 7).

Desde esta mirada y tomando en cuenta los fundamentos de la pedagogía crítica, en el caso de la enseñanza oficial y los trayectos formales de la educación, es inevitable poner el foco en los sectores más desfavorecidos. Es en ellos en donde el sentido emancipador adquiere más significado, sobre todo en los países periféricos en donde las desigualdades son más marcadas. En la actual sociedad de la información el conocimiento es un bien cultural que abre las puertas de la inclusión en toda su dimensión, por lo cual la educación permanente adquiere una importancia fundamental en el acompañamiento de los rápidos avances tecnológicos y la poderosa difusión de la información a través de los medios de comunicación.

> Cada vez más, las capacidades para aprender y la posesión de conocimientos fundamentales colocarán a los individuos en relación con los demás individuos en las relaciones sociales. La posición de cada uno en el espacio del saber y de la competencia será decisiva. Dicha posición relativa, que podemos calificar de 'relación cognitiva' estructurará cada vez más nuestras sociedades. (Comisión Europea, 1996: 16-17)

3.3 La educación popular y las teorías poscoloniales actuales

La frase educación popular nos remite inmediatamente a las experiencias de Paulo Freire en alfabetización de adultos y de otros investigadores como Gutiérrez y Prieto Castillo (1999), en América Latina, en una época en que la capacitación era una clave estratégica para el desarrollo de las naciones. Sus trabajos comienzan a plantear la importancia de diferenciar entre una escolarización del pueblo al servicio del estado, con fines puramente económicos y una auténtica educación para la emancipación del sujeto en una concepción de la educación que se denomina *pedagogía crítica*.

Desde esta perspectiva, Paulo Freire plantea un aula de clases como un espacio socialmente conformado, históricamente determinado y políticamente motivado, partiendo de la necesidad de una constante dialecticidad entre la subjetividad y la objetividad (Freire, 1985). En otras palabras, sus trabajos conciben al acto de educar como un acto de permanente reflexión y problematización abordando así también una relación dialéctica continua entre la teoría y la práctica como experiencia enriquecedora de transformación, porque justamente lo que su teoría plantea es el desplazamiento de una idea de educación como reproductora de la realidad para dar lugar a una educación transformadora de la misma.

Lo que este investigador define como visión *bancaria* de la educación (Freire, 1985), para señalar estas prácticas reproductivas y *opresoras* en las que el sujeto pueblo es un sujeto pasivo, es la perspectiva que marginaliza y percibe a los aspectos propios de la experiencia del trabajo y del *habitus* popular del educando como obstaculizadores para la enseñanza, convirtiendo a la tarea educativa en una simple y lineal transmisión de la información necesaria para una funcionalidad adaptativa a las condiciones existentes, ignorando todo bagaje cultural propio del sujeto, quien es tomado como un simple depósito. Lo que es más, ignorar el hecho de que el sujeto, en su práctica previa acarrea un saber, un conocimiento con el que se tiene que trabajar en la tarea educativa desde una perspectiva constructivista y crítica implica una concepción errónea desde lo epistemológico y desde lo sicológico. Desde la mirada de Ausubel, las estructuras cognitivas previas o *inclusores* (Ausubel, 1976) son los que permiten un proceso significativo de incorporación de nuevos conceptos mediante su resignificación y recreación. Pasar por alto la importancia procesual de estos elementos, sobre todo en el caso de los adultos, en los que las estructuras cognitivas y sus inclusores están mucho

más arraigados y marcados por la experiencia del trabajo y el *habitus* de la cultura popular (Bourdieu, 1990) es sin duda alguna, reducir el sentido de la educación y no responder a las necesidades personales de trabajo más digno y de empoderamiento, marcando una vez más la diferencia entre simple escolarización funcional y auténtica educación (Huergo, 2004).

Dentro de esta perspectiva el concepto de cultura debe contemplarse con una nueva lente, ya que cuando hablamos de *cultura popular* estamos tomando una visión antropológica que amplía la concepción tradicional de la misma y vuelve la mirada a la idea más antigua. Según Martín-Barbero (1987) con la llegada de la modernidad y una necesidad de disciplinamiento producto de los procesos capitalistas e industriales de la era iluminista hubo un proceso de desvalorización de la cultura popular, desplazando la idea de cultura hacia los ámbitos letrado y cientificista, idea que hoy en día aún perdura en gran parte del imaginario social. Esta posición hegemónica frente al concepto de cultura ha marcado una postura pedagógica que definió por muchos años en la Argentina una política lingüística que representó este ideal.

Hacia finales del siglo diecinueve, con la gran apertura de la inmigración, la escuela argentina representaba un ideal de lengua correcta y las políticas educativas barrieron con los matices culturales que los diferentes grupos de inmigrantes traían consigo para convertirlos en ciudadanos. Era una escuela fuertemente intervencionista, en donde se imponía una firme política lingüística que, a diferencia de la escuela actual, contaba con un prestigio social y representaba un lugar de una profunda riqueza simbólica. La dicotomía entre *civilización* y *barbarie* (Sarmiento, 1999) estaba instalada con una fuerte mirada hacia los países europeos y a los Estados Unidos como modelo hegemónico a seguir.

Sin embargo, ya a principios del siglo veinte este modelo se empieza a cuestionar desde la mirada marxista y se comienza a revalorizar el conocimiento popular del trabajador como saber irremplazable dentro de la sociedad. Antonio Gramsci, desde el marco del socialismo italiano, en sus escritos hace hincapié en la importancia del empoderamiento de los trabajadores a partir de un conocimiento profundo de sí mismos como sujeto histórico, lo que plantea una concepción totalmente diferente de cultura, contrapuesta a la línea enciclopedista de la época:

> Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. (Gramsci, 2005: 15)

El concepto de *hegemonía*, desarrollado por él se pone claramente en relieve cuando se comienza a tomar en cuenta un modelo contrapuesto de cultura que tiene que enfrentarse a una idea instalada en educación a lo largo de muchos años asociada a la cultura letrada, que ignora la innegable relación entre el saber y el saber hacer: una relación de ida y vuelta que nos permite retroalimentar y recrear la verdadera naturaleza de los conocimientos.

En otras palabras este circuito de continua reflexión entre la teoría y la práctica denominado *praxis* permite crear un terreno de posibilidades en las que el educando es el verdadero transformador activo de la realidad, al construir su propio mundo de saberes desde su subjetividad problematizadora del mundo que lo rodea, siendo los educadores parte misma de este sujeto, superando las perspectivas de las ciencias empírico-analíticas, guiadas por el interés técnico, o las interpretativas, guiadas por el interés práctico, para marcar la trayectoria hacia un posicionamiento medio en el modelo crítico (Habermas, 1982), legitimando el interés emancipatorio o transformador.

En este marco de la pedagogía crítica las investigaciones sobre la construcción de la subjetividad a partir de la lengua son de vital importancia. Los trabajos de Peter Mc Laren sobre el papel del lenguaje como mediador y factor constitutivo de la realidad en la escuela van en el mismo sentido de lo que analiza Bernstein cuando estudia las formas de poder y control en la determinación de los principios de comunicación en el aula. Como ya he señalado, los autores señalan la importancia de profundizar la problematización del lugar complejo del lenguaje en interacción dentro de la relación pedagógica y por sobre todo de avanzar hacia el contexto de la acción para que no quede en un simple análisis, ya que se corre el riesgo de convertirse en una práctica tan hegemónica y vacía de contenido como la que dice combatir (Mc Laren, 1998).

La escena de la clase de lengua extranjera no puede escapar a estas nuevas concepciones. Dadas sus características particulares con respecto al protagonismo de la

interacción y de las cargas ideológicas y políticas que la caracterizan, una reformulación a nivel mundial como contrapunto de prácticas históricas homogeneizantes desde la racionalidad moderna es la respuesta esperada que nos obliga a redefinir, en particular, el rol de la enseñanza del inglés como lengua hegemónica.

Es evidente que la enseñanza del inglés se ha expandido por el mundo en una armoniosa complicidad con la expansión de los principales imperios económicos resultado de políticas coloniales y poscoloniales (Pennycook, 1998), lo que la convierte en una práctica discursiva en la que los constructos del colonialismo tradicional persisten y subyacen, a veces de forma muy sutil, en el currículum oculto, sobre todo cuando se trata de países y comunidades periféricas en donde existen brechas muy significativas entre los discursos locales muchas veces marginalizados y los centrales hegemónicos.

El hecho de que se haya convertido en la actualidad en el discurso dominante en las ciencias, la tecnología y la investigación, el comercio internacional, la aeronáutica y sobre todo la informática ha hecho que se lo defina por muchos como lengua internacional o *lingua franca*, pero lo que no se menciona a menudo son las fuerzas políticas, sociales, intelectuales y económicas que hay detrás de esto y el papel importante que cumple la pedagogía en estos procesos (Phillipson, 1992). El concepto de *imperialismo lingüístico,* desarrollado por Phillipson, trata de esclarecer un poco más estos complejos procesos poscoloniales que ponen al inglés en un lugar jerárquico de privilegio, como lengua de la modernidad y el progreso, idea que ha penetrado en el inconsciente tanto de los estudiantes como de los docentes de las diferentes comunidades periféricas.

En este marco la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido presentada con características muy particulares que generaron procesos de identificación muchas veces antagónicos, en los que se evidencian las desigualdades y las diferencias de poder en los discursos. Un típico ejemplo de esto se puede evidenciar en el tipo de materiales editoriales y en las temáticas a trabajar en esos materiales, representativos de la cultura anglosajona y alejados de la realidad local.

Adoptando la perspectiva crítica de la pedagogía, Suresh Canagarajah (1999) analiza esta problemática en sus trabajos en las áreas periféricas, poniendo en especial relieve el rol docente como engranaje de relevancia en estos procesos conflictivos de identificación. En sus trabajos examina cómo estudiantes nativos de la Sri Lanka, que

muestran cierta resistencia a estudiar inglés a través de materiales y textos diseñados por autores estadounidenses o británicos, con predominancia de representaciones culturales propiamente anglosajonas, sí logran aprendizajes significativos a través de representaciones culturales propias, resaltando el valor de la negociación para la recreación y reformulación de los contenidos y los materiales en la clase, junto al docente, y de la voz local, como auténtica motivación.

Esta problemática clave, en la que se ha considerado por muchos años a las comunidades periféricas como simple consumidores de los contenidos editoriales en inglés provenientes de los países centrales, en otras palabras como simples consumidores de cultura y conocimiento, se combina con la sobrevaloración del hablante nativo de la lengua extranjera como único modelo lingüístico ideal, capaz de opacar los conocimientos didácticos y locales del docente del lugar. Una fase más de los constructos dominantes que se imponen, ignorando el conocimiento local y acentuando aun más la diferencia entre el discurso de *nosotros,* y el discurso de *ellos* (Holliday, 2005). Dentro de esta concepción el docente que es hablante no nativo, *el otro*, es considerado como culturalmente deficiente (Holliday, 2005), no valorándose los profundos saberes que éste posee acerca de los intereses y expectativas de sus alumnos, esencial para la tarea de enseñanza y sus aspectos procedimentales. Es interesante observar cómo persiste esta idealización hasta el día de hoy, proveniente de una corriente de pensamiento muy hegemónica en la que los conocimientos didácticos son relegados a un lugar complementario y los conocimientos disciplinares conservan un lugar de privilegio en la enseñanza, siendo ambos de suma importancia en sus propias particularidades, sobre todo en el aula de lengua.

La Argentina no ha quedado afuera de estos procesos de corte colonialista e imperialista basados en una idea monoglósica del aprendizaje de la lengua en la que se ha apuntado a alfabetizar a los sujetos en la lengua de preferencia o de mayor estatus, como se considera mayormente al inglés (Barboni, 2011). Su principio básico de que el inglés como lengua extranjera debería enseñarse, usando solamente el inglés como medio de comunicación en el aula (Phillipson, 1992) ha favorecido la idealización del hablante nativo como docente, que en muchos de los casos ni siquiera posee el conocimiento de la lengua del lugar. Esta dimensión intralingüística, en la que usar la lengua local para el aprendizaje de la lengua extranjera es considerado perjudicial ha

prosperado y todavía persiste en muchas prácticas de enseñanza, y concibe una idea tradicional del bilingüismo, que ha sido sometida a revisión en los últimos años.

3.4 La educación de adultos en Latinoamérica: un poco de historia

Si bien ya se habían registrado algunos ejemplos de educación de adultos en Michoacán, llevada adelante por franciscanos y agustinos hace varios siglos y algunos intentos de alfabetización sistematizada por la iglesia y el ejército en el siglo diecinueve, los primeros planteamientos formales en la educación de adultos en América Latina aparecen en la década del cuarenta del siglo pasado (Barquera, 1985), lo que marcaría el inicio de un largo proceso en donde se pueden destacar tres propuestas diferentes en forma general.

El primer proceso surge luego de la Segunda Guerra Mundial en un complejo contexto internacional en el que la definición de los espacios económicos para los países participantes de la guerra es clave. Es por eso que la educación de adultos en América surge para asegurar el suministro de materias primas y para consolidar a América Latina como primer zona de influencia de los Estados Unidos. Esto se evidencia en los programas de extensión agrícola para aumentar la producción, que alientan diferentes organismos internacionales como la fundación Rockefeller, el Instituto de Asuntos Interamericanos, etc., los cuales son dictados por técnicos e instructores norteamericanos. El objetivo de estos programas es afianzar la economía de la región para su posterior dominación. Según Jorge Huergo el sentido de la palabra "extensión" es un derivado de las concepciones iluministas y de la idea de escolarización, representación que se puede observar aún en la actualidad:

> En él, la extensión está configurada por la racionalidad del extensionista, que viene a iluminar, a controlar y a ordenar las culturas populares confusas y oscuras, como las rurales; llevar "normalidad" o moralizar a las culturas que se consideran "anormales". (Huergo, 2004)

Por otra parte, en el plano de las políticas locales, comienzan las campañas de alfabetización debido a una creciente creencia de que la educación de los adultos contribuiría notablemente con el progreso económico. Este segundo intento, al igual que el primero, no tiene características emancipadoras, debido a la metodología empleada

plagada de reglas mnemotécnicas y aprendizaje mecánico que se han evidenciado en los bajos índices estadísticos de alfabetización que estas campañas han logrado.

Es a partir de la década del sesenta que la educación de adultos en la región adquiere su mayor desarrollo, período crítico debido al agotamiento del modelo desarrollista y las grandes desigualdades que caracterizan a los países no centrales. En este contexto se van a producir las nuevas fórmulas educativas para adultos. Una de ellas es conocida como "Desarrollo de la Comunidad" y se encuentra apoyada en la denominada "alianza para el progreso", arma generada por los inversionistas extranjeros para mantener y ampliar su espacio en el marco de la crisis. A nivel de las agencias educativas, esta nueva fórmula pedagógica, que responde a la teoría neoliberal del capital humano, es adoptada en 1957 por la UNESCO y se explicita como un cambio de estrategia caracterizado por el abandono de los programas educativos per se, para adoptar un enfoque más amplio de la acción social (La Belle, 1980: 147). Esta fórmula educativa lleva implícita la concepción compensatoria de la educación de adultos y evidentes prácticas de marginalización, ya que para llevarlas a cabo, al igual que los programas de extensión agrícola, se importan técnicos e instructores extranjeros que imparten verticalmente un programa de enseñanza totalmente ajeno a las realidades locales que justamente estos programas proponían mejorar desde el discurso. Por lo tanto lo único que se ha logrado a través de ellos es reafirmar más las diferencias entre las clases más favorecidas y las excluidas (Barreiro, 1978).

Hacia finales de la década del sesenta estos programas comienzan a ser reemplazados por los programas denominados de Educación Funcional, en la cual la UNESCO explicita abiertamente el objetivo de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad, apuntando, de este modo, a un sector económico bien determinado. El Plan Experimental Mundial de Alfabetización es uno de los proyectos más representativos de este programa de educación funcional. Aunque tienen un impacto masivo, no dan los resultados que proponen, ya que la idea de educación como generadora de desarrollo ha resultado ser ingenua si no hay una política económica adecuada que la acompañe.

Por otro lado, en el seno mismo de América Latina, también a finales de la década del sesenta, surge en respuesta a las propuestas anteriores exógenas, la denominada Educación Popular. Justamente lo que plantea la educación popular basada en la

pedagogía crítica de Paulo Freire, es contraponerse a los regímenes hegemónicos de los opresores porque cree que se puede crear una práctica pedagógica que genere consciencia para el cambio. Freire cuestiona fuertemente las políticas de los programas de extensión, a los que califica de mesiánicos y manipuladores. Lo que Freire plantea a través de sus investigaciones y experiencias en Brasil es no caer en la ingenuidad ya planteada por las economías dominantes de que solamente la educación es la que provoca el cambio y el progreso económico. La concepción neoliberal del capital humano a través de la idea de "alianza para el progreso" se reemplaza, desde esta mirada, por la "concepción liberadora". Justamente lo que permiten viabilizar las concepciones de Freire acerca de la enseñanza emancipadora es una coyuntura de carácter muy específico a nivel sociopolítico, que se da en el nordeste de Brasil, en donde se realizan sus experiencias de alfabetización de adultos. Es importante tener en cuenta este marco, ya que muchas veces la concepción freiriana ha sido aplicada de manera descontextualizada, como un simple método de alfabetización, cayendo en un voluntarismo político con pocos resultados positivos. Sin embargo esta nueva concepción crítica de la educación ha generado que en muchos países de América Latina se empezara a problematizar la educación de adultos desde otra mirada, ya que se empieza a tomar en cuenta lo fundamental del acompañamiento de una acción social y de políticas económicas concretas.

Por último es importante destacar la propuesta de Educación Permanente en el campo de la educación de adultos, la cual surge con más fuerza en los países centrales (en la conferencia de la UNESCO en París de 1966 y en la Tercera Conferencia de Educación de Adultos de Tokio en 1972), quedando al nivel de mera propuesta en Latinoamérica. Muchos han considerado a la educación permanente como un derivado de la educación de adultos, al igual que se ha considerado a la educación popular como un desdoblamiento más elaborado de la educación no formal (Rodríguez Brandao, 1993). Pero lo que en realidad trata de transmitir la idea de educación permanente es concebir a la educación de adultos como un espacio integral para la formación del sujeto en todos los niveles de la enseñanza formal y no formal, y no simplemente como un espacio de compensación para los alumnos desfasados en la edad, convirtiéndose en un concepto más abarcativo y esencial para entender el concepto de educación de adultos. Dentro de esta perspectiva la alfabetización es vista como punto de partida para una idea de continuidad en la formación: una educación permanente en la cual se incluye todas las acciones comprendidas en la praxis de la población para el mejoramiento de sus

condiciones de vida y el aumento de su organización y politización, que la lleva a *educar en el compromiso social y a verse ella misma como una práctica de la solidaridad* y como *un componente del proyecto social y de desarrollo que una comunidad o grupo tien*ún, 1985).

En la Argentina, en 1974 se lleva a cabo la Campaña de Alfabetización Nacional, con una concepción freiriana de emancipación. Pero durante la dictadura todo tipo de práctica en la educación de adultos es sospechada y muchas de las actividades educativas de este tipo desarrolladas en parroquias o entidades vecinales son suprimidas por ser consideradas subversivas, intentando disminuir el compromiso del vínculo educador-educando enmarcado en los ideales de la educación popular. Con la vuelta de la democracia, en la década del ochenta, se regresa a una idea de educación más populista, lo que va a tener un alto impacto en el campo de la educación de adultos. Hay una revisión de las prácticas en el nuevo contexto político-pedagógico (Giroux, 1998), dejando de lado el modelo más normalista. La nueva mirada contempla a un sujeto joven y adulto partícipe de su propia educación desde el marco de sus experiencias de trabajo y entorno social, lo que conlleva una especial atención al currículum, el cual se modifica para crear una relevancia significativa con respecto a la integración de los conocimientos escolares y el mundo del trabajo.

La Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), celebrada en Hamburgo, Alemania, en 1997, a la que la Argentina adscribe, es una de las primeras conferencias de educación de adultos en donde participan en los gobiernos, la sociedad civil, a través de numerosas organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas y miembros de la economía privada y de la industria. Teniendo en cuenta los cambios mundiales en el ámbito laboral, las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), la creciente importancia del tema de la multiculturalidad, así como la situación de la alfabetización y la educación básica en el mundo, se elabora una propuesta de un nuevo concepto de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Como parte del proceso de seguimiento de CONFINTEA V, a través de tres reuniones regionales de seguimiento –Montevideo (17-20/11/98), Cochabamba (19-22/1/99) y Pátzcuaro (22-25/3/99)–, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en colaboración con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Instituto

Nacional para la Educación de los Adultos en México (INEA), se trata de definir un marco político y estrategias para el futuro.

Como resultado de los debates en las tres reuniones realizadas en Uruguay, Bolivia y México respectivamente, se definen siete áreas temáticas prioritarias para la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: la alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la información y a la educación permanente a lo largo de la vida; la educación en la perspectiva del trabajo; la educación para la ciudadanía, para los derechos humanos y para la participación de los jóvenes y los adultos; la educación para los campesinos y para los indígenas; la educación de los jóvenes y nuevos desafíos; la equidad de género y la educación para un desarrollo local sostenible. A partir de la instalación de estas problemáticas en la agenda lo que llama la atención a la mayoría de las organizaciones involucradas en la educación de adultos en América Latina es la escasa investigación que se ha llevado a cabo. Es por eso que en los últimos años se está tratando de hacer hincapié en ese aspecto del campo que le daría un poco más de identidad a la temática en los países de la región (Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, 2003).

En la Argentina, con la Ley Nacional de Educación del año 2006 se incluye dentro de las modalidades de la estructura del sistema educativo a la "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos", dándole al espacio una identidad propia:

> La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos desarrolla políticas públicas que permitan a los jóvenes y adultos de la República Argentina contar con un sistema educativo actualizado en sus propuestas organizacionales –institucionales y curriculares– en perspectiva al desarrollo y realización personal y comunitaria, en el marco de una educación popular y permanente de calidad, que acompañe el actual crecimiento y despliegue de las capacidades socio-productivas del país en el presente contexto latinoamericano.
>
> Son sus funciones:
>
> - Diseñar, desarrollar y evaluar un plan estratégico para implementar la Ley de Educación Nacional en orden a la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de los niveles de educación obligatoria en la población joven y adulta.
>
> - Desarrollar acciones de mejoramiento del sistema de educación de jóvenes y adultos en perspectiva a la ampliación de la cobertura y calidad de la oferta.

- Promover y coordinar actividades de participación, discusión y construcción colaborativa de propuestas entre las jurisdicciones a partir de los acuerdos federales. (Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos)

A partir de ahí se trata de multiplicar las ofertas para los jóvenes y adultos para la finalización de los estudios de nivel primario, secundario y los trayectos de formación profesional, dándole una forma más concreta a la idea de educación permanente, a través de diferentes programas que se desarrollan en las diferentes provincias (Programa de Educación Media para Adultos "Aula Abierta" de la provincia de Corrientes, planes de terminalidad de los niveles primario y secundario de la provincia de Buenos Aires como el COA o el FINES, etc.).

En Enero de 2012 se celebra el Foro Mundial de Educación en Porto Alegre, el cual se focaliza en la relación de la educación con los problemas ambientales y en la sustentabilidad en el marco del rescate y la valorización de lo local. Con respecto a la educación permanente se toma en cuenta la declaración realizada por el ICAE (International Council of Adult Education) en Malmö en junio de 2011:

"Exigimos la educación de todas las personas a lo largo de la vida y nuevas políticas de educación en que el aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos no se vean como un gasto adicional, un apéndice de la política de educación, sino como parte esencial de la solución para los desafíos que hoy enfrenta la humanidad. Personas sin acceso a oportunidades de aprendizaje y de poder precisan del apoyo activo del estado, de una infraestructura efectiva en la educación de adultos. Se debe dar especial atención a programas de patrocinio que aseguran la igualdad de voz, representación, reconocimiento, fortalecimiento de una ciudadanía autónoma para las mujeres." (De la Declaración de Malmö-ICAE, 2011)

Desde esta mirada la educación de adultos en la región de Latinoamérica adquiere una relevancia innegable, sobre todo en el contexto socio-económico presente en el que muchos de los países centrales, que siempre han sido referentes en esta área de investigación, están pasando por crisis inéditas y el mundo de la información globalizada y las nuevas tecnologías avanza de manera muy acelerada. Todas estas cuestiones están provocando una crisis de paradigmas en la que la educación permanente adquiere radical importancia debido a las exigencias de profesionalización en el mundo del trabajo del nuevo contexto económico sudamericano. La propuesta sería no poner en riesgo los

ideales emancipadores, ya que la emergencia de la situación puede hacer caer los programas educativos en una orientación hacia las lógicas del mercado y las necesidades del sistema financiero como la competitividad y la formación tecnológica deshumanizada, como ya ha pasado con el neoliberalismo. En el contexto actual argentino, la educación como vector para la identificación, pertenencia y promoción social atraviesa los fundamentos de la revisión de los diseños curriculares; es por eso que la relación entre el conocimiento, la concepción de ciudadanía y la educación permanente adquieren otra dimensión.

3. 5 Antecedentes de la escuela secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina

Podemos distinguir varias etapas en la consolidación de lo que es hoy la escuela secundaria de jóvenes y adultos en nuestro país. Para mi análisis voy a tomar como punto de partida la etapa previa a la dictadura en la que se fundan los primeros CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario). Esta etapa comenzaba en 1970, año en el que se crearon los primeros siete CENS dentro del "Programa Regional de Desarrollo Educativo" llevado a cabo por la OEA y el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de un proyecto titulado "Plan Experimental Multinacional de Educación del Adulto". Su implementación estaba a cargo de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) y fijaba como objetivos la implementación y evaluación de establecimientos secundarios de adultos como centros educativos de carácter experimental. Estos centros estaban destinados a la población mayor, que trabajara en forma remunerada o fueran amas de casa y que no hubieran completado el ciclo secundario. En esta etapa fundacional para los CENS, la estructura y el plan de estudios fueron aprobados por la Resolución Ministerial Nº 1316 del 27 de julio de 1970, la que autorizaba a la DINEA su aplicación con carácter de micro experiencia. Los ingresantes debían tener la escuela primaria completa, ser mayores de 21 años y desarrollar una actividad laboral (Centro Multinacional de Educación de Adultos, 1971). El plan de estudio abarcaba tres años, con el título de Perito Comercial, no existiendo equivalencias entre éste y la secundaria tradicional. Estos primeros CENS, establecidos principalmente en la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires, estaban muy vinculados con empresas y sindicatos de trabajadores (Empresa de Ferrocarriles Argentinos, ENTEL, Sindicato de Trabajadores de Luz Y Fuerza, etc.) con los cuales se celebraban diferentes convenios. En el año 1973,

al término de la presidencia de Lanusse, se crearon nueve CENS más en diferentes partes del territorio del país. La creación de los primeros CENS implica un cambio de paradigma en la concepción pedagógica que debían llevar a cabo estas ofertas de educación para adultos:

> En este recorrido, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), creados a inicios de los ’70, significaron una ruptura en la oferta escolar preexistente: los turnos nocturnos de bachillerato y técnicos. Constituyen un hito en la afirmación de una pedagogía para la EDJA, en un momento de fuerte institucionalización de esta modalidad bajo la órbita de la entonces Dirección Nacional de Educación para Adultos, la DINEA. De inspiración desarrollista y modernizadora, y partiendo de reconocer la condición trabajadora de los adultos, los nuevos centros aportaron una ruptura en la oferta escolar. Dos grandes innovaciones distinguen su propuesta de carácter profesionalizante: la intersectorialidad traducida en una concurrencia del Estado y organizaciones de la sociedad civil y empresariales en la implementación de la propuesta educativa, incluso en la definición de los contenidos del área profesional; e innovaciones curriculares significativas: estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar. (Finnegan, 2016: 34)

La creación de la rama técnica específica en el año 1973, la Dirección de Educación de Adultos dependiente de la Subsecretaría de Educación, a través del Decreto N° 46 26/73, le da a la nueva oferta educativa una autonomía que implicaba no depender de las escuelas primarias para niños, la cobertura de cargos y la supervisión propia de la rama, proceso que se dio primero en el nivel primario para pasar años después al nivel secundario, excepto en el caso de los Bachilleratos nocturnos, que siguieron dependiendo de la dirección de educación secundaria. El período democrático siguiente habilitó un florecimiento de la oferta tanto en la calidad como en la cantidad, tal como lo explica Iovanovich en su “Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense”:

> Durante el período democrático 1973 – 1976 se produjo una expansión de la oferta educativa desde el punto de vista cuantitativo (aumento de servicios educativos y de matrícula) y territorial (se cubrió la totalidad de los distritos bonaerenses). La E.D.A. comenzó a transitar por un camino propio y específico. En este breve lapso de tiempo

se registraron numerosos esfuerzos que tendieron al fortalecimiento de la aludida especificidad:

- ✓ Dictado de la Carrera de profesor en Enseñanza Primaria de Adultos en el Instituto Superior de Formación Permanente del distrito Necochea. La misma fue creada por Resolución Ministerial fechada en 1971. Esta carrera tenía una duración de tres años.
- ✓ Elaboración de Circulares Técnicas y documentos de apoyo para capacitar a los docentes en ejercicio sobre aspectos metodológicos de la E.D.A. ¸
- ✓ Desarrollo de acciones de movilización social, en el marco del Plan de Reconstrucción y Movilización Cultural del Gobierno bonaerense.
- ✓ Primeras aplicaciones del Método Pico – social del pedagogo latinoamericano Paulo Freire.
- ✓ Creación de los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (C.E.N.M.A.) dependientes de la entonces Dirección de Educación Media, Técnica y Vocacional de la Provincia de Buenos Aires con un plan de estudio areal que formó Bachilleres Especializados. Estas carreras tenían una duración de dos años y un cuatrimestre.
- ✓ Funcionamiento de C.E.N.S. en el territorio bonaerense, dependientes de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (D.I.N.E.A.) con un plan de estudios de tres años de duración que formaba Peritos Especializados. (Iovanovich: 2004: 1)

Durante la dictadura militar, al ser sospechada toda actividad de las diferentes asociaciones comunitarias y sindicatos con la educación de adultos, se estancó el proceso de compromiso entre la actividad docente, la comunidad y la educación secundaria de adultos como proceso emancipador. Con respecto a los aspectos institucionales se cerraron o trasladaron servicios educativos y se cancelaron los convenios entre instituciones educativas y sectores vinculados al mundo del trabajo. Se cerraron los C.E.N.MA., cuya matrícula fue derivada a Escuelas de Educación Secundaria destinada a adolescentes, con un plan de 4 años en el turno vespertino. También se trasladó a los servicios educativos que funcionaban en Unidades Penales del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires, al área de la Dirección de Educación de Adultos, ya que antes dependía de la Dirección de Educación Especial, concentrando bajo una misma dirección todos los servicios destinados a personas adultas.

Todas las medidas tendían a neutralizar ese compromiso, tales como los cierres de instituciones, la prohibición de los textos de Freire y de todo tipo de texto relacionado con la pedagogía crítica y la educación liberadora, las cesantías al personal, la persecución política sistemática del estudiantado y del personal docente, el reemplazo de los planes de 2 años y medio con convenios con sindicatos y demás figuras representativas de las y los trabajadores por un bachillerato nocturno de 4 años más identificado con la idea de educación secundaria excluyente y acrítica, que era más característico la escuela secundaria común

Sin embargo con la vuelta de la democracia en 1983 se volvía a reactivar el vínculo entre las diferentes asociaciones civiles y la educación. Tal es así que en muchos casos los CENS llegaban a ser reconocidos por el nombre de la entidad civil que lo había promovido o solicitado en determinada comunidad, más allá de que llevaran un número de denominación a nivel nacional. En esta época se establecieron diferentes tipos de convenios a lo largo del territorio nacional entre las entidades civiles, que se encargaban de proveer los edificios y otros insumos y la DINEA, a cargo de pagar los sueldos a los docentes:

> Con el advenimiento del gobierno democrático de 1983 se inicia un período de franco crecimiento, expansión y profundización de la especificidad de la E.D.A. Con este sentido se logra el traspaso de los Centros de Formación Profesional que, anteriormente dependían de la dirección de Educación Media, Técnica y Agraria a la Dirección de Educación de Adultos que, a partir de ese momento pasa a denominarse "Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional". Asimismo, se impulsa la aplicación de metodologías pertinentes para la educación de jóvenes y adultos (Unidades Vitales de Aprendizaje) y la realización de la investigación educativa "El Universo Vocabular Bonaerense". (Iovanovich: 2004: 2)

En los noventa comenzaba el proceso de traspaso de las escuelas de la nación a los diferentes gobiernos provinciales, desapareciendo la DINEA, por lo cual los convenios ya existentes entre las diferentes sociedades civiles y ésta sufren modificaciones desde el estado nacional. La reglamentación estatal del período definía que todo CENS debía jurídicamente ser sostenido por una organización de la sociedad civil que ampare tanto la creación del mismo como su mantenimiento en la provisión de matrícula y la ayuda en el pago a ordenanzas y a preceptores. De modo tal que, la firma de un "convenio acuerdo"

entre un CENS y una organización social en su inauguración indicaba compromisos entre ambas partes. El servicio educativo era garantizado por el Estado nacional para proveer los servicios escolares en cuanto a planes de estudio y validez de títulos, organización administrativa, provisión de los salarios del personal docente y directivo. El pago de estos salarios se regía de acuerdo a los salarios nacionales, y por ello se encontraba equiparado en todas las provincias. La entidad firmante del convenio se comprometía, por su parte, a tener como destinatarios del CENS a alumnos que a su vez fueran afiliados del sindicato, unión vecinal u organización solicitante, que también pedía una "misión formativa" para perfilar curricularmente algunos de los contenidos de enseñanza. A cambio, dicha asociación se comprometía a abonar los salarios de un preceptor o bien de un secretario, cuya función era administrativa y de enlace entre la organización civil que firmara el convenio y la organización escolar del CENS. Cuando se rescindía un convenio y corría peligro de continuar el servicio brindado por un CENS, entonces el directivo, en acuerdo con la Delegación Provincial de la DINEA, buscaba una nueva organización civil para realizar un convenio y así mantener el CENS o bien perdía la provisión de personal administrativo que proveía la entidad y solicitaba la cobertura a la Delegación Provincial.

Finalmente cuando se produjo el traspaso de los CENS del gobierno nacional a los diferentes gobiernos provinciales no sólo se generó una descentralización y el término de los convenios con las sociedades civiles, sindicatos y empresas, sino también una política de extensión del servicio educativo secundario para adultos que queda totalmente a cargo de los gobiernos, propagándose la cantidad de centros y diversificándose las ofertas con los Bachilleratos para Adultos.

En 1990 comenzaron en la Provincia de Buenos Aires el Proyecto CEBAS (Centros Experimentales de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud), que surgieron dentro del marco de los lineamientos políticos de los proyectos del Ministerio de Salud y la Dirección General de Cultura y Educación, tomando en cuenta el escaso número de Enfermeros Profesionales del Sistema Sanitario. El plan de esta propuesta de secundaria para adultos también era de tres años, obteniéndose el título de Bachiller con orientación en Salud Pública, al que se le agregaba el título terminal de Enfermero Profesional si se cursaba un año y medio más.

Con la Ley Federal de Educación de 1993 se profundizaba la transferencia y se multiplicaban aun más los ofertas educativas para adultos en el nivel medio, pero lo más notorio es el cambio de paradigma que implicaba esta nueva ley, ya que ésta se encuentra enmarcada en una idea compensatoria de la educación secundaria de adultos, dejando de lado la concepción de educación popular emancipadora que se venía trabajando hasta el momento. Lo que es más, en algunos distritos el proceso de descentralización llevó a que los centros de enseñanza secundaria para adultos quedaran dentro del área de los "Regímenes Especiales" junto con la educación especial y la artística.

Al no existir una normativa regulatoria que unifique las diferentes ofertas, se generó una multiplicidad de combinaciones en las diferentes provincias. Como consecuencia de la diversificada implementación provincial de la estructura académica dispuesta por la Ley Federal de Educación (1993), la oferta educativa de la Educación de Jóvenes y Adultos se concretaba, también, en una diversidad de sistemas. De esta manera, había provincias en las que convivían los niveles preexistentes a la Reforma (primaria y secundaria) con la estructura de la Ley Federal de Educación (Educación General Básica y Polimodal) sin que existiera normativa que regulara y diera coherencia a este tipo de oferta. Para el año 2006, existían siete modelos de implementación de lo dispuesto por la LFE para la modalidad de Jóvenes y Adultos (Sinisi, 2010), problemática que se evidenciaba principalmente en el aspecto administrativo del nivel secundario, que recibía alumnado con diversos trayectos empezados y debía reordenarlos para garantizar la continuidad de estudios del sujeto basándose en la idea de educación permanente.

También cabe mencionar que en el año 2002 se aprobó a través del Decreto Nacional 565/02 la posibilidad de cursar el nivel secundario a distancia para los beneficiarios del Plan Jefes y Jefas de Hogar. En este caso la Resolución Nº 184/02 del Consejo Federal de Educación establecía que "a los efectos de posibilitar el acceso de los beneficiarios a la terminalidad de los niveles de educación formal, resulta procedente tener presente que en el caso de la educación secundaria (media y/o Polimodal) es factible la utilización de diseños alternativos a través de la educación a distancia, que tornen razonables los esfuerzos para atender a los potenciales aspirantes", inaugurando de este modo uno de los tantos formatos alternativos para la educación secundaria de adultos que va a marcar el largo camino hacia ofertas con una clara reducción de los contenidos, lo que ha generado claramente cuestiones de debate con respecto a la calidad educativa.

3. 6 La situación actual del sistema educativo argentino

En febrero del año 2016 el ministro de Educación Nacional Esteban Bullrich junto con los ministros de las diferentes jurisdicciones de la República Argentina firmaron la declaración de Purmamarca. Al mencionado documento le siguieron la aprobación de un "Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa" que forma parte de sus principales objetivos y la aprobación del Plan Estratégico 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende" en el marco de un plan a nivel más macro que más adelante denominó Plan Maestro.

El acuerdo, todavía vigente, está atravesado por el paradigma que concibe a la educación como factor clave para el desarrollo de la región, el alcance de una competitividad económica que llevará a la equidad social. Siguiendo los preceptos tradicionales de la Teoría del Capital Humano, que considera a la educación como una inversión y como pilar fundamental lineal hacia el crecimiento económico, se plantean diferentes objetivos en el documento.

Entre los objetivos principales que la declaración establece, la idea detrás de la creación del Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, con una fuerte impronta de control sobre las instituciones y el cuerpo docente, es la de concebir al sistema educativo como un ente aislado de la sociedad, cuyos fracasos se deben al sistema en sí y no a su relación con el resto de la situación social, excepto en el caso de los resultados, lo cuales tendrían una relación causal directa con los fracasos en los procesos económicos.

En otras palabras el acuerdo plantea que mediante el sistema de evaluación educativa mejorarían los resultados en la rentabilidad individual de las personas y por consiguiente esta mejora se trasladaría a la mejora de la productividad general económica de cada región como se expresa en el documento:

> el Consejo Federal de Educación consensuará, en cada caso que fuera necesario, promover la mejora de las sociedades y economías regionales, con nuevas orientaciones para la Escuela Secundaria que atiendan este objetivo principal así como las particularidades de cada jurisdicción. (Declaración de Purmamarca, 2016)

Este reduccionismo lineal que intenta plantear una relación directa entre el conocimiento, el empleo y la mejora económica se ve claramente a lo largo de todo el texto. Sin embargo el *mundo del trabajo* exige, en las economías capitalistas actuales, el desarrollo de otro tipo de habilidades que van más allá de los conocimientos científico-técnicos, humanistas y artísticos, tal como lo señala otro de sus objetivos:

> Desarrollar herramientas e integrar enseñanzas académicas con conocimientos del trabajo y la producción para reducir la brecha entre la educación y el mundo del trabajo. (Declaración de Purmamarca, 2016)

Esta última consideración va en línea con otro documento relevante publicado en junio de ese mismo año por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) denominado "Demanda de capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina", texto en el cual las organizaciones empresariales expresan su acuerdo sobre las exigencias al sistema educativo argentino. Dicho consenso manifiesta claramente en el texto la relevancia de lo que se denominan habilidades *blandas* en contraposición con los saberes duros típicos de los contenidos científico-técnicos, tal como lo expresa el documento en uno de sus apartados:

> Un punto fundamental es que el proyecto otorga una alta relevancia tanto a las capacidades técnicas, específicas de cada sector, como a las capacidades transversales o habilidades blandas, que son quizás más relevantes para que los técnicos puedan adaptarse a las nuevas realidades productivas, los acelerados cambios en la tecnología, y los nuevos esquemas organizacionales y estructuras de gestión. (INET, 2016: 10)

El documento dedica gran parte de su texto a señalar la importancia de estas capacidades a las que va a señalar como capacidades emergentes que están estrechamente vinculadas con aspectos sociales y emocionales:

> Las habilidades "blandas" o socio-emocionales no son hoy los factores más determinantes para las contrataciones pero existe consenso en que ganarán relevancia en el próximo quinquenio entre las habilidades valoradas en el trabajador. (INET, 2016:7)

> "Las empresas perciben una relevancia creciente de todo el espectro de habilidades blandas, conocimientos no específicos y aspectos socio- emocionales" (INET, 2016: 74)

No sólo el texto del INET refuerza una y otra vez la idea de que las capacidades tales como la iniciativa, la facilidad de adaptación, la responsabilidad, entre otras, son claves, sino también los discursos de diferentes funcionarios, tales como el ministro Nacional de Educación de ese momento, hacen hincapié en estos aspectos sociales y emocionales, hablando del emprendedurismo como habilidad clave para el progreso económico y dejando frases paradigmáticas como la que enunció en el panel "La construcción del capital humano para el futuro" en el Foro de Inversiones y Negocios en septiembre de

2016 cuando hablaba de los nuevos desafíos de la educación argentina: “crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla." (Bullrich, 2016)

En esta línea el Secretario de Empleo Miguel Ángel Ponte en ese entonces también refuerza estos dichos con declaraciones en una entrevista de radio en enero de 2017 acerca del nuevo mercado laboral y el rol de la educación: "La única forma de integrar la educación con el mundo del trabajo es con prácticas formativas". Ponte, que proviene del mundo empresario, ex director general del Grupo Techint, sostiene que "la posibilidad de entrar y salir del mercado laboral hace a su esencia; es como comer y descomer", dichos expresados en el contexto de un proyecto de reforma educativa en las escuelas de Buenos Aires. El nuevo plan de estudios incluía un programa de pasantías para estudiantes secundarios que implicaba ocupar el tiempo de gran parte del programa de contenidos académicos del último año escolar. Todo esto coincide con un intento de reforma de la escuela técnica en la provincia de Buenos Aires en el año 2018, que implicaba una reducción dramática de la carga horaria de contenidos académicos dentro del plan de estudios.

Si bien ninguno de los dos proyectos pudo llevarse a cabo debido a la resistencia del cuerpo docente y del estudiantado en ambos casos, los dos intentos marcan un alineamiento con los planteamientos expresados claramente en el informe del INET, que incluyen las demandas empresariales, impulsando una marcada diferenciación entre la formación científica, técnica, tecnológica, cultural, social, artística entre otros aspectos y la preparación para formar parte de una fuerza de trabajo empleable y flexible. En todos los casos existe el precepto de encarar el cambio educativo independientemente del resto de las relaciones sociales del capitalismo y lo que es más, tomándolo como motor de la mejora en esas relaciones sociales, lo cual se contradice con todas las investigaciones realizadas desde las teorías de la reproducción y todos los debates que ellas han generado sobre la teoría del Capital Humano. Así como Bowles y Gintis lo expresan:

> una teoría adecuada de los recursos humanos debe contener tanto una teoría de la producción como una teoría de la reproducción social. La teoría del capital humano no da ninguna teoría de la reproducción y presenta una teoría muy parcial de la producción, que ignora las relaciones sociales de producción en favor de las relaciones técnicas. (Bowles y Gintis, 2014: 221)

El hecho de que las reformas educativas respondan a las demandas de las empresas y no a las demandas populares confirma la incapacidad de controlar las formas de producción que posee la fuerza de trabajo calificada, del mismo modo que el colectivo

docente no tiene el control sobre su trabajo y se le imponen estas reformas, lo que refuerza su nivel de alienación y la falta de apropiación de una construcción auténtica del trabajo pedagógico.

Así, pues, desde la perspectiva del capital humano el sistema educativo es capaz de asignar a los individuos posiciones ocupacionales desiguales mediante un mecanismo meritocrático que segmenta a trabajadores y trabajadoras e impiden una concientización de clase según Bowles y Gintis.

Esta segmentación se puede observar también en la clase trabajadora docente, en la que se deposita gran parte de las responsabilidades de los fracasos educativos de manera personal, instalando un criterio de competitividad individualista muchas veces acompañado por incentivos económicos que desalientan todo tipo de construcción colectiva. La Declaración de Purmamarca refuerza estos preceptos a través de la creación del Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa que aplica pruebas estandarizadas de forma sistemática a instituciones educativas que provienen de diferentes contextos, imponiendo, de este modo, por la fuerza sus lineamientos que conforman las necesidades del mercado.

En esta visión mercantilista que pretende cuantificar y medir resultados sin tomar en cuenta los contextos y sus procesos, el problema es si una prueba estandarizada da cuenta de lo que debería ser una buena práctica docente. Autores como Gimeno Sacristán (1995), Perrenoud (1995) y Bromme (1998) hablan del lugar central que tienen en la práctica los "esquemas de acción", "el habitus profesional" o los "saberes tácitos" respectivamente y la dificultad de poder hacer explícitos y transmitir estos saberes. Cabe pensar si atar el salario docente a la evaluación con tan escasas posibilidades para la capacitación gratuita en la actualidad y con problemáticas que obligan a los docentes a dar clases en condiciones de extremas vulnerabilidad, es una respuesta seria a la crisis que atraviesa la educación pública en la región.

> Podemos afirmar que no es una receta nueva ni original: forma parte de los diseños de las llamadas Reformas Educativas neoliberales que desde los 90 se vienen promoviendo en nuestro país y en el mundo a partir de iniciativas del Banco Mundial (Brenner, 2016). Estas formas de regular la formación y el trabajo docente presentan modelos que

> "discursivamente proponen la autonomía del docente como profesional y la autorregulación, pero que condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a 'los mejores' a la profesión, evaluación basada en 'reglas objetivas', mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional. La idea que subyace es que el docente debe hacerse a sí mismo en un 'mercado profesional', las reglas de funcionamiento están definidas por el Estado. En el mercado, el docente debe ofrecer su fuerza de trabajo a cambio de un salario que esté en función de su 'productividad', y como profesional se ve obligado a capacitarse y obtener titulaciones para cumplir con los requisitos que le permitan permanecer en el mercado y ascender en su carrera laboral y profesional". (Feldfeber, 2007)

Para poner en marcha estas prácticas el papel del discurso es clave, tal como lo expresa Brenner: "A fin de su propagandización se utilizan mensajes, similares al lenguaje propio del marketing" (Brenner, 2016: 2), "saber dónde estamos parados" ha sido una frase que se ha usado como latiguillo sintetizador de esas concepciones. En este sentido la idea de que la evaluación es un derecho para que las familias estén informadas sobre la educación de sus hijas e hijos, para que puedan elegir a las mejores instituciones, para que sepan qué hacen los y las docentes en las escuelas, transmite claramente una concepción de democratización de la información que nadie puede rechazar.

Lo que nadie explica es por qué después de tantos años de aplicar la receta todavía se sigue hablando de un sistema educativo en crisis. Todos estos procesos de reformas continuas que se dan desde los noventas demuestran claramente que los resultados son un fracaso continuo, después de 20 años de implementación porque tal como lo señala Darío Balvidares en su libro *La educación en la era corporativa*, la reforma es el mismo proceso de continua reforma en sí mismo, lo que representa un gran negocio a nivel global a cargo de corporaciones empresariales, vía fundaciones con la ayuda del control constante "de las políticas educativas a través de ONGs y universidades privadas que responden al mandato corporativo y, por supuesto, participan en las ganancias del proceso de reforma". (Balvidares, 2019: 89)

En el caso de nuestro país, puntualmente, la ONG "Enseña por Argentina", la cual es un réplica local del programa "Teach for America", recluta jóvenes recién egresados de

carreras universitarias a los que les da formación pedagógica para que trabajen en zonas desfavorecidas durante dos años, recibiendo el mismo salario que un docente de carrera (Balvidares, 2019):

> Entre otro tantos socios corporativos de la ONG, Enseña por Argentina, aparecen: Laboratorios Roche; Fundación La Nación; Fundación Acindar; Credit Suisse; Microsoft; Southamerican business fórum; Techint; Endemol; Telefé; DHL; Fundación Telefónica; Banco HSBC; Banco Supervielle; Coca Cola Argentina; Banco Galicia; Visa; Universidad Austral, Universidad Abierta Interamericana (UAI); Universidad Argentina de la Empresa (UADE); Universidad Católica Argentina (UCA); Universidad de San Andrés; Universidad Torcuato Di Tella; FLACSO y Proyecto Educar 2050. (Balvidares, 2019: 59-60)

Cabe preguntarse la razón por la cual universitarios que eligieron estudiar una carrera diferente a la docencia perciben un sueldo igual al de un docente después de un entrenamiento que bajo ningún punto de vista puede igualarse a una carrera de profesorado ya sea de nivel terciario o universitario, siguiendo la lógica meritocrática que los mismos reformadores plantean todo el tiempo.

Estas prácticas naturalizadas plantean un doble discurso: por un lado se habla de elevar y mejorar la carrera docente para mejorar las prácticas de enseñanza, que en CABA se pretendió materializar a través del pase de los profesorados al sistema universitario, mientras que por otro lado se la desprestigia al sustituir el trabajo docente con voluntarios de cualquier otra carrera que hicieron un breve entrenamiento. Este modelo de desvalorización encubierta de la carrera docente va acompañado de la continua presión por evaluar su desempeño a través de las pruebas estandarizadas que pretenden ligar de manera lineal y reduccionista las prácticas de enseñanza a las prácticas de aprendizaje.

Sin embargo, así como no se pudieron implementar algunas de las reformas en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia, mencionadas más arriba, la aplicación de estas pruebas estandarizadas también crearon prácticas de resistencia tanto en el profesorado como en el estudiantado, negándose a ser aplicador o aplicadora en el primer caso, o negándose a contestar las preguntas, en el segundo.

Estas prácticas contrahegemónicas, aunque no mayoritarias, marcan cómo la institución educativa puede ser un espacio no sólo de reproducción social y cultural en

donde las políticas de estado encuentran un cauce para poder actuar sin conflictos, sino también un espacio de producción de nuevos capitales culturales que se construyen en forma colectiva y discuten constantemente con el discurso “oficial”.

3. 7 La diversidad de ofertas de enseñanza media para adultos en los últimos años

En 2006 con la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075) y la sanción de la Ley Nacional de Educación en diciembre, se disponen diversas iniciativas destinadas a la inclusión al sistema educativo de jóvenes mayores de 15 años y de adultos que no hayan podido terminar los trayectos obligatorios de escolarización, lo cual cambia radicalmente la población de las escuelas secundarias para jóvenes y adultos, en donde se empieza a observar un numeroso ingreso de alumnado de entre 17 y 20 años provenientes de problemáticas de inclusión escolar, denominadas comúnmente “fracaso escolar”. Este proceso ya tiene antecedentes en la Resolución N° 1121 del año 2002, que dispone en las condiciones de ingreso tener 18 años cumplidos al 30 de junio como edad mínima y “con carácter de excepcional, y por razones de fuerza mayor debidamente comprobadas, podrán ingresar quienes tengan 16 años cumplidos al 30 de junio, previa autorización de Jefatura de Región.” (Resolución N° 1121/02)

La Ley de Educación Nacional modifica la estructura académica del sistema educativo y, también, suprime el estatuto de régimen especial que tenía la Educación de Jóvenes y Adultos en la Ley Federal de Educación y la convierte en una más de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema. En la Ley de Educación Nacional, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46). El Consejo Federal de Educación se constituye como el ámbito en el que se deben acordar los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local, para el desarrollo de programas y acciones de esta modalidad (Artículo 47). Entre los objetivos que se proponen, pueden destacarse: a) brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de

la población destinataria. b) desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática y c) mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.

La misma Ley establece los objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprueba en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs) como respuesta a los propósitos señalados. El objetivo del Plan es que los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios. Para tal fin, el Plan convoca a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidad, entre otros; para que, a través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria.

La Ley de Educación Nacional también le da un marco legal a los denominados "bachilleratos populares", creados en una etapa previa como experiencias implementadas por organizaciones de la sociedad civil. También queda enmarcado dentro de la Ley Nacional Y Provincial la continuidad del proyecto CEBAS en convenio con el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

A su vez, en noviembre de 2007 el Consejo Federal de Educación aprueba el "Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011". Con la Ley de Educación Nacional la educación secundaria obligatoria conforma un derecho de los ciudadanos basado en la concepción de justicia social. Es por eso que en el Plan Federal de Educación Permanente se especifican objetivos a mediano y largo plazo: para 2011 triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y para 2015 lograr que el 100% de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70% de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios. Para llevar a cabo esto se proponen los siguientes criterios de intervención: articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de los adultos de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, desarrollar acciones

específicas según características socioculturales, laborales y económicas y la edad de la población. Durante el año 2008 se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colabora con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 se aprueban para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos que son claves para su organización: "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base" y "Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos". En el Documento Base, por un lado, se propone en su fundamentación la necesidad de recuperar la idea de Educación Permanente, en reemplazo de la concepción compensatoria que se venía considerando, manteniendo los principios freirianos de la educación popular de la pedagogía crítica. Por otro lado, los Lineamientos Curriculares plantean un ciclo de Formación Básica y un ciclo de Formación Orientada que es definido por las diferentes jurisdicciones teniendo en cuenta la realidad social del lugar y obteniéndose el título de Bachiller en ..... (con la especificación correspondiente respecto de la figura asociada a la titulación). (Lineamientos Curriculares, 2009)

En ambos documentos se recupera el derecho a la educación concebido desde la construcción participativa del conocimiento para toda la vida. Desde esta perspectiva, se aborda el concepto de Educación Permanente como la formación de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral pero, también, los cambios sociales y los requerimientos e intereses de los sujetos. Además, el documento sobre lineamientos curriculares especifica que el currículo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debe tener como centralidad ofrecer múltiples alternativas en un marco institucional que reconozca las trayectorias formativas de sus estudiantes, valore su identidad cultural, étnica y lingüística; acredite sus capacidades y competencias laborales; considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla; contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad y garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural (Sinisi, 2010).

Sin embargo, se podría decir que a partir de la aprobación del Decreto Nacional 565/02 que posibilitaba cursar el nivel secundario a distancia para los beneficiarios del

Plan Jefes y Jefas de Hogar junto con la la RESOLUCIÓN Nº 184/02 del Consejo Federal de Educación, se inicia un camino de recortes horarios y de contenidos en las ofertas de secundaria de adultos que va a ver su principal exponente en el plan FiNes 2, inaugurando así no sólo un camino de precarización de la calidad educativa, sino también un camino de precarización laboral.

En efecto, la oferta que promovía el modelo FiNes permitía habilitar espacios no escolares para el dictado de las clases, tales como sociedades de fomento, parroquias comedores, entre otros. Además en sus inicios permitía que los y las trabajadoras accedieran a los cargos a través de proyectos y no se requería que tuvieran título docente, ni siquiera se requería que estén cursando una carrera docente tal como se hace con otros cargos amparados dentro del estatuto. La descentralización era otra de las características ya que hasta el año 2018, en el que FiNes pasó a depender de la Dirección de Educación de Adultos, el programa podía tener dependencia jurisdiccional y/o municipal. Por último, hay que considerar el recorte profundo de contenidos debido a la promoción de cursadas semi presenciales con una evaluación flexible. Pero lo más notable es que a diferencia de la primera versión del programa, que buscaba garantizar la terminalidad de los estudios secundarios, el FiNes 2 tenía como objetivo la conformación de un circuito educativo completo paralelo.

En Mayo del 2015, se aprueba la Resolución CFE Nº 254/15 que establece los Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales. El documento establece que “la definición de Marcos de Referencia para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos implica un proceso de construcción de definiciones teóricas contextualizadas, abordadas con una mirada nacional y federal, que le dan sentido y coherencia académica y política” (Art. 6). Su objetivo es crear las condiciones normativas con el fin de “establecer homologaciones que permitan la acreditación parcial de trayectorias, la acreditación total de ciclos y niveles según corresponda”. La idea de trayectoria en la resolución ya no es tomado con la concepción más tradicional del “año de estudio”, sino que se toma que es “trayectoria el conjunto de porcentajes según la organización del plan de estudio o diseño por materia, área, disciplina o espacio curricular aprobado”, con “la homologación por porcentajes (…) por espacio curricular, área, materia, disciplina” (Art. 59). Al mismo tiempo se retoma, tal como se realizó en las primeras experiencias de educación de adultos en la región, el concepto de “carga de

trabajo" incluida en los planes de estudio de la Modalidad (contempla horas "de clase" y de "estudio independiente") (Art. 21). También se establecen algunas definiciones curriculares por ciclo, tanto para nivel primario como secundario, prescribiendo una estructura organizada en módulos, atendiendo a criterios de flexibilidad y apertura, cada uno de los cuales debe contener a los diferentes campos de conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Este último objetivo de avanzar en una reforma curricular en los dos niveles todavía no se ha cumplido en el caso del nivel secundario, que sigue rigiéndose todavía con los planes de estudios del año 1995, en el caso de los CEBAS son del año 1998, con su correspondiente ajuste en el año 2002 a través de la Resolución N° 1121/02.

3. 8 La fragmentación social y su proyección en la experiencia escolar en el nivel secundario de adultos de la provincia de Buenos Aires

Una de las transformaciones que más ha marcado a la Argentina, en estas últimas décadas, es el proceso de la creciente fragmentación social, proceso que se refleja en la profundización de la polarización política actual y que, en cierto modo, contribuye a retroalimentarla.

Tradicionalmente, nuestro país se caracterizó durante muchas décadas por una amplia franja denominada clase media que compartía experiencias de vida, accesos educativos y oportunidades de ascenso más allá de las diferencias de ingresos económico.

Sin embargo, a partir de los noventas, con la profundización de las políticas neoliberales de ajuste y flexibilización laboral en la región y el surgimiento de una clase media cada vez más empobrecida como consecuencia de esto, las prácticas cotidianas de los diferentes grupos sociales y la posibilidad de interacción entre ellos, se han distanciado unas de otras debido a las profundas desigualdades económicas que han marcado la estructura social.

Si bien las cifras del año 2001 del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos,) que señalaban que un 57,5 % de los argentinos vivía en hogares pobres y 9.955.000 personas en la indigencia, han logrado cambiarse en estos últimos años y muchos argentinos lograron mejorar sus ingresos, la desigualdad como experiencia de

práctica social cotidiana en muchos aspectos se ha acentuado, contribuyendo a marcar aun más la falta de expectativa de la movilidad social en los sectores más empobrecidos.

Es por todo esto que la concepción y el estudio de las desigualdades en términos de análisis económicos con una profunda dimensión cuantitativa solamente simplifican su complejidad "limitan nuestras posibilidades de entender la vida y el orden social bajo tales niveles de desigualdad, y resultan insuficientes para responder cómo se vive *en* y *con* la desigualdad, o cuáles son sus consecuencias en las experiencias de vida individual y social." (Saraví, 2015: 27, la cursiva aparece en la fuente consultada)

Aunque hay una base estructural de la desigualdad que se puede considerar desde la mirada más clásica con una perspectiva puramente económica (no se pueden negar el hecho de que la riqueza del mundo esté concentrada en el 1% de la población total), la desigualdad no sólo como experiencia cotidiana de interacción con el otro, sino también como la consolidación de experiencias de vida diferenciadas profundamente desiguales, se vive y se reproduce con los más cercanos en las prácticas diarias de las diferentes capas de las clases sociales en las que sería muy difícil palpar en forma directa a ese 1%. Como Dubet lo expresa en sus estudios: "El par formado por el 1% y los demás es un hecho económico irrefutable y sin duda escandaloso, pero no una realidad sociológica vivida." (Dubet, 2015: 24)

De acuerdo con el análisis que desarrolla Wendy Bottero, la desigualdad es también el producto de prácticas sociales no deliberadas que hacen que los individuos se relacionen y se asocien con personas que comparten la misma posición social vinculada a lo económico, cultural, étnico, etc. Este proceso es definido como "asociación diferencial" y no tiene como objetivo la exclusión del otro en forma consciente, sino que constituye una tendencia espontánea, ya que la personas con recursos diferentes tienen menos oportunidades de cruzarse en un mismo espacio social, lo cual contribuye a reproducir la desigualdad (Bottero, 2007). En esa misma línea de análisis, Charles Tilly afirma que existen construcciones de relatos que legitiman las desigualdades y activan los mecanismos que las sostienen: "La desigualdad categorial, en síntesis, tiene algunas propiedades muy generales. Pero una de ellas, paradójicamente, consiste en que su funcionamiento concreto varía con las nociones, las prácticas y las relaciones sociales históricamente acumuladas ya asociadas a un conjunto dado de distinciones." (Tilly, 2000: 26)

Es importante tener en cuenta en este contexto de análisis que a partir de los 80s con las primeras políticas de ajustes del Fondo Monetario Internacional y la limitación de los gastos de los gobiernos se empieza a construir una concepción de la pobreza como una problemática del individuo que no puede insertarse en la estructura social y no como un problema estructural general que permite pensar en una expectativa de movilidad de los grupos menos favorecidos (Safa, 2004). Este cambio de paradigma que ve al individuo como actor deficiente incapaz de adaptarse a una estructura, sujeto que no tiene los recursos para participar del mercado, genera procesos seculares que hacen que la pobreza como entidad con un sentido propio no sólo esté afectada por las políticas económicas.

Por otro lado, María Cristina Bayón (2015) señala que el sentido de la pobreza es una construcción social y una concepción relativa. En otras palabras, la sociedad le asigna un significado a la pobreza a través de representaciones, construcciones discursivas y preconceptos que refuerzan el aspecto material de la misma, conduciendo a lo que la autora define como *integración excluyente*, en la que la violencia simbólica predomina como principal factor de reproducción y de fragmentación social.

De este modo en el mundo social en donde las capas más pobres experimentan la exclusión, compensada con un acceso diferenciado a los derechos básicos ciudadanos tales como educación, salud, alimentación, la fragmentación se materializa a través del distanciamiento entre diferentes circuitos de acceso, dando lugar a la jerarquización entre ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda que desarrollan sus vidas en mundos sociales y culturales paralelos y cada vez más aislados el uno del otro.

Estos mecanismos se dan a través de experiencias multidimensionales en las que la acumulación de desventajas, por un lado, y de ventajas por el otro llevan al desarrollo de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales que se traducen en procesos de aislamiento social respectivamente, ya que en la problemática de la desigualdad como experiencia es necesario considerar tanto a los menos favorecidos como a los más favorecidos en un sentido relacional y subjetivo, tal como lo plantea Gonzalo Saraví (2015) en su investigación:

> El análisis de la desigualdad exige incorporar a unos y a otros, a ricos y a pobres, a las clases privilegiadas y a las populares. Pero la experiencia de la desigualdad no debe confundirse tampoco con un análisis de la vida en la pobreza y en la riqueza, o de los respectivos contrastes; es decir, no alcanza con una simple

> comparación descriptiva de estilos de vida en la precariedad y la opulencia. Se refiere, en cambio, al análisis de la experiencia de vida de unos y otros, pero no en términos aislados y unitarios, sino como experiencias de vida relativas, permeadas y moldeadas por sus recíprocas existencias y por las distancias que las separa. (Saraví, 2015: 28-29)

Es por eso que desarrollar un estudio relacional que vaya más allá de lo estructural en el análisis de la fragmentación social, es decir de estos universos diferenciados y aislados permite entender un poco más acerca de su reproducción y persistencia en el tiempo, ya que ellos trascienden las problemáticas coyunturales.

Tomando en cuenta la apreciación que hace Barry (2002) de dichos aspectos, estos procesos de aislamiento tenderían a atenuarse una vez que las situaciones económicas de las diferentes categorías se acercaran. Sin embargo, si persisten modos de vida y estilos culturales diferentes esto no se daría tan fácilmente de acuerdo con lo que el autor analiza.

En el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, el pasaje de los adolescentes de clases populares, que se vieron obligados a trabajar en el empleo informal a partir de la profunda crisis económica a finales de los 90s, de la escuela común a la escuela de adultos ha persistido y aun aumentado desde el 2001 al 2009 según la Dirección Provincial de Planeamiento, a pesar de que las condiciones económicas de sus hogares habían mejorado en los últimos años de esa década. (Dirección Provincial de Planeamiento, 2009). Lo que es más, aunque a partir del 2007 la Ley Nacional de Educación instauró la obligatoriedad de la Educación Secundaria, esta tendencia ha aumentado todavía más en estos últimos años. De acuerdo con los datos del relevamiento anual 2013 la escuela secundaria de adultos contaba con 891 unidades educativas en la provincia de Buenos Aires, y una cantidad total de 168842 alumnos distribuidos en 6228 secciones (Dirección de Información y Estadística). Una cantidad que aumenta año a año en números absolutos y relativos debido a la multiplicidad de ofertas y la facilidad de acceso, permanencia y egreso que la modalidad de Jóvenes y Adultos ha ofrecido.

El formato FiNes para la escuela secundaria es el modelo más representativo del ideario de accesibiladad y permanencia que la Ley Nacional de Educación propugna. Sin embargo esta oferta educativa marca con el programa FiNes 2 el punto culminante de un largo camino de recorte de contenidos y precarización, que se amplía aun más al crear un circuito completo educativo en el nivel secundario dentro de la modalidad con

un acceso prácticamente abierto a los adolescentes más jóvenes. La oferta se enmarca más en la idea de compensación o espacio "de la segunda oportunidad", tal como lo expresan algunos jóvenes, corriendo el riesgo de convertirse más bien en una oportunidad de segunda para los estudiantes adolescentes de las clases populares, ya que implica no sólo una reducción marcada en la cantidad de años de la escuela secundaria (en la secundaria de la Modalidad de Jóvenes y Adultos el plan se reduce de 6 a 3 años), sino también una reducción en la carga horaria de cada materia que pasa a ser cuatrimestral en lugar de anual[24], lo cual contribuye a un contundente vaciamiento pedagógico, marcando de manera categórica la diferencia entre escolarización y educación.

En este contexto es necesario contemplar también la forma de contratación de los docentes que trabajan en esta oferta educativa: no necesitan tener iniciados estudios docentes para estar habilitados a dar clases, simplemente estudios disciplinares afines a la materia que van a dictar. Por otro lado estos trabajadores no están contratados bajo el convenio colectivo enmarcado legalmente por el estatuto docente, lo que implica que se trabaja en un régimen de flexibilización laboral extremo- menor paga, falta de licencia médica, vacaciones y aguinaldo, etc.- lo que determina de manera sistemática que los docentes con mayor experiencia y formación pedagógica, es decir con mayor puntaje, no van a elegir obviamente este circuito de trabajo. Tal como lo describen Gruszka y Abritta en su trabajo sobre el Plan FinEs, estas falencias del programa han persistido ante una falta de posicionamiento e intervención bien definidas por parte de diferentes sectores:

> Las críticas hacia este programa socioeducativo han sido hasta ahora encaradas principalmente desde el aspecto salarial y de estabilidad laboral de los docentes, por un lado, y sobre la calidad de la propuesta pedagógica, por el otro. Asimismo dichas críticas han sido enunciadas tanto por parte de algunos sectores del sindicalismo docente, como por miembros de experiencias autogestivas de EDJA, entre otros. En cuanto al rol de los sindicatos docentes respecto a los trabajadores del Plan FinEs, su comportamiento ha sido, como mínimo, oscilante y ambivalente. Rescatando los logros del Plan FinEs e incentivando su implementación, no han tenido respecto a los trabajadores docentes del FinEs una propuesta de protección sindical clara. (Gruszka y Abritta, 2018: 9)

[24] En el plan FiNes cada materia tienen una carga horaria total de 8 encuentros de 2 horas cada uno o 16 encuentros de 1 hora cada uno. Ésta última, que ocuparía un cuatrimestre, es la forma más común.

Claramente la propuesta ha ofrecido una alternativa que debe ser sujeta a la problematización y al análisis crítico dentro del debate educativo, tal como lo ha planteado De Luca en uno de sus artículos:

> Básicamente el modelo Fines asume ciertas características. En primer lugar, el uso de espacios no escolares que van desde casas de familia hasta parroquias (cristianas y evangélicas centralmente) pasando por bibliotecas, comedores, sindicatos, locales partidarios y una gran lista de etcéteras. Se entiende que la sede cuenta con las mismas condiciones que una escuela o bien no implica ningún obstáculo pedagógico. En segundo lugar, que el rol docente podía ser reemplazado por la figura de un tutor. Eso habilitó a que, durante todo el kirchnerismo centralmente en la provincia de Buenos Aires, donde el programa se hizo fuerte, se podía contratar docentes o, en su gran mayoría estudiantes, a partir de una selección discrecional. Estudiantes o docentes se encontraban en paridad de igualdad y todo dependía del "proyecto" que debía responder al ideario del lugar donde se dictarían clases y de la población beneficiaria. Como si ello fuera poco, la precarización laboral de esos trabajadores (sin derechos y con menores salarios) estuvo y está a la orden del día. En tercer término, la descentralización absoluta de la propuesta (dependencia jurisdiccional y/o municipal según el caso) y la promoción de instancias de cursada a distancia o semi-presencial acorde con la reducción de contenidos a lo básico. Formatos de evaluación flexibles, también negociados, conformaron el corazón de la propuesta. En cuarto lugar, un aspecto siempre desatendido, la semi-presencialidad fue de la mano de un recorte sin precedentes del currículum, cercenamiento solidario no solo con el tiempo de cursada sino con la idea de que los adultos ya sabían todo y solo necesitaban que alguien los ayudara a que ese conocimiento emergiera. Por eso, lo que valía como instancia de aprendizaje no era tanto la referencia al diseño curricular (que era letra muerta) sino la adaptación que se hiciera en el proyecto a las singularidades y posibilidades de cada sujeto. (De Luca, 2018)

Tomando en cuenta el marco contextual descripto, cabe contemplar que la realidad irrefutable de la complementariedad entre la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de las clases populares y la conformación de un circuito escolar completo que corre en paralelo con otras experiencias de escolaridad queda no solamente reforzada, sino también generada por entidades autorizadas que responden de manera diferencial hacia las necesidades categoriales contribuyendo a su persistencia en el tiempo de manera organizada (Tilly, 2000):

> En términos generales, presuntas terceras partes de la desigualdad en cuestión -funcionarios estatales, legislaturas, propietarios de empresas y otros sectores con poder- influyen de manera significativa en el funcionamiento de la desigualdad categorial y a veces toman la iniciativa de su creación. De hecho, las autoridades a menudo resuelven sus propios problemas organizacionales -cómo seleccionar estudiantes, a quiénes contratar, qué derechos honrar- de maneras categoriales. (Tilly, 2000: 28)

De este modo la experiencia escolar en estos circuitos se aleja de una experiencia para el desarrollo de los conocimientos, y se convierte, más bien, en una experiencia en la que lo central son las relaciones sociales, tal como lo describe Fanfani en su prólogo a *La experiencia escolar fragmentada* (Kessler, 2002)**,** por un lado, y la certificación, por el otro. En otras palabras, se convierte en muchos casos en un espacio de función compensatoria en donde el individuo que ha "fracasado" en la educación común necesita ser resocializado y contenido, por un lado, y un espacio de emergencia para la certificación indispensable que garantice el acceso a los empleos más básicos. Tal como lo señala Francois Dubet cuando se refiere a la situación en Francia: "Todo cambia cuando los títulos se tornan indispensables y todos son útiles, sea para ascender, sea para mantener una posición, sea para no quedar marginado cuando la carencia de un diploma condena casi automáticamente a la precariedad y al desempleo" (Dubet, 2015: 32)

En esta línea de análisis es fundamental considerar que el desembarco de cada vez más estudiantes adolescentes de clases populares en estos nuevos circuitos de inclusión diferenciada se da a causa de la falta de ajuste de éstos a un sistema escolar fuertemente institucionalizado en el canon dogmático de la tradicional escuela formalista que muchas veces confunde diferencias con desigualdades y en la que todavía persiste el paradigma meritocrático como elemento seleccionador entre los que logran ajustarse a la institución y los que quedan en el camino. Dicho paradigma se enmarca en el precepto liberal de "la igualdad de oportunidades" como regulador de las prácticas pedagógicas que se escudan en el ideal de una escuela de calidad muchas veces plagado de contradicciones, ya que en el afán de mantener un determinado nivel educativo muchas instituciones escolares terminan priorizando la función seleccionadora de la escuela y no su función formadora, amparándose en la línea ideológica del mérito para justificar el alto impacto en la reproducción de la injusticia social que todavía posee ese modelo de escuela como generadora de fuertes procesos de acumulación de desventajas que terminan aislando a

los que quedan afuera en los circuitos educativos alternativos de inclusión diferenciada. Tal como lo enuncia Dubet "…a menos que seamos ciegos o ingenuos, no podemos ignorar que las pruebas del mérito, incluso las justas, son de una gran crueldad para los que fracasan, sobre todo porque ese fracaso es necesario para el funcionamiento del mérito y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, nos resultaría muy difícil un principio de justicia escolar alternativo a la igualdad meritocrática y tan fuerte como ella" (Dubet, 2005: 37)

Pero también es importante recalcar la paradoja de que la inclusión diferenciada en otras ofertas educativas también reproduce desigualdades, ya que no garantiza la igualdad de resultados en la formación, a los que debemos apuntar como educadores. Sólo asegura la igualdad de acceso y egreso en un nivel educativo, ensanchando aun más la brecha entre dichas (des)igualdades, de oportunidad y de resultado, en los trayectos futuros. Tal como lo puntualiza Göran Therborn: "La dicotomía de principio entre la (des)igualdad de oportunidades y la (des)igualdad de resultados es una construcción ideológica sociológicamente insostenible. Si creemos en los derechos humanos tenemos que aceptar que los 'perdedores' también los tienen." (Therborn, 2015: 52, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

3. 9 Conclusión

Luego de estos breves recorridos se puede observar que la historia de la educación secundaria para adultos es bastante joven, lo cual puede representar cierta dificultad para un trabajo de contextualización más abarcativo. Esta realidad se materializa mucho en las cambiantes denominaciones y definición de parámetros tanto a nivel nacional como en el internacional.

En primer lugar, a nivel general, es fundamental tomar en cuenta las diferentes denominaciones internacionales de "Educación de Adultos", "Educación Popular" y "Educación Permanente", que no sólo acarrean una problemática terminológica, sino un enfoque conceptual de la temática, que muchas veces ha sido ignorado, ya que en muchos casos se han usado de manera indistinta, confundiéndolos e igualando representaciones muchas veces diferenciadas. Al igual que durante mucho tiempo se ha confundido la Educación de Adultos con la Alfabetización de Adultos, limitando y simplificando

mucho la mirada, que después se abre con la idea de Educación Permanente que la incluye.

Por otro lado, en la Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional, que implementa la secundaria obligatoria, se ha observado un desplazamiento de la idea originaria de Educación Secundaria para Adultos, en la que se especificaba una idea de destinatario mayor de 21 años con ocupación laboral, para ir de a poco enfocándose en lo que hoy se denomina Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos con una oferta más amplia, en la que entrarían jóvenes a partir de los dieciocho años, sin ser un requisito el tener empleo.

Esta ampliación del espectro y diferentes factores socioeconómicos han cambiado mucho la población de las escuelas secundarias que se enmarcan en esta propuesta, ya que el alumnado en los últimos años presenta una gran cantidad de ingresantes de entre diecisiete y veinte años que provienen del denominado "fracaso escolar", cuestión que de a poco se ha ido naturalizando entre los adolescentes: "Yo estoy esperando cumplir los diecisiete para irme con los adultos, así dejo de repetir", es el comentario que se escucha entre los alumnos adolescentes de la secundaria básica y superior, trayendo, en cierto modo, el fantasma de la idea compensatoria que toma a esta modalidad como estrategia de resocialización del sujeto que no ha podido escolarizarse a tiempo. Entre el 2002 y el 2008, según la Dirección Provincial de Planeamiento, la población de adolescentes de 17 años disminuyó en la educación común del 91,2 % a un 85,6 % aumentándose en la educación de adultos del 8,3 % al 13,5 % y en el caso de los adolescentes de 18 años disminuyó en la educación común del 73,6 % al 57,2 %, incrementándose en la educación de adultos del 25,6 % al 41,2 %. Cabría reflexionar acerca de cómo se está dando este proceso en la actualidad y de qué forma afecta a las prácticas pedagógicas con los adultos mayores, lo cual no voy a profundizar en mi desarrollo, ya que escapa al espectro de este trabajo.

CAPÍTULO 4: El papel de la lengua extranjera en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos

4. 1 Introducción

El reconocimiento realizado en el capítulo previo de las prácticas socioculturales de nuestros alumnos adultos, nuestros interlocutores, de las múltiples identidades sociales y de cómo éstas varían a través del tiempo desde el punto de vista filogenético y ontogénico, nos permite ubicarnos en un espacio de formación en donde las ideologías y las relaciones de poder se van construyendo, considerando al sujeto con la autonomía suficiente como para actuar en el contexto de esos condicionamientos. El aspecto dialógico, desde la perspectiva de Freire, es fundamental e implica trabajo y comunicación con los otros, en donde los encuentros de culturas, plagados de conflictos, sean lo más armoniosos posibles.

En este marco, la cultura no se considera propiedad de unos pocos y el encuentro intercultural no puede ser barrido por recetas universales que simplifiquen las respuestas a estos procesos tan complejos. Es por eso que el papel de la lengua es clave: una educación en comunicación (Huergo, 2000) significa superar la representación que iguala a la simple escolarización con la auténtica educación y preparar para la autonomía en el mundo moderno.

Por lo tanto es un imperativo habilitar el campo para la palabra en un mundo multicultural en donde la idea de *multiliteracies* (Rowsell y Walsh, 2011) o multi alfabetización[25] es lo que permite al sujeto ajustarse y moverse con un sentido de libertad que lo empodera y lo abre a la plena comunicación:

> Multiple modes (e.g., image, sound, gesture, movement and text) are processed during communication and multiple aspects of literacy, or multiliteracies, are needed in our networked, global society. (Rowsell and Walsh, 2011: 54)[26]

En este plano el aprendizaje de la lengua extranjera como punto de desarrollo de la multiliteracidad, tomando en cuenta una clara relación entre las necesidades, sobre todo

[25] Algunos autores traducen el término *literacy* como alfabetización, en otros casos se habla de *literacidad*, tratando de adoptar un sentido más amplio, que va más allá del aprendizaje básico de la lecto- escritura. En mi trabajo adoptaré éste último.

[26] Se procesan múltiples modos (por ejemplo imagen, sonido, gesto, movimiento y texto) durante la comunicación y se necesitan múltiples aspectos de la literacidad o multiliteracidades en nuestra sociedad global interconectada (Rowsell and Walsh, 2011: 54)

laborales, del entorno, y las diferentes propuestas pedagógicas, tiene que señalarse como instancia que no puede quedar excluida de la agenda didáctica actual, ya que estas nuevas prácticas de lectura y escritura son necesarias para las nuevas formas de construir la identidad en un contexto multicultural y multilingüe tal como lo expresan Rowsell y Walsh en sus trabajos:

> Making literacy plural signals that there is more than simply one model of literacy, there are many different literacies that shift with contexts, texts, and the identities of people using literacy. (Rowsell and Walsh, 2011: 55)[27]

Es por todo esto que la presencia del Inglés en la modalidad de jóvenes y adultos, su evolución y rol, es un espacio fundamental para ser explorado en este sentido, ya que es un área en el que el desarrollo de diferentes literacidades se ponen en relieve de forma explícita al habilitar la reflexión sobre la lengua materna y abrir la oportunidad a nuevas formas de comunicación con el mundo.

4. 2 La presencia del espacio curricular de Inglés en el nivel Secundario de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires antes de la reforma de 2018

Ya desde las primeras experiencias en los Centros de Enseñanza en el Nivel Secundario (CENS) para adultos, instaurados en 1970 en nuestro país, se puede observar la presencia del inglés como lengua extranjera en sus programas. Recordemos que estas primeras propuestas curriculares tienen una carga horaria dividida en tres ciclos de un año cada uno, y que cada ciclo se encuentra dividido en dos semestres con una asistencia de cinco días a la semana, de cuatro horas de 45 minutos cada día.

Es interesante observar que el diseño curricular es por áreas en los dos primeros ciclos: Área cosmológica: El hombre y la interpretación de la naturaleza, Área de las ciencias sociales: El hombre en el contexto social, Área de la comunicación: El hombre y su expresión (lenguaje, estética) y Área profesional: El hombre y su perfeccionamiento técnico. Dentro del Área de la comunicación se plantea en sus objetivos:

> .Capacitar al adulto para entender la expresión oral y escrita en una lengua extranjera
> .Posibilitar la correcta expresión en forma oral y escrita en lengua extranjera

[27] Pluralizar la *literacidad* o alfabetización señala que hay más de un modelo de literacidad simplemente, existen muchas literacidades diferentes que cambian con los contextos, textos y las identidades de las personas que usan esa literacidad. (Rowsell and Walsh, 2011: 55)[27]

> .Promover la mejor comprensión de otras comunidades mediante una lengua extranjera
> (Documento de la DINEA, Centros Educativos de Nivel Secundario, 1970-1971)

Lo que llama la atención es la contradictoria manera de plantear los contenidos y la falta de especificación de éstos para estos dos primeros ciclos:

> . La comunicación en una lengua extranjera.
> Comunicación en Lengua Extranjera, mediante la internalización de las estructuras básicas del idioma extranjero elegido, más que acentuar las reglas gramaticales.
> (Documento de la DINEA, Centros Educativos de Nivel Secundario, 1970-1971)

En el tercer ciclo se plantean los mismos objetivos, pasando de una estructura curricular areal a una disciplinar. En este caso ya se denomina "Inglés" a la Lengua Extranjera como materia entre otras, siempre con una carga horaria de dos horas cátedras semanales.

En el año 1995 la Resolución N° 6321 aprueba el plan de estudios para los alumnos de los Bachilleratos de Adultos que conviven con los CENS como oferta educativa alternativa, teniendo ambos el mismo plan, en el marco de la Ley Federal de Educación. Esta resolución es ampliada en 1998. En este caso se otorga el título de Bachiller con Orientación en:

- Ciencias Sociales
- Gestión y Administración
- Ciencias Naturales, Salud y Ambiente
- Producción de Bienes y Servicios

En todas las modalidades se encuentra inglés en los tres años que conforma el plan de estudios, con una carga horaria de dos horas cátedras semanales, dentro de la carga horaria total de cinco días a la semana con cuatro horas cátedras cada día. El plan de estudio que se presenta a través de estas resoluciones es optativo excepto en el caso de los Bachilleratos de Adultos que soliciten apertura de servicios a partir de 1996 (Resolución N° 6321/95, Artículo 2).

En el año 2002 la Resolución N° 1121/02 deroga las dos resoluciones anteriores, de 1995 y 1998, y establece la obligatoriedad del plan de estudios presentado en los Anexos

I, II y III para todos los establecimientos educativos que implementaren el Bachillerato de Adultos a partir del Ciclo lectivo 2002 (Resolución N° 1121/02, Artículo 3). A diferencia de las resoluciones anteriores, la del 2002 agrega la orientación en Tecnología y modifica las condiciones de ingreso adaptándolas al contexto de la Ley Federal de Educación: "tener 7° grado aprobado (anterior a la transformación educativa) o 9° año de la EGB aprobado" (Resolución N° 1121, Anexo I). Esto se materializa en la clase de inglés del Bachillerato de Adultos y los CENS con la presencia de alumnos jóvenes que ya han pasado por la experiencia de la clase de inglés, ya que la EGB la incorpora como materia obligatoria a partir del 4° año.

Sin embargo lo que más llama la atención es que el Plan de Estudios y los diseños curriculares de las diferentes materias siguen siendo los mismos que los instaurados por la resolución de 1995 y, lo que es más, siguen vigente al día de hoy para todos los CENS, Bachilleratos de Adultos y para el plan de terminalidad FinEs.

En el caso del espacio de Inglés, específicamente, los contenidos obligatorios para los tres años del plan de estudios se dividen en contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales con los objetivos generales y específicos (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General). En los tres años los objetivos, tanto generales como específicos, son exactamente los mismos:

> OBJETIVO GENERAL: Incorporar conocimientos, desarrollar capacidades y modificar actitudes que posibiliten la interacción lingüística en situaciones básicas de comunicación bilingüe.
> OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
> .Conectarse con las formas más sencillas de lengua inglesa actual.
> .Apropiarse de conocimientos básicos de la misma.
> .Comprender el valor comunicativo y laboral de su manejo instrumental.
> .Incentivar su estudio en profundidad.
> .Despertar interés por otros idiomas.
> .Valorar y respetar las producciones culturales propias y ajenas. (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General).

Otro aspecto que llama la atención es la falta de precisión con la que se enuncian los diferentes contenidos. Por ejemplo entre los contenidos conceptuales de la unidad 3 correspondiente al segundo año podemos encontrar enunciado: "El diccionario", sin ningún detalle más. En otras palabras no se especifica a qué tipo de diccionario se está

refiriendo (bilingüe, monolingüe, fonético, etc.) y qué aspecto del uso del diccionario se va a focalizar (identificación de categorías de palabras a través de la interpretación de abreviaturas, armado de glosarios, elección de acepciones, etc.). En los contenidos procedimentales correspondientes no se hace ninguna alusión a este contenido conceptual en particular, poniendo en relieve la falta de coherencia entre contenidos conceptuales y procedimentales. Otro ejemplo de la falta de especificación de los contenidos se puede observar en el contenido conceptual "Formas y tiempos verbales", que se repite varias veces a lo largo de las diferentes unidades de los tres años del plan, sin designar a qué tiempos verbales se refiere (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General).

Con respecto al enfoque de la lengua que el programa presenta, no se puede determinar bien si es un enfoque textual o discursivo. En la primera unidad del primer año aparece el contenido conceptual "Discurso dialógico simple", lo que una vez más nos deja con la incertidumbre si se toma como criterio de clasificación el concepto de tipos de textos o el de géneros discursivos, y lo que es más la calificación "simple" no determina si se refiere a las estructuras gramaticales a usarse o a los aspectos cohesivos, en este tipo textual o género discursivo.

En cuanto a los contenidos actitudinales, se puede observar, al igual que los objetivos, que se mantienen los mismos durante los tres años en todas las unidades, es decir que se repiten exactamente los mismos contenidos actitudinales doce veces a lo largo de todo el plan:

> c) Contenidos Actitudinales:
> Éticos: disciplina, esfuerzo y perseverancia en el aprendizaje, respeto por las creaciones nacionales y extranjeras y por los distintos tiempos y formas de aprender de los compañeros.
> Sociocomunitarios: superación de actitudes discriminatorias.
> Científico tecnológico: valoración ética de la lengua en todas sus manifestaciones.
> De comunicación y expresión: aprecio de los códigos y de las normas propias de cada lengua (Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General).

Los contenidos dejan en evidencia la falta de especificación y de progresión a lo largo de los años. Es cierto que el profesor, cuando realiza su proyecto áulico anual, puede subsanar estas falencias dándole un perfil más específico. Sin embargo, en este marco,

entraríamos en el terreno de la contradicción, ya que la resolución indica que los diseños son obligatorios para todos los Bachilleratos de Adultos, lo que exige un marco referencial un poco más específico para dar cierta uniformidad al plan, que permita sin inconvenientes, la movilidad del alumnado de un centro de adultos a otro dentro del mismo plan, cuestión muy común en el caso de los adultos.

En el 2009 la Resolución Nº 3828 aprueba los diseños curriculares de la Educación Secundaria Orientada en el marco de la Ley de Educación Nacional y se hace necesario aplicar un criterio para el tránsito de los alumnos de un plan de estudios a otro. Es por eso que en el mayo del 2011 se saca una disposición conjunta en la provincia de Buenos Aires que organiza el régimen de equivalencias para el tránsito de alumnos que tienen algún año del nivel Polimodal aprobado y quieren pasar al Bachillerato de Adultos o a la nueva Secundaria Orientada, o algún año de la Secundaria Orientada y quieren pasar al Bachillerato de Adultos y viceversa. Esta disposición conjunta sigue tomando como referente para los Bachilleratos de Adultos y los CENS los planes de estudio de 1995, refrendados en 2002. (Disposición Conjunta, 2001). En 2012, a través de la Resolución N° 444, el Gobierno Nacional junto con el de la Provincia de Buenos Aires, vuelve a implementar el plan FinEs para promover lo finalización de los estudios primarios y secundarios. En dicha resolución se establece el plan de estudios de 1995 nuevamente como currículo para este sistema de terminalidad (Resolución N° 444/12 Anexo III), lo que deja al plan de estudios para cualquier alternativa de nivel secundario para adultos muy poco actualizado en contraposición con los nuevos diseños curriculares de la nueva Secundaria Orientada.

Por otro lado los Centros Experimentales de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud (CEBAS), los cuales son fruto de un convenio entre la Dirección General de Escuelas y el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, no se encuentran contemplados dentro de este programa de estudios de 1995. Es por eso que en 1998, mediante la Resolución N° 1782 se resuelve aprobar el Plan de Estudios de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud Pública Especializado en Enfermería y en Información y Gestión, a implementarse en los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos en Salud (CEBAS) dependientes de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria (Resolución N° 1782/98, Artículo 1). En esta orientación también se encuentra presente la asignatura Inglés en los tres años que dura el plan con una carga horaria semanal igual a las otras alternativas para adultos descriptas anteriormente. Este

plan también se encuentra vigente al día de hoy y presenta aspectos bastantes desactualizados si los relacionamos, una vez más, con los nuevos diseños curriculares de la provincia para la enseñanza del inglés elaborados para nueva Escuela Secundaria Orientada en el marco de la Ley de Educación Nacional del 2007.

En este caso en particular, a diferencia de los anteriores, los contenidos no están divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, a pesar que la resolución de 1998 entraría dentro del marco de la Ley Federal de Educación que los instaura. Tampoco se observa la presencia de objetivos o expectativas, sino simplemente una enumeración de contenidos indistintos. Lo que llama la atención es que siempre están clasificados en gramática y vocabulario, lo que denota una clara concepción de la lengua como sistema:

> INGLÉS-AÑO: PRIMERO
> Vocabulario básico sobre: personas, familia, vivienda, colores.
> Gramática. Verbo to be. Presente simple. Pronombres personales
> Vocabulario básico sobre: cuerpo humano, tiempo libre.
> Gramática. Artículos. Preposiciones. Participio pasado.
> Vocabulario básico sobre objetos e instrumentos utilizados en el área laboral.
> Gramática: Frases preposicionales. Palabras interrogativas.
> Vocabulario básico sobre instituciones de salud.
> Gramática: Verbos más usuales. Ubicación espacial. Números ordinales y cardinales.
> Modo imperativo (Resolución N° 1782/98, Anexo I)

Sólo en el segundo año aparece un contenido que sale del patrón de clasificación gramática y vocabulario enunciado anteriormente: “Traducción de materiales específicos. Folletos. Instrumental” (Resolución N° 1782/98, Anexo I), lo cual es bastante impreciso ya que no señala si se trata de folletos explicativos o instructivos, etc. y tampoco especifica si “Instrumental” marcaría el tópico a tratar en los folletos o es un trabajo terminológico que va por fuera del género discursivo, como cualquier otro trabajo de vocabulario de los tantos que abundan a lo largo de los tres años del plan.

Una vez más tenemos un enfoque de la lengua indefinido, a diferencia de lo que plantean los diseños curriculares de inglés de la escuela común a partir del 2007, lo que deja al nivel secundario de adultos en un vacío conceptual, carente de un marco referencial con un enfoque actualizado para los programas de inglés. Sin mencionar la falta de contemplación de las consideraciones didácticas particulares para la enseñanza del inglés que implicaría ocuparse seriamente del contexto de la educación de adultos,

diferenciándolo coherentemente de la enseñanza de la lengua extranjera en los niños y los adolescentes. Este último aspecto es totalmente pasado por alto, generando una suerte de espontaneísmo en el que cada docente trata de resolver la situación mediante una adaptación superficial y simplificadora de lo que viene realizando en la práctica en otros ámbitos. Como ya dije, no se puede simplificar una problemática tan compleja. Es por eso que tampoco sea conveniente establecer una receta para aplicar en estos casos particulares, pero sí establecer un marco referencial para lo cual el trabajo de investigación en el campo es sumamente necesario.

4. 3 El sujeto adulto y el aprendizaje de la lengua extranjera: factores biológicos y psicológicos

Queda claro, de acuerdo con lo observado en la sección anterior, que los programas de inglés para adultos no han sido una prioridad dentro de la agenda educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional del año 2007. Recién en los años 2012 y 2013 se llevaron a cabo la revisión de todos los diseños curriculares para adultos, no sólo en inglés, sino en todas las disciplinas, pero sólo en el nivel primario se hicieron modificaciones. Por otro lado, también queda claro que la presencia de este espacio curricular en todos los años de todos los planes de las diferentes ofertas educativas para jóvenes y adultos marca un sentido de relevancia que no es menor si seguimos ubicándonos en la idea de que la multiliteracidad y de que una educación multicultural es clave para el empoderamiento del sujeto y la promoción de la autonomía en la sociedad actual. Por lo tanto, a partir de esto, se hace necesario, en primer lugar, reflexionar acerca de las diferentes problemáticas del orden psicológico que implica iniciarse en el aprendizaje de una lengua extranjera en la adultez, ya que muchos de los casos analizados en esta investigación son alumnos que terminaron el séptimo año de la escuela primaria hace muchos años, plan que no incluía el inglés como espacio curricular obligatorio (hay que tener en cuenta que éste se hace obligatorio a partir del cuarto año recién con la ley Federal de Educación del año 1993). Por otro lado, hay que tener en cuenta que recién en el año 2010 se terminan de designar los docentes correspondientes a estos espacios, ya que los cargos docentes necesarios para garantizar este derecho prescripto por las leyes educativas recién se crean en ese año.

Existen muchos estudios desde la perspectiva psicolingüística acerca del factor edad y su incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera (Snow, 1982; Mc Laughlin, 1987; Singleton, 1995; Hyltenstam y Abrahamsson, 2003) que han tenido diferentes impactos en la didáctica de segundas lenguas: si el niño y el adulto aprenden diferente entonces hay que enseñarles de manera diferente. Por otro lado existen también diferentes mitos y creencias acerca de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera después de la adolescencia. Una de las más fuertes y predominantes es la creencia de que "a mayor edad más difícil es aprenderla". Esta creencia no sólo se presenta con mucha frecuencia entre los estudiantes, sino también entre los docentes y se basa en el supuesto de que la habilidad para la adquisición lingüística declina con la madurez.

Lenneberg (1975) es uno de los que plantea la denominada "hipótesis del período crítico" en el marco de las perspectivas innatistas de Chomsky y los estudios biológicos sobre el lenguaje que han tenido un gran impacto en la psicolingüística. Según Lenneberg existe un período crítico para la adquisición del lenguaje que finaliza junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y la reducción, así, de la plasticidad cerebral. El capítulo titulado "Language in the Context of Growth and Maturation", plantea que, con el crecimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro. Es decir que la flexibilidad cerebral previa a la lateralización hemisférica en la pubertad es la que marca la diferencia entre niños y adultos en la adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Desde esta mirada, el mejor momento para comenzar a estudiar una lengua extranjera es antes de la pubertad debido a que la organización del cerebro no sería tan especializada y existiría una plasticidad que permite al niño aprender de manera más exitosa. Krashen en su trabajo Second Language Acqusition señala este planteo como muy serio para los que están involucrados en enseñanzas de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que podría condicionar la práctica docente bajo los supuestos de la limitación que el factor edad nos impone. (Krashen, 2002)

En sus estudios junto a Scarcella y Long (Krashen, Long y Scarcella, 1979) realizan una comparación en la adquisición de una lengua extranjera entre niños y adultos y llegan

a la conclusión de que los adultos son más rápidos en las primeras etapas de aprendizaje pero, que a largo plazo, los niños obtienen mejores resultados, cuestionando, en parte, la hipótesis de Lenneberg del período crítico. Con este análisis, la hipótesis del condicionamiento biológico para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera presenta, en algunos aspectos, algunas contradicciones. Mayberry, Lock, & Kazmi (2002) plantean que el aprendizaje exitoso de una segunda lengua o una lengua extranjera no dependería tanto de la edad de comienzo de exposición a la lengua extranjera, sino más bien del período crítico de adquisición de la lengua materna. Si la lengua materna no se ha desarrollado plenamente en la niñez, es decir que si existen problemas en el aprendizaje del lenguaje que no han sido debidamente detectados durante los primeros años de escolaridad, este factor puede generar dificultades en el desarrollo de una segunda lengua o una lengua extranjera en el futuro, es decir que el desarrollo ontogénico de la lengua materna durante la primera etapa de vida, determinado fundamentalmente por el medioambiente, sería determinante de las estructuras mentales que marcarían futuros desarrollos de otras lenguas.

En su estudio sobre las diferencias en la adquisición de segundas lenguas, Georgette Ioup y Amara Tansomboon (1987), realizan un análisis de orden más cognitivo: por un lado los adultos se valen de un proceso más analítico para el aprendizaje de la lengua extranjera, favoreciendo la adquisición de estructuras sintácticas y morfológicas. En cambio, los niños se valen de un proceso más holístico que favorece la adquisición de la pronunciación y, por lo tanto, de la lengua oral. Por otro lado, diversos estudios realizados en Estados Unidos (Susan Oyama, 1976; Asher y García, 1969) con inmigrantes de diferentes edades llegaron a la conclusión de que cuanto más temprana es la edad de exposición a la segunda lengua y mayor es el tiempo de interacción con ella los resultados son mucho mejores, agregándole a la cuestión un segundo factor aparte de la edad: la cantidad de tiempo de exposición.

Sin embargo, existen estudios sobre alumnos adultos (Bongaerts, Planken y Schils 1995:36) que han alcanzado un nivel ideal en la lengua extranjera, contradiciendo los planteamientos anteriores. Lo que sugieren estas investigaciones es que la motivación, el tiempo y la calidad de exposición a la lengua extranjera, el tipo de *input* y de interacción son también factores fundamentales que pueden contrarrestar cualquier tipo de factor biológico.

Todo esto cuestiona la idea del período crítico como único factor determinante en el desarrollo de la lengua. Además, la mayoría de estos trabajos de investigación apuntan a un nivel de aprendizaje que toma el modelo de hablante nativo como modelo ideal a seguir para la medición del éxito en los diferentes estudios comparativos entre niños y adultos que aprenden la segunda lengua o lengua extranjera, lo cual es muy simplificador. Como ya he mencionado, en la actualidad ya no se toma el modelo de hablante nativo como único referente en la Argentina, *el principio monolingüe del imperialismo de la lengua hegemónica* (Phillipson, 1992), ya que el paradigma ha cambiado debido a la gran variedad de dialectos que existen en inglés (*World Englishes*) y a los diferentes objetivos con los que se aprende dependiendo de las particularidades locales, tal como lo señala Porto en su artículo acerca del rol y el estatus del inglés en nuestro sistema educativo:

> ELT in classroom settings in Argentina privileges access to and contact with multiple and varied cultures through the use of multicultural literature, especially with the new curricula for English in primary school passed in 2007 and probably in 2014 in the province of Buenos Aires, and similar curricula having been designed in other provinces. (Porto, 2014: 8)[28]

Más allá de todas estas consideraciones, en un sentido más amplio de la cuestión, cabe mencionar lo que señala Peter Strevens (1974), citado por Torres Águila, al comparar las ventajas y desventajas de los adultos que comienzan a estudiar una segunda lengua o una lengua extranjera. Según Strevens entre las desventajas más importantes que un adulto posee podemos encontrar, en primer lugar, la falta de plasticidad lingüística, manifestada en una menor facilidad auditiva y articulatoria sumado a que el adulto tiene las estructuras de su propia lengua mucho más consolidadas y eso lo condiciona. Además el adulto posee una mayor timidez y una mayor confianza en la lengua escrita, lo que representa una barrera para el desarrollo de la lengua oral. Por otro lado el adulto posee la ventaja que ha aprendido a aprender, es decir que ha adquirido a lo largo de su vida la capacidad de seguir consignas con una mayor concentración que el niño, tendiendo a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera. (Strevens, 1974, citado por Torres Águila)

[28] En el contexto las aulas de Argentina, la enseñanza del inglés como lengua extranjera privilegia el acceso y el contacto con culturas múltiples y variadas a través de la literatura multicultural, especialmente con la nueva currícula para Inglés en la escuela primaria, aprobada en el 2007 y probablemente en el 2014 en la provincia de Buenos Aires, habiendo diseñado también una currícula similar en otras provincias. (Porto, 2014: 8)

Estas concepciones son reforzadas por los trabajos de Stephen Krashen (2002), quien cuestiona los planteos de Lenneberg acerca de la explicación biológica sobre las diferencias en el aprendizaje de la lengua entre adultos y niños. Krashen señala, tomando en cuenta varios estudios neurológicos, que la especialización del hemisferio izquierdo en el lenguaje ocurre mucho antes de la pubertad, lo que implica que no hay mucha relación entre la lateralización cerebral y la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 2002). En cambio, lo que se plantea en sus trabajos es la presencia de la etapa de las operaciones formales como determinante de una diferencia entre la forma de aprender del niño y la forma de aprender del adulto. En síntesis, a partir de la pubertad el pensamiento abstracto permite explicitar la forma de aprendizaje de la lengua a través de la metacognición, tomando consciencia de las estructuras gramaticales que la conforman y pudiendo monitorear constantemente estos procesos. Krashen plantea, sin embargo, que este período coincide también con el período de la fosilización del progreso en la adquisición de la lengua, ya que, al poder abstraer el conocimiento, el sujeto comienza a preocuparse por objetivar su propio ser y por la manera en que los otros sujetos lo objetivan, generando así actitudes de orden afectivo que desfavorecen el desarrollo de una segunda lengua o una lengua extranjera. Sin embargo afirma que las investigaciones y la reflexión sobre la práctica apuntan que la adquisición del lenguaje inconsciente es también fundamental en el período adulto reforzando la perspectiva comunicativa en el aula, en donde la interacción es clave. O sea que la idea de que los adultos están condicionados biológicamente en el aprendizaje de la lengua extranjera y de que no pueden aprender la lengua de manera natural es una concepción que en la actualidad es altamente cuestionada y que nos lleva a la reflexión acerca de muchos supuestos naturalizados en la práctica y en la socialización profesional que forman parte de nuestras representaciones sociales más comunes. También es fundamental tomar en cuenta otros factores como la diferencias individuales, la motivación, las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de la interacción en la clase de lengua extranjera para no establecer una relación lineal entre edad y formas de aprender, tradicionalmente asimilado “como cuanto más joven mejor”, lo que simplificaría mucho la cuestión y al mismo tiempo reforzaría muchas de los preconceptos que el alumno adulto acarrea al ingresar en la escuela secundaria.

4. 4 El aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela secundaria de adultos y sus implicancias

He reseñado algunos de los trabajos más relevantes acerca de la condición biológica y sicológica que acarrea el adulto al encarar el estudio de la lengua extranjera por primera vez. Al contemplar las diferentes investigaciones ha quedado claro que el contexto social cumple un papel importante en el entramado de esos factores condicionantes. Un entramado complejo de representaciones que, como ya he mencionado anteriormente, no sólo forma parte de los preconceptos de los alumnos, sino también de los docentes y de los mismos investigadores que encaran este tipo de estudio.

En las prácticas docentes, en la interacción del aula, muchas veces se naturalizan discursos que necesitan de la reflexión: poder alejarse de estos supuestos para poder objetivarlos es una tarea enriquecedora. Sanjurjo (2003) señala, dentro de las representaciones docentes, a los *supuestos básicos subyacentes* como factores inconscientes que marcan y condicionan nuestra forma de enseñar, preconceptos que afloran en los discursos espontáneos cotidianos, tales como el asumir la condición biológica como determinante, o creer que los saberes de nuestro alumnos representan un obstáculo con el que hay que barrer, que en el caso de los adultos se magnificaría por la mayor cantidad de experiencia acumulada, etc. Lo cierto es que muchas veces nos acomodamos y naturalizamos esas creencias, sin percatarnos de ello, para que "el modelo cierre" (Sanjurjo, 2003) de alguna manera, y esto no nos permite avanzar y abrir el juego para nuevas formas de pensar la enseñanza, lo que representa un "obstáculo epistemológico" (Bachelard, 1979):

> Es entonces imposible hacer, de golpe, tabla rasa de los conocimientos usuales. Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios. (Bachelard, 1979)

Los estudiantes, al ingresar a la escuela, también traen su propio bagaje de representaciones sociales, una serie de preconceptos, a menudo ocultos, acerca de la lengua y la cultura, que en la mayoría de los casos no encuentran su propia voz porque no han sido racionalizados y, por sobre todas las cosas, escuchados. Su impacto en la forma de aprender es innegable, sin embargo hace falta identificarlos, darles su propia voz, sobre todo cuando se trata de la enseñanza formal, como en el caso de la secundaria

de adultos, en la que la lengua extranjera inglés se impone como objeto de estudio obligatorio, lo cual ya se constituye en sí como un condicionamiento inevitable que genera cierta predisposición. Este entramado de representaciones no es estático: se ha ido formando lentamente a lo largo de los años y sigue evolucionando con los diferentes intercambios en los diferentes ámbitos de socialización.

Moscovici afirma que "la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos", también es un

> corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979: 21)

El trayecto de la escuela secundaria implica necesariamente el haber recorrido ya un trayecto escolar primario cuyas experiencias van a marcar la forma de encarar las nuevas vivencias. En otras palabras, conforma un corpus de conocimientos compartidos. Aunque muy alejado en el tiempo, en muchos de los casos, esas formas de aprender, esas formas de ser alumno en la escuela se encuentran impresas en el imaginario de los ingresantes. Muchos de ellos, por tratarse de la escuela secundaria de adultos, tienen hijos, sobrinos, hermanos menores, lo que los vuelve a ubicar en la experiencia escolar desde otro lugar, el lugar del que acompaña, como adulto que es, desde el hogar y la familia. Todas estas formas de conectarse con la educación escolar van construyendo una representación mental de lo que significa la educación en general, la escuela como institución, el rol docente, la idea de aprender y sus dificultades, el rol social de la certificación formal, sus beneficios y muchos aspectos que van formando un discurso compartido y cotidiano, una forma de pensamiento social que, en apariencia es fruto del sentido común simplemente, pero que en realidad se ha ido formando en un lento proceso cognitivo y social por el cual se construye la realidad que nos rodea. Todo esto sumado a los factores ambientales y al grado y la forma de exposición, marcaría los diferentes resultados individuales en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que a la vista nos encontramos con individuos con motivaciones diferentes, estímulos diferentes, situaciones familiares diferentes, etcétera.

Poder objetivar estos factores, alejándonos de los rituales diarios de la enseñanza, para darles voz y poder identificarlos sería el primer paso para el inicio de un trabajo

exploratorio esclarecedor. Sin embargo, la idea fundamental es poder interpretarlos para determinar cómo se vinculan estas representaciones con su forma de aprender la lengua extranjera y así poder mejorar la intervención. Esta intervención no sólo implica un cambio metodológico en las estrategias didácticas por parte del docente, sino también una búsqueda en la auténtica relación dialógica en el aula en donde el alumno pueda poner en palabras esas percepciones y las socialice problematizando hechos que hasta el momento estaban ocultos o asimilados de manera natural como la aceptación de lo inevitable. Comentarios al pasar, a los que más de una vez no le hemos dado importancia son los síntomas de estos constructos. ¿Cuántas veces se han escuchado a estudiantes adultos decir "yo no sirvo para los idiomas", como si el aprendizaje fuera simplemente el resultado de un don genético que no puede modificarse? Tomar conciencia de estas relaciones lineales simplificadoras, y en algunos casos se podría decir hasta cómodas, sería el primer paso para fomentar un auténtico trabajo metacognitivo para la promoción de una autonomía en el aprendizaje, en el marco de la pedagogía crítica.

María Gabriela Di Gesú, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, realiza un estudio de las representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta. En su artículo señala los diferentes "mitos" y representaciones sociales que acarrea el hecho de aprender inglés en la etapa de la adultez. En la sección del trabajo denominada la "La voz de los alumnos" hace un análisis, basándose en una encuesta electrónica voluntaria a 21 alumnos adultos estudiantes no principiantes de inglés en ambientes informales. Si bien las diferencias con lo que constituye una secundaria de adultos (ambiente más formal, falta de experiencia en el aprendizaje del idioma en la mayoría de los casos, obligatoriedad del espacio, etc.) son evidentes, es interesante tomar en cuenta que, entre los resultados de las encuestas, sólo un porcentaje muy bajo de los alumnos considera "la aptitud" como un factor determinante. Por otro lado, la gran mayoría manifiesta que la "actitud", en cambio, es fundamental sobre todo en el aspecto del tiempo de dedicación a las tareas, es decir el grado de compromiso con los aprendizajes. Otra de las manifestaciones que señala el estudio es que sólo un 57% cree que es más ventajoso estudiar una lengua extranjera en la niñez, tanto entre los alumnos con ese tipo de experiencia como en el caso de los alumnos que se iniciaron en este tipo de estudios después de los dieciocho, contrariamente a lo que se piensa generalmente. (Di Gesú, 2012)

La investigación brinda una interesante perspectiva acerca de la problemática y deja en pie la propuesta para seguir indagando, sobre todo, en las preconcepciones de los docentes y en algunos aspectos ideológicos sobre el aprendizaje del inglés y la identidad nacional, lo cual sería importante para tomar el aprendizaje de la lengua en toda su dimensión. La lengua tiene una dimensión sistémica, una dimensión discursiva y una dimensión ideológica, que completaría un cuerpo de conocimiento sumamente complejo. Dejar de lado ese último aspecto sería ingenuo, sobre todo en la educación popular en la que aprender inglés en forma obligatoria genera un encuentro de culturas que muchas veces pueden resultar contrapuestas. Es por eso que creo necesario abrir el trayecto de exploración desde todos los ángulos que involucren al alumno adulto en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en la escuela media, incluyendo sus preconceptos vinculados a lo lingüístico, a los aspectos sociales de la lengua y a las diferentes ideologías que entran en juego sin descartar los factores contextuales sociales y educacionales que le dan un marco referencial a estas variables, lo que permite hacer un abordaje de investigación integrado y al mismo tiempo un recorte bien específico.

4. 5 Conclusión

La lengua inglesa, su aprendizaje, el sujeto adulto y la escuela secundaria son los cuatro elementos que en este último capítulo han comenzado a conformar un sustento más sólido y focalizado para el inicio de la investigación.

En primer lugar, la presencia del inglés como espacio curricular en todos los programas de todos los planes obligatorios y su falta de actualización plantean la relevancia de la exploración para, por lo menos, poner el tema en discusión y comenzar a trabajar en el sentido de una renovación didáctica fundamentada.

En segundo lugar la presencia innegable del factor biológico edad, que por tratarse de la escuela de adultos no se puede dejar de lado, nos permite ubicarnos en una realidad fáctica que ha generado múltiples discusiones al respecto, pero que no nos tiene que condicionar de manera negativa necesariamente, como las investigaciones lo demuestran.

Por último la presencia de múltiples representaciones que una práctica de enseñanza de este tipo acarrea consigo debe ser reconocida tanto en los docentes como en los estudiantes. Los docentes, como profesionales que somos, problematizamos nuestros preconceptos y trabajamos en ellos de manera constante, pero muchas veces la voz de

los estudiantes, con toda la carga que implica enfrentar un trayecto educativo nuevo, no es escuchada y si lo es, no se lo hace de manera sistemática categorizando las diferentes problemáticas que se presentan para poder trabajarlas. Es por eso que un abordaje de investigación integrado e interpretativo en cada centro de enseñanza determinado va a permitir poner en palabras toda esta información que circula en el universo paralelo del currículum oculto apuntando a una pedagogía sensible al contexto. El trabajo de exploración va a ser el punto de partida para llevar a cabo este objetivo y así poder obtener otra mirada de la problemática.

CAPÍTULO 5: ABORDAJE DE INVESTIGACIÓN EN TRES CENTROS DE ENSEÑANZA: UN ENFOQUE INTEGRADO

5. 1 Introducción

Luego de exponer una exploración por la modalidad de Jóvenes y Adultos y la presencia del espacio de Inglés en su nivel secundario, desarrollaré la descripción de tres formatos educativos vigentes en los años 2016-2017: los Centros de Bachilleratos de Adultos con Orientación en Salud (CEBAS), los Bachilleratos de Adultos Orientados (BAO) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), con un recorrido por sus historias y estrategias pedagógicas, focalizando, a través de una primera inmersión en el campo, en tres instituciones específicas de Florencio Varela dentro de estas ofertas.

Esta primera inmersión en el campo ayudó a delimitar las acciones subsiguientes junto a una revisión de la literatura correspondiente. Todo este proceso cíclico de observación, análisis y reformulación para volver a la observación con otra mirada más aguda, es típico de un proceso inductivo, interpretativo y recurrente, que muchas veces ha resultado caótico debido a la gran cantidad de datos y a la complejidad de las relaciones que entre éstos se podían establecer.

Luego de este desarrollo explicaré cómo se definieron las preguntas de la investigación, la muestra a estudiar y la metodología a partir de una segunda inmersión, determinando categorías y subcategorías de análisis en el marco de la teoría de Basil Bernstein y del análisis del discurso (Willis 1981; Seedhouse, 2009).

5. 2 Primera observación directa

5. 2. 1 Los Centros de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud (CEBAS)

Los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud (CEBAS) conforman una alternativa muy particular dentro de la gama de oportunidades que presentan las escuelas medias para adultos y jóvenes en la provincia de Buenos Aires mencionados en la segunda parte. Estos centros de estudios han sido concebidos con un objetivo bien delimitado: la profesionalización de los trabajadores de la salud de la provincia que no han podido terminar con sus estudios secundarios.

Este proyecto que surgió en los noventa ha implicado un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud y la Dirección Nacional de Cultura y Educación, integrando el saber con el saber hacer en el marco de la perspectiva freiriana. Sin embargo sus antecedentes

van mucho más atrás en un entramado en el que el trabajador de la salud busca su formación profesional, su educación íntimamente ligada al mundo del trabajo, lo que la carga de un sentido más que significativo. Por otro lado el campo de la salud busca un mejor servicio para la población, como derecho inherente a todo ciudadano.

De este modo, del campo de los derechos más básicos, el trabajo, la educación y la salud de los ciudadanos, surge un contexto educativo en el que circulan un sinfín de discursos que valen la pena explorar.

5. 2. 1. 1 Historia de los CEBAS

En el año 1983, con el regreso de la democracia, nacía un movimiento denominado "Movimiento por un sistema Único de Salud" con la figura de Floreal Ferrara. Por el lado de la educación estaba Irma Parentella como Directora General de Escuelas quien compartía las mismas concepciones políticas. Ambos sectores trataban de poner en marcha un proyecto para que los trabajadores de enfermería pudieran acceder a la escuela secundaria con el objetivo de "redimensionar el rol y ejercicio profesional, movilizar la capacidad de participar en los cambios deseados y dignificar su trabajo". (Cirianni, 2010)

En ese momento la mayoría de las enfermeras no poseían título habilitante, eran enfermeros empíricos, y los títulos de enfermería que otorgaba la Escuela Superior de Sanidad no eran reconocidos a nivel nacional (para 1988 sólo el 12% eran Enfermeras Profesionales o Auxiliares de Enfermería, y el 88% eran empíricos). Para finales de la década del ochenta la idea era reconvertir a las enfermeras empíricas en auxiliares de enfermería (el título de Auxiliar de Enfermería era una carrera de nueve meses de formación técnica básica para la cual había que tener los estudios primarios completos) e iniciar la tarea de profesionalización con una carrera de enfermería universitaria. Con este contexto, la principal traba para la profesionalización era la brecha que quedaba entre la escuela primaria y la universidad: el nivel medio.

A finales de 1988 se realizaron las Jornadas de Enfermería provinciales en las que participaron más de 1500 enfermeras de toda la provincia de Buenos Aires. Esto constituyó un espacio de consulta y participación que permitió poner en marcha el proyecto, ya que se hizo un diagnóstico del estado sanitario de los diferentes hospitales de la región que sirvió como fundamentación: "De 7533 trabajadores con necesidades de formación en enfermería profesional, sólo 459 tenían estudios secundarios completos, es

decir, el 6 %. De los 3047 trabajadores empíricos sólo 125 tenían escuela secundaria finalizada." (Cirianni, 2010: 3)

Tomando en cuenta todo esto el 1° diciembre de 1989 se celebraba el Convenio N° 516 por el cual se acordó la creación de los dos primeros CEBAS de la provincia, los que funcionaban en hospitales: el CEBAS N° 1 de La Plata, en el Hospital San Juan de Dios y el CEBAS N° 2 de San Martín, en el Hospital Eva Perón, que comenzaron a funcionar en 1990. A partir de ese momento se fueron creando a lo largo de la década diferentes centros en diferentes municipios. Algunos poseían la modalidad de convenio bipartito (sólo entre el Ministerio de Salud de la Provincia y la Dirección General de Escuelas) y otros se constituyeron a través de un convenio tripartito, en el que participaba, también, la Municipalidad del distrito. Es importante mencionar también que en algunos casos la modalidad de creación era a ciclo cerrado, es decir que el centro se abría por única vez debido a la matrícula reducida. Pero en la mayoría de los centros la modalidad era a ciclo abierto o de apertura permanente mientras existiera la demanda de matrícula.

En los primeros años el proyecto estuvo dirigido exclusivamente a las enfermeras empíricas y auxiliares de enfermería. El objetivo primordial era lograr su profesionalización; por lo cual se elaboró un plan integrado de formación general y profesional en enfermería. Su duración era de 4 años y medio: tres años de nivel secundario, cuyo título era Bachiller con Orientación en Salud y un año y medio para la profesionalización, con el título terminal de Enfermera Profesional. En 1997 se amplió la población de destino a todos los trabajadores del sistema de salud, dándose prioridad a los del subsector público estatal; y se abrió a un número reducido de miembros de la comunidad no integrantes del sistema de salud (alrededor del 10%).

En febrero de 1998 se aprobaron los planes de estudios específicos en el marco de la concepción teórica asumida por el Ministerio de Salud (la atención primaria de la salud) para estos centros experimentales de enseñanza secundaria de adultos a través de la Resolución N° 1782, ya que la Resolución Nº 6321 del año 1995 de la Dirección General de Cultura y Educación aprobaba los planes de estudios para los bachilleratos de adultos pero no contemplaba a los que tenían orientación en salud. La duración de esta formación quedó reducida a los tres años correspondientes al bachillerato.

El actual plan de estudios contempla una "formación general de fundamentos", y una "formación orientada en el campo de la salud", integradas en un espacio institucional diferenciado: el taller de Salud Pública y con un eje trasversal de formación: la concepción estratégica de atención primaria de la salud (APS). La especificidad de la orientación en Salud está dada por los Talleres de Salud Pública y un Asesor de Salud por C.E.B.A.S. que integra el Equipo Directivo de los mismos. En la disposición 268/99 se plantea que:

> Se sustenta, pedagógicamente, en la concepción de educación de adultos; desde la cual se parte de la revalorización de la experiencia obtenida por los alumnos trabajadores en sus puestos de trabajo; considerando a este, fuente de producción de conocimientos y ámbito de realización social y personal, a través de la posibilidad de intervenir en la transformación de las instituciones. (Disposición 268/99)

El 3 de abril de 2003, mediante la Resolución 1171 la Dirección General de Escuelas y el Ministerio de Salud de la provincia ratifican el convenio del año 1989, que habilita el funcionamiento de los primeros CEBAS, debido a los resultados positivos que la experiencia ha dado. También se acuerda, a través de ella, que la Dirección General de Escuelas queda a cargo del personal docente y directivos y que el Ministerio de Salud se encargará de la designación y el pago de los especialistas en salud. (Resolución 1171/03). En el 2011 el programa cuenta con 2123 trabajadores de la salud, completando sus estudios secundarios en 22 centros de formación en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad algunos de los centros funcionan en hospitales, tal es el caso del CEBAS N° 1 de La Plata, que funciona en el Hospital San Juan de Dios. En otros casos, los centros funcionan en Escuelas de Enseñanza Secundaria, como por ejemplo el CEBAS N° 13 de Florencio Varela que funciona en la Escuela de Enseñanza Media N° 8 del distrito.

5. 2. 1. 2 Estrategias de acceso y egreso de los CEBAS

En su marco teórico el proyecto CEBAS se enmarca en el *modelo crítico:*

> El diseño curricular parte de las directrices políticas, epistemológicas y pedagógicas muy claras. En especial, supone un análisis histórico-crítico de las prácticas de enfermería enmarcadas en la situación de la salud pública en la provincia, y ofrece una fundamentación epistemológica crítica de las directrices pedagógicas. Este marco permite actuar en la educación sobre objetos de transformación que generan

> conocimientos. El aprendizaje, entonces implica un proceso de transformaciones generado por la interacción sujeto-objeto en un contexto determinado. Esto permite pensarnos como sujetos de las transformaciones y a la vez como transformadores de nuestro propio rol profesional, como enfermeros y como docentes. (Chá, Belmonte, Gallardo y otros, 1995: 15)

Esta perspectiva toma como pilares a tres ejes: una concepción de la educación popular, la relación teórico-práctica con la interdisciplina y el rol transformador del enfermero. En la conexión entre el derecho a la educación y el derecho a la salud, es decir la educación popular y la atención primaria de la salud, se basa la propuesta de los centros, integrando de este modo los saberes populares de la experiencia del trabajo con los conocimientos escolares. Así la *praxis* se constituye como idea fundante de las prácticas pedagógicas que los caracterizan, a través de una continua integración entre la teoría y la práctica, de un continuo trabajo de reflexión sobre lo que se hace y de una acción a partir de lo que se reflexiona. Por otro lado los talleres integradores e interdisciplinarios, que forman parte del diseño curricular, proponen contextualizar problemáticas de la realidad de forma recurrente, no se trata de una práctica ocasional yuxtaponiendo temáticas de diferentes espacios, sino que integra de manera sistemática y constante a las disciplinas y a sus actores, dándole un sentido mucho más significativo desde el discurso de la praxis. Por último, la propuesta considera que la enfermería como práctica social tiene un rol transformador que va más allá de la profesión:

> La "guía" del proyecto transformador de las profesiones de Enfermería y de la Docencia, se centra en la necesidad de reflexionar crítica y dialécticamente la práctica (social-profesional) para asumir colectivamente una praxis que en un movimiento transforme el contexto y la profesión. (Chá, Bonelli, Gallardo y otros, 1995: 27)

A simple vista se puede observar una propuesta pedagógica bien concreta, elaborada a partir de un diagnóstico que marca la profunda necesidad del proyecto. El plan de estudios integra la Formación General de Fundamento y la Formación Orientada en el campo de la Salud en la que están incluidos los diferentes talleres. La Formación General de Fundamento está dividida en tres áreas de conocimiento que componen las diferentes disciplinas: Comprensión del sujeto y el contexto histórico social, Comprensión de los procesos naturales y Comunicación e interacción social. Estas áreas se encuentran atravesadas por los denominados Ejes de Formación que orientan todo el proceso de formación. Ellos son: Promoción de Salud, Atención de las necesidades de la comunidad,

Planificación y gestión de las organizaciones y Concepción del rol del trabajador. En los Talleres Integradores se organizan las denominadas Prácticas Laborales, en los que se tratan situaciones problemáticas de la realidad, integrando y profundizando todos los contenidos de manera progresiva y sistemática a lo largo de los tres años del plan de estudios. (Lineamientos Curriculares, 1998)

La idea de trabajar a partir de los saberes prácticos de los alumnos está siempre presente. Para ello es fundamental enmarcarse en el modelo dialógico en el que la interacción de los diferentes discursos es la herramienta metodológica, por lo que propone como estrategias:

- Centrar el aprendizaje en la formulación de problemas y búsqueda de alternativas de solución, y en la adquisición de instrumentos que preserven la identidad cultural de los adultos educandos, a fin de dominar un núcleo de competencias fundamentales, que les permitan actuar en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas, con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.
- Considerar el aprendizaje como un proceso de reflexión y abstracción para la construcción y reconstrucción del conocimiento, garantizando así, el derecho al saber y la participación en su producción activa.
- Rescatar y valorar "el saber hacer" alcanzado por los adultos y asegurar una actitud activa, crítica, reflexiva y analítica, frente a la adquisición, sistematización y ampliación del saber científico-tecnológico.
- Comprender que el proceso de conocimiento comienza con el reconocimiento de las experiencias e instituciones propias de los adultos educandos.
- Considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como el eje articulador de la formación general y la experiencia que los trabajadores han adquirido en la práctica.
- Entender y valorar el trabajo como una experiencia educativa, en tanto el trabajo es creación e investigación y se torna educativo por su contenido y método.
- Propiciar acciones permanentes de evaluación que permitan la toma de decisiones, tanto al trabajador como al agente educativo durante las diferentes situaciones de aprendizaje. (Lineamientos Pedagógicos y Curriculares, 1998)

A lo largo de toda la propuesta se puede observar la clara preocupación por la integración de la teoría con la práctica, por un trabajo contextualizado y por una valoración de las experiencias de los trabajadores. Todo esto apunta al desarrollo de aprendizajes significativos que luego los mismos trabajadores puedan aplicar en el

sistema de salud para su mejoramiento y transformación desde cualquier rol que tengan, ya que en la actualidad, no sólo hay enfermeros, sino también trabajadores del sector administrativo de la salud. La idea fundamental que atraviesa estos lineamientos es el mejoramiento de la calidad de vida basado en una idea de práctica y promoción de la salud, orientadas a la prevención, desde el espacio de trabajo que se ocupe.

Dentro de esta estructuración del currículum en el plan estratégico de los CEBAS la lengua extranjera inglés se encuentra en el Área de Formación General y de Fundamentación con las siguientes expectativas de logro:

> -Producir textos orales coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas con razonable fluidez y corrección.
>
> -Comprender distintos tipos de discursos escritos especialmente relacionados con su desempeño laboral.
>
> - Producir textos escritos variados y coherentes. (Lineamientos Pedagógicos y Curriculares, 1998)

En el nivel de las expectativas para el espacio de Inglés se puede observar una perspectiva discursiva que trata de integrar los aspectos textuales con los contextuales, sobre todo en la relación con el campo laboral.

Sin embargo este enfoque más comunicativo no se materializa en los diferentes programas de contenidos que ya he analizado, los cuales constituían una enumeración de contenidos gramaticales y de vocabulario. Sería interesante ver cómo se insertarían los contenidos de inglés de una manera más coherente e integrada a la propuesta general, ya que la idea central del proyecto no es simplemente yuxtaponer temas de las diferentes disciplinas para que el modelo cierre de alguna manera. En el caso de la enseñanza del inglés esta yuxtaposición arbitraria muchas veces se ve materializada en la ocasional combinación de un tópico textual relevante con un tema de gramática que es "prioritario enseñar". El desafío sería elaborar un plan cuyo eje esté apoyado en el proceso interaccional desde la unidad del discurso de la salud de manera continua y sistematizada a lo largo de los tres años, aplicando la concepción de los AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) que proponen los nuevos diseños curriculares para la Nueva Secundaria de la provincia a partir del año 2007.

5. 2. 1. 3 El CEBAS N° 13 de Florencio Varela

El CEBAS N° 13 de Florencio Varela abrió sus puertas en el año 1992, fruto de un convenio tripartito entre la Dirección General de Escuelas, el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y la Municipalidad del distrito. La inminente apertura del Hospital Municipal "Mi Pueblo", también llamado "Materno Infantil" por la gente del lugar, es el que propició su apertura, con una modalidad abierta (apertura permanente mientras exista la demanda de matrícula). El análisis crítico de la situación del partido del entonces Secretario de Salud de la Municipalidad de Florencio Varela, Dr. V. Ierace, y la decisión política del Intendente Don Julio César Pereyra le dieron espacio al proyecto.

La finalidad del Servicio educativo era la de capacitar y formar a los trabajadores de la Salud del primero y segundo nivel de atención, cubriendo de esta manera las necesidades de capacitación que surgían de la inminente inauguración y funcionamiento de un nuevo hospital: Hospital Mi Pueblo. Se inició con una matrícula de 40 alumnos, quienes conformaron un curso. En 1996 se firmó un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación, mediante el cual el servicio pasaba gradualmente a la provincia. De este modo para el ciclo lectivo 1998 el centro dependía totalmente de esa Dirección General. La prestación educativa comenzó a realizarse desde el ciclo lectivo 2001 en turno vespertino y en las instalaciones de la Ex Escuela Nacional de Comercio Nº 2, hoy Escuela de Educación Secundaria Nº 8, sita en Avenida San Martín N° 538 de la localidad. Las relaciones interinstitucionales son las propias de dos establecimientos que comparten una infraestructura, se comparten actos escolares y otros eventos.

En la actualidad el centro sigue funcionando en último piso de la Escuela de Educación Secundaria N° 8 de Florencio Varela, en el turno vespertino, en el cual funciona también el Bachillerato de Adultos perteneciente a dicha escuela secundaria. He tenido la oportunidad de trabajar en el Bachillerato de Adultos de la Media 8 y de observar a la distancia, los tres cursos (1°, 2° y 3°) del CEBAS, que a simple vista parecen confundirse con el resto de la secundaria de adultos, ya que no existe una división física de los dos centros de estudios, comparten pasillos, patio, accesos, kiosco, etc. Pero si uno se detiene a afinar la mirada inmediatamente se puede apreciar una unidad diferenciada del grupo CEBAS, muy homogénea como grupo, a pesar de la diversidad que caracteriza a su población. En otras palabras, una comunidad educativa con identidad propia.

En primer lugar voy a categorizar esos aspectos que lo identificaron desde la distancia de mi trabajo en el otro centro. A primera vista lo que pude ver como rasgo distintivo era que la mayor parte de los alumnos que conformaban los tres grupos del CEBAS eran adultos de mediana edad, a diferencia de los estudiantes del Bachillerato de Adultos de la Media 8, caracterizado por gran cantidad de jóvenes. Otro aspecto que llamó mi atención es que en los diferentes recesos los grupos no se dispersaban por el edificio, a diferencia del resto del edificio, era una tendencia el hecho de que se quedaran en su aula, socializando entre ellos, repasando, haciendo tareas. Es probable que esta última caracterización esté vinculada directamente con el factor edad. Pero lo que más me intrigaba es que se podía ver a simple vista casi siempre al final del año los salones prácticamente llenos, como habían comenzado en marzo, lo que no se logra en la mayoría de los centros de enseñanza de adultos en los que he trabajado.

Con respecto al personal docente y directivo, lo primero que pude captar es a la directora caminando por los pasillos. Era sorprendente para mí ver un directivo fuera de su despacho, visitando las aulas de manera sistemática, todos los días, hablando con los alumnos de cada curso en forma grupal y conversando de forma individual con ellos en los pasillos cuando éstos se le acercaban con alguna inquietud. En el caso del personal docente, con el que más de una vez cruzaba un saludo amable al circular por los pasillos, también me llamó la atención la familiaridad con la que trataba a sus estudiantes, una familiaridad en un sentido respetuoso, y no de la simple confianza que a veces confunde los roles. En resumen se percibía una atmósfera de contención en la que a cada uno se lo conocía por su nombre y en donde la interacción constante se cruzaba entre los diferentes actores y eso había captado mi atención a lo largo del tiempo en el que trabajé en la otra institución.

Todas estas características distintivas empezaron a germinar en el marco de mi proyecto de investigación en la enseñanza de adultos y cada vez que miraba a la distancia me intrigaba más el conocer otros aspectos que podían compatibilizarse con mi trabajo de exploración ya que, en principio lo que se veía era un contexto más que adecuado. En primer lugar, mi proyecto era investigar en adultos cuya experiencia en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en la escuela sea nula o muy poca y el hecho de encontrar grupos que en su mayoría sean adultos de mediana edad correspondía a esta inquietud. En segundo lugar el hecho de que los grupos mantuvieran su matrícula me daba la posibilidad de darle una continuidad a la evolución de la investigación con la que no podía

contar en otros ámbitos educativos de adultos. Pero lo que más me atraía del contexto era esa atmósfera de armonía que reducía factores de conflictos que podían, en cierto modo "contaminar" el trabajo, esa posibilidad que intuía de que los discursos podrían circular con apertura y comodidad para que cada uno se relate sin el temor que caracteriza a muchas instituciones.

5. 2. 2 Los Bachilleratos de Adultos

Los Bachilleratos de Adultos o Bachilleratos nocturnos de la Provincia de Buenos Aires se han diferenciado de las otras ofertas de educación media para adultos por depender de la Dirección de Educación Secundaria en lugar de la Dirección de Adultos directamente. La mayoría de las unidades han funcionado en el mismo edificio de la escuela de educación secundaria común de la que dependían, cuyo equipo directivo quedaba a cargo del bachillerato.

Este formato hizo que se multipliquen las unidades a lo largo de todo el territorio de la provincia, y su presencia se volvió particularmente relevante en los barrios del gran Buenos Aires para las diferentes comunidades, especialmente las que se caracterizaron por su gran vulnerabilidad.

5. 2. 2. 1 Historia de los Bachilleratos de Adultos

Los bachilleratos nocturnos de la provincia de Buenos Aires surgieron a partir de la creación de los primeros secundarios para adultos que la DINEA consolidó con una fuerte institucionalización. Los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos- CENMA se crearon en el año 1972 dentro de lo que era la Dirección Provincial de Educación Media, Técnica y Agraria (Resolución ME N° 1.470/72). A partir de allí se implementó un plan de estudios que otorgaba titulaciones de bachillerato especializado para adultos con un plan de estudios de dos años organizado en áreas y un cuatrimestre de formación laboral a través de convenios. Con la dictadura militar, a través de la Resolución ME N° 1254/76 se crearon los bachilleratos nocturnos con un plan de estudios de cuatro años, clausurando en el mismo año 1976 los 22 CENMA ya en funcionamiento hasta la fecha con una clara intención de desmovilización y de normalización al aumentar la cantidad de años y disminuir su flexibilidad.

En el año 1977 con la Resolución ME N° 202/77 se reguló la implementación de un turno nocturno de los Bachilleratos para Adultos que dependiera del Área de Nivel Secundario con tres modalidades, ya sea dependiendo de una Escuela de Educación Media o Técnica, como anexo de ellas o como una Escuela Media propiamente dicha si tenían las suficientes secciones.

Con la llegada de la democracia se estableció la nueva denominación de Bachilleratos Nocturnos que dependían de la Dirección de Educación Secundaria a través de las Resolución ME N° 6973/85, funcionando en edificios de la educación secundaria común. Es en 1995, con la Resolución N° 6321/95 de la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que se aprueba el plan de estudios de 3 años a implementarse tanto en los CENS como en los Bachilleratos de Adultos que luego se ajusta en el año 2002.

A finales del año 2017 se aprueba la Resolución N° 1657, con el apoyo del Consejo General de Cultura y Educación. Dicho marco legal establece que "a partir del 1° de enero del año 2018, los alumnos de 18 años o más, que requieran iniciar o finalizar sus estudios, primarios y/o secundarios, deberán concretarlos bajo las diferentes ofertas educativas dependientes de la Dirección de Educación de Adultos, en sus distintos formatos y ámbitos de desarrollo, conforme los considerandos de la presente" y determina en el art. 2 que los Bachilleratos de Adultos, dependientes de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, pasen a llamarse "Bachilleratos Juveniles", destinados a la población estudiantil comprendida entre los 15 y 17 años, en los que se establecerán las llamadas "aulas de aceleración" para promover el avance y egreso de estudiantes adolescentes desfasados en la edad dentro de la secundaria común.

De este modo, con la excusa de agrupar todas las ofertas para adultos dentro de la modalidad que dejara de llamarse Educación para Jóvenes y Adultos y pasara a llamarse de Adultos solamente, se inicia a partir del 2018 la eliminación de los bachilleratos que tanto han marcado la historia de la educación popular en la provincia. Esta idea de "reorganizar" toda la oferta para adultos dentro de una misma dirección y de que los adolescentes de entre 15 y 17 que antes eran admitidos no convivan en la misma modalidad implica, en realidad, un profundo recorte laboral pero principalmente un profundo ataque al derecho al acceso a la educación, ya que obliga a gran cantidad de estudiantes a trasladarse a otros centros de estudio secundario para adultos tales como los CENS, en muchos casos alejados de sus barrios porque si hay algo que se había

logrado con los bachilleratos nocturnos era cubrir de manera equilibrada una amplia zona de barrios periféricos y del centro de las localidades en los que la presencia de esas instituciones eran una referencia fundamental para las comunidades más vulnerables.

Toda esta medida es acompañada a comienzos del año 2018 por el recorte de las horas presenciales de los CENS, lo que significa para cualquier estudiante que planea seguir sus estudios secundarios en el tradicional Bachillerato, no sólo el trasladarse a otra zona, sino también la imposibilidad de poder interactuar con docentes y otros actores de importancia dentro de la institución de lunes a viernes con una oferta académica que enfatizaba en la calidad educativa y en la posibilidad de brindar a cada estudiante las herramientas necesarias para poder continuar en los estudios superiores.

Los Bachilleratos para adultos con orientación Técnica no quedan afuera de la medida, lo que implica un impacto mayor, dada su particular plan de estudios que en muchos casos han sido muy buscados por los miembros de la comunidad dado su prestigio académico. Se han registrado casos en los que tanto la comunidad como el cuerpo docente han presentado una fuerte resistencia a la implementación de la medida y a fuerza de presentar documentación y reclamos que ameritan la relevancia de la presencia del establecimiento para toda la comunidad educativa, el cierre no se ha podido llevar a cabo.

Por otro lado, las aulas de aceleración, que se implementan para la continuidad de las trayectorias de estudiantes de entre 17 y 18 que no cursan el año correspondiente a la edad esperada en la secundaria común, quedan a cargo de docentes con una gran inestabilidad laboral, ya que los cargos pasan a ser de condición provisional de acuerdo a la cantidad de estudiantes que requieran esa modalidad de trayectoria escolar.

5. 2. 2. 2 Estrategias de acceso y egreso de los Bachilleratos de Adultos

En el año 1976, cuando se produce la intervención de la DiNEA por el gobierno de facto las estrategias freireanas que caracterizaban a los centros de nivel secundario de adultos son atacadas y el profundo recorte de presupuesto en el área obliga a trasladar su funcionamiento con una dependencia de la escuela secundaria común. La crisis de los convenios con empresas, sindicatos y otras organizaciones fortalece esta dependencia y la identificación con la educación formal y normativa en combinación con la

implementación del plan de estudios de cuatro años que marca la asimilación de los Bachilleratos de Adultos al área de Educación Secundaria.

Recién en el año 1995, cuando se avanza en una homologación de las ofertas en secundaria de adultos, se aprueba los planes de 3 años de duración aplicable a los Bachilleratos Nocturnos y a los CENS (Resolución DGCyE Nº 6.321/95). Estos planes vigentes hasta el cierre de los Bachilleratos intentan recuperar las perspectivas de la pedagogía crítica que marca la diferencia entre el contexto de estudiantes adultos y la secundaria común:

> Con este punto de partida, diversos convenios de la DGCyE con organismos estatales del ámbito nacional y provincial impulsaron la creación de planes de estudio de Nivel Secundario de EPJA que presentaran un régimen académico más flexible que el escolar. Por un lado, se registra la enorme presión que generó el convenio con el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación para la incorporación de los beneficiarios del programa nacional de transferencia condicionada de ingresos Jefes/ Jefas de Hogar Desocupados para la contraprestación educativa "componente formación" en la "modalidad terminalidad educativa" (Resolución MTEySS Nº 178/03). En el mismo año, fueron creados los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud, CEBAS, conveniados con el Ministerio Provincial de Salud (Resolución DGCyE Nº 1.171/03) y más tarde se autoriza la cursada semipresencial en los CENS (Resolución DGCyE Nº 2.322/05). (Finnegan y Montesinos, 2016: 18)

La definición de las orientaciones (Ciencias Sociales; Gestión y Administración; Ciencias Naturales, Salud y Ambiente; y Producción de Bienes y Servicios) busca una orientación especializada que favorezca el ingreso a los estudios superiores o la inserción laboral, sumada a una formación general en los primeros años que respete las características de la matrícula.

Es importante mencionar que la Resolución N° 1121 del 2002 deroga las Resoluciones N° 6321/95 y que la N° 1628/98 incorpora la Orientación Tecnológica. Si bien esta resolución del 2002 no modifica los planes de estudio, flexibiliza los requisitos de ingreso como ya he mencionado (edad mínima 18 años cumplidos al 30 de junio, pudiendo ingresar estudiantes de 16 años cumplidos al 30 de junio con autorización excepcional y la Educación General Básica aprobada) y los requisitos que condicionan

la regularidad, cuya condición de cursar 8 asignaturas pasa a partir del 2002 al requisito de cursar 5 asignaturas para mantenerla. Se mantiene el 75% de asistencia anual por asignatura, pudiendo reincorporarse quienes cumplan con el 60 % previo acuerdo con profesores. En las secciones de "Observaciones" y "Flexibilidad en la implementación" puede observarse la idea de regular la implementación de las estrategias necesarias para asegurar el egreso de cada estudiante:

> Observaciones: La institución deberá prever, tanto en Diciembre como en Marzo, clases de apoyo que posibiliten al alumno que hubiere obtenido como promedio anual una nota inferior a 7, presentarse a examen en las asignaturas respectivas. El alumno que hubiere perdido la condición de regular, podrá recursar o deberá presentarse a rendir todas las asignaturas con excepción de la Formación Especializada y Orientada en los Bachilleratos con Orientación en Tecnología, en los turnos habilitados al efecto.
>
> Flexibilidad en la implementación: En atención a las particulares características del alumnado por atender, y acorde con la mayor autonomía pretendida para las distintas instancias del sistema, se faculta a la Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico Profesionales para implementar estrategias alternativas respecto de la validación de saberes previos. (Resolución Nº 1121 / 02)

La Resolución no modifica los contenidos que en el caso de Inglés específicamente se caracterizan por una gran falta de especificación y de progresión a lo largo de los años, lo que deja en el profesor la responsabilidad de realizar las adecuaciones situadas cuando realiza su proyecto áulico anual, dándole un perfil más específico.

En el 2009 la Resolución Nº 3828 aprueba los diseños curriculares de la Educación Secundaria Orientada en el marco de la Ley de Educación Nacional y se hace necesario aplicar un criterio para el tránsito de los alumnos de un plan de estudios a otro. Es por eso que en el mayo del 2011 se saca una disposición conjunta en la provincia de Buenos Aires que organiza el régimen de equivalencias para el tránsito de alumnos que tienen algún año del nivel Polimodal aprobado y quieren pasar al Bachillerato de Adultos o a la nueva Secundaria Orientada, o algún año de la Secundaria Orientada y quieren pasar al Bachillerato de Adultos y viceversa. Esta disposición conjunta sigue tomando como referente para los Bachilleratos de Adultos y los CENS los planes de estudio de 1995, refrendados en 2002. (Disposición Conjunta, 2001).

5. 2. 2. 3 EL Bachillerato de adultos de la Escuela de Educación Secundaria N° 8 de Florencio Varela

El 26 de mayo de 1988, la escuela se inicia como Escuela Nacional de Comercio N°2 de Florencio Varela, creada por resolución Ministerial N°405 del 23 de mayo de 1988 de acuerdo con la disposición N° 106/88 que después pasaría a llamarse Escuela de Educación Media N° 8. La modalidad en el comienzo era Perito Mercantil y ya desde el año 1989 funcionaba el turno vespertino con la misma modalidad.

En el acto de iniciación de actividades la Sra. Inspectora organizadora del establecimiento, Prof. Ethel Irma Bordoli, pone en funcionamiento la escuela, siendo la Directora Organizadora la Prof. Nina Dubowy y el Vice director, Prof. Miguel Ángel Faggiano de acuerdo con lo que narra el blog de la escuela en su reseña histórica.

En el año 1994 la escuela pasa a la jurisdicción provincial a cargo del nivel Polimodal. El 18 de abril del 2002, por elección de la comunidad educativa se designa a la escuela con el nombre de "Julio Cortázar" y en el 2013 en el Marco de las Leyes Nacionales y Provinciales de educación vigentes se crea un 1er año, como un principio de una futura conformación con la Escuela Secundaria Básica N°27, y la misma trae a este edificio en el 2014 ocho cursos. En el 2015 se produce la conformación definitiva quedando la directora de la Escuela secundaria N°27 como vicedirectora de la Escuela Secundaria N°8 y conformándose la escuela secundaria de seis años.

El Bachillerato de Adultos nocturno, que funcionó bajo el mismo equipo de conducción de la escuela común y en el mismo edificio, se inició a partir del año 2002 con la orientación en Ciencias Naturales, Salud y Ambiente de acuerdo con lo que explica el actual director de la Escuela de Educación Secundaria, Profesor Horacio Kanashiro.

El Bachillerato de Adultos de la Secundaria N° 8 de Florencio Varela siempre ha sido una referencia importante para la comunidad educativa y para todo el distrito. Por quedar en el centro del municipio, lugar en donde confluyen todas las líneas de colectivos del distrito, es muy común ver estudiantes que asisten de una gran diversidad de barrios cercanos y no tan cercanos debido al gran prestigio que ha tenido siempre la institución, no sólo por su gran organización, sino también por el nivel de la calidad educativa que se ha caracterizado siempre por una gran cantidad de proyectos institucionales.

Como docente de Inglés he tenido oportunidad de trabajar en el turno noche del establecimiento como profesora suplente y provisional. En esas ocasiones me sorprendió la fuerte organización del Bachillerato de Adultos a pesar de la gran cantidad de estudiantes y secciones que siempre ha caracterizado a la institución. Se podían observar prácticas de cuidado e inclusión que se manifestaban a través de una fuerte presencia del equipo de conducción, no sólo en la supervisión de los aspectos regulativos, sino también en el acompañamiento pedagógico. Se podía ver al director, observando clases, organizando actos escolares junto con docentes y estableciendo una convivencia muy armoniosa con el CEBAS N° 13, que ha funcionado en el mismo edificio desde el 2001. Todo esto contribuía a una fuerte identificación del alumnado con una institución en la que, en muchos casos, a la noche asistían los padres y madres de estudiantes que cursaban en los turnos mañana y tarde de la secundaria común.

5. 2. 3 El Plan de Finalización de Estudios (FinEs)

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) es un plan educativo nacional que se pone en marcha a partir del 2008 mediante Resolución CFE Nº 66/08, cuyo objetivo es que jóvenes y adultos puedan finalizar ya sea el trayecto de la educación primaria o de la educación secundaria.

La diferencia básica entre el modelo FinEs y las otras ofertas de secundaria para adultos es el uso de espacios no escolares y el modelo de una cursada reducida a una carga horaria que equivale a la mitad de la carga horaria de los otros modelos. Pero la más notable característica particular que ha marcado este formato es que la figura tradicional del docente se reemplaza por la del tutor, lo que ha habilitado a través de una selección discrecional la contratación para los cargos de estudiantes y profesionales que no tengan ningún tipo de carrera docente. Este tipo de selección se refuerza por el hecho de que las personas que acceden al cargo están por fuera del régimen del estatuto docente, dejando a los y las trabajadoras de FinEs en una situación de precarización laboral que genera el rechazo de docentes de carrera que pueden acceder a cargos de mayor estabilidad y respaldo, con más derechos y un sueldo mayor, ya que el trabajo en FiNes implica una reducción notable en el salario y de los derechos laborales.

La descentralización del programa hace que la jurisdicción o el municipio se hagan cargo de organizar las sedes, las coordinaciones y los tipos de cursadas que proponen un recorte de tiempo y de contenidos reducidos a lo mínimo posible con una evaluación

flexible que nunca antes se ha implementado, todo bajo la excusa de promover un acceso y egreso efectivos sin garantizar la adquisición de las herramientas básicas para la continuidad de los estudios superiores o la inserción laboral.

En el caso del nivel secundario el plan ha tenido un impacto cuantitativo muy notable, efectivizando la titulación de 600000 estudiantes entre los años 2008 y 2015. En el año 2010, se crea el Plan FinEs 2 que tiene como uno de sus objetivos principales la titulación secundaria de los cooperativistas de los programas estatales "Ingreso Social con Trabajo" y "Ellas Hacen"[29]. Entre los años 2008 y 2015, 600.000 estudiantes finalizan el secundario a través de este plan. En el año 2013, el Plan alcanza a 1.394.000 personas, con 14.682 sedes y 128.365 tutores en todo el país con el egreso de 400.000 estudiantes

5. 2. 3. 1 Historia del plan FinEs

En el año 2008 se aprueba el plan FinEs a través de la Resolución CFE 66/08 (Anexo 1) con el objeto de que tanto jóvenes como adultos finalicen sus estudios. Esta oferta se volvió sumamente relevante a partir de la condición de obligatoriedad del nivel secundario que la Ley Nacional de Educación sancionada a finales del 2006 prescribe.

Para llevar a cabo el plan a nivel nacional se convoca a diferentes organismos barriales y otras entidades en donde funcionan las diferentes comisiones de primaria y de secundaria. En el nivel secundario, en principio el plan se dirige a jóvenes y adultos de más de 18 años que, habiendo cursado toda la secundaria, adeudan materias. Esta primera etapa se ha denominado plan FinEs 1. A partir del plan FinEs 2, la segunda etapa, los y las mayores de 18 años que no han concluido y ni siquiera iniciado las cursadas de los niveles primario y secundario pueden realizar todo el trayecto en ese formato.

En la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires se inicia el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela por resolución N° 1422/08 de la DGCyE lo cual conformaba la unión de los COA (Centros de Orientación y Apoyo) y el FinES a partir del convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la provincia. Estas ofertas proponen un modelo más flexible que atienda a la diversidad en la provincia de Buenos Aires. Para cumplir con este objetivo se definen dos ofertas: el FinES 1, también denominado FinES "Deudores", para estudiantes que ya tienen cursados los estudios

[29] *Ellas Hacen* era un programa del Ministerio de Desarrollo Social que ofrecía oportunidades de trabajo y formación a las mujeres en situación de vulnerabilidad. Nació en el año 2013 y duró hasta el año 2017.

secundarios pero deben materias, y el FinEs 2, aprobado en el 2010 para quienes no han concluido sus cursadas o ni siquiera las han iniciado en el nivel secundario pero tienen el título primario. Este formato, denominado al principio "Trayecto educativo" ha sido destinado de forma prioritaria para miembros pertenecientes a las cooperativas del Programa de Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja" del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la provincia de Buenos Aires es la primera en ofrecerlo. En el año 2012 se aprueba una nueva versión del Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios (Resolución DGCyE Nº 444/12) que constituye la referencia para la regulación del FinEs 2 Secundaria. La norma establece que el dispositivo de cursada incluye dos clases presenciales por semana de cuatro horas cada una. En una jornada, se cursan dos materias de dos horas y en la otra, tres materias de ochenta minutos. Se dictan clases en los cuatro turnos, según la disponibilidad de espacio de cada sede que, cumpliendo el 75% de asistencia a las clases de forma obligatoria para poder acreditar. Para completar el trayecto de la escuela secundaria, se proponía un dispositivo que contemplaba tres años de estudio distribuido en seis períodos de dieciocho semanas cada uno. En cada cuatrimestre, la comisión de estudiantes cursaba un bloque de cinco materias, de acuerdo al grado de avance en el plan de estudios. Inicialmente todos los estudiantes se debían incorporar al Plan en primer año, pero a partir de la Disposición Nº 99/12 se reconocían trayectorias escolares previas y se fija un plan de equivalencias que permitía ingresar en segundo o tercer año. Los docentes se seleccionaban por la inspección de Adultos y la Secretaría de Asuntos Docentes mediante la presentación de proyectos o propuestas que eran evaluadas junto con el currículum o trayectoria docente para así conformar el listado de postulantes por orden de mérito.

A partir del año 2018, con el cierre gradual de los Bachilleratos de Adultos y con el recorte de horas presenciales en los CENS de 5 días a 3 días, los FinNes 2 y CENS comienzan a amalgamarse en un solo formato como una única oferta de cursada de secundaria para adultos y el FinEs 1 queda vigente para las personas que deben materias como plan de terminalidad.

5.2.3.2 Estrategias de acceso y egreso de los FinEs

En la provincia de Buenos Aires el modelo que el FinEs ofrece se ha organizado dentro de un marco normativo que ordena el funcionamiento institucional, así como también la práctica pedagógica y la tarea docente que en ellos se desenvuelve frente a la

heterogeneidad de las prácticas pedagógicas y los diversos desafíos que se van planteando. Las resoluciones provinciales más relevantes son las N° 3520/10, N° 444/12 y Nº 713/17 con respecto a los aspectos pedagógicos propiamente dichos. Esta última se desprende de los lineamientos establecidos en la Resolución Nacional N° 178/16 y cobra sustento bajo el Convenio N° 206/16 establecido entre el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Investigación Evaluativa del Plan FinEs, 2018).

La estrategia pedagógica está centrada en los procesos de enseñanza y en la lectura de las condiciones socio-económicas de los y las estudiantes así como también de la diversidad de edades y grupos culturales diversos con algo en común, que es una trayectoria escolar previa interrumpida, denominada por mucho tiempo en forma estigmatizante como "fracaso escolar".

Sin embargo, así como el alumnado es un grupo heterogéneo, también el grupo docente a cargo de las comisiones es muy variado debido a la amplitud de los requisitos para el ingreso al listado que habilita el trabajo precarizado en este formato (estudiantes del profesorado, docentes de nivel primario, profesionales de diversas carreras, etc.), lo cual hace que los y las docentes aumenten su carga horaria en diferentes sedes y no puedan desarrollar un vínculo más enriquecedor con la institución y el alumnado en tan pocos encuentros que posee el plan.

> En cuanto a su tarea pedagógica, el primer problema que enfrentan los docentes de los FinEs 2 es el de establecer una plataforma común que haga posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone establecer acuerdos sobre qué es posible hacer en cada comisión y, sobre todo, que es posible hacer con cada sujeto (que la pedagogía tradicional llamaría "educando"). Desde su perspectiva, los alumnos de los FinEs 2 tienen grandes dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el hecho de haber estado mucho tiempo alejados del sistema educativo formal. A la vez, se suma cierta "minusvaloración" o falta de confianza que arrastran para afianzar modos de escribir, incorporar nuevas enseñanzas, comunicarse y expresar ideas, y adquirir técnicas de estudio. Sin embargo, también los profesores reconocen que al ser jóvenes y adultos los estudiantes son portadores de aprendizajes de vida sobre los que se puede construir, tal como ha sido una de las claves de las estrategias de la educación popular, a partir de operar sobre sus historias personales. Los docentes deben contemplar el modo en que presentan cada

> uno de los temas a abordar en sus materias y sobretodo convencerlos de que les van a ser útiles y accesibles. (Investigación Evaluativa del Plan FinEs, 2018: 67)

En este marco, es fundamental que las docentes generen situaciones de enseñanza a las que los y las estudiantes les puedan asignar un sentido, que sean significativas, tratando de apelar a los conocimientos previos que poseen, sin infantilizar las prácticas, aunque muchas veces desde el mismo alumnado se manifiesten ciertas demandas típicas de la educación primaria más tradicional y normativa, tal como lo expresa la investigación evaluativa del plan FinEs del año 2018:

> En fin, se trata de recuperar el uso de la estrategia dialógica que está en el corazón de la educación popular. La dificultad en el abordaje de la tarea educativa se relaciona con el tipo interacción que se establece entre los alumnos. En general, predomina una impronta de "tipo colectiva", también respuesta a los requerimientos de los alumnos, que convierten las horas de clase en un "estar juntos" en función del necesario vínculo que el plan promueve y en donde los estudiantes parecen encontrar nuevos sentidos a la práctica de enseñanza-aprendizaje. (Investigación Evaluativa del Plan FinEs, 2018: 68, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

Ante la gran limitación de tiempo las docentes tratan de centrarse en ejes básicos y centrales de los contenidos y en muchos casos utilizan los dos encuentros adicionales del CREC (Curso de Recuperación y Evaluación Continua), acordados en la Resolución N° 60 del año 2013, para poder completar los contenidos que no pudieron cubrirse. Con respecto a la escasez de materiales diseñados específicamente para el nivel y el formato, en muchos casos se utilizan materiales auténticos o se adaptan materiales preparados para otras ofertas. Por sobre todas las cosas hay un gran esfuerzo colectivo de parte de los y las docentes destinado a sostener la continuidad pedagógica, contemplando y adaptándose a los diferentes desafíos y limitaciones que la vida adulta presenta en el alumnado, ofreciendo oportunidades pedagógicas constantes que inviten a seguir estudiando a pesar del gran recorte de contenidos que la limitación del tiempo impone.

5.2.3.3 El FinEs de la Sociedad de Fomento “6 de Junio” del Barrio Villa del Plata en Florencio Varela

La Sociedad de Fomento “6 de Junio” del barrio Villa del Plata de Florencio Varela se inicia el 6 de junio de 1976, cuando un grupo de vecinos compran un terreno y comienzan a realizar la edificación. En primer término se construyen los baños, la cocina y la secretaría y desde el año 1983 a la fecha reciben la ayuda de la Municipalidad que ha permitido la realización de varias mejoras a las instalaciones. En el lugar se desarrollan distintas actividades culturales y deportivas, tales como: handball, fútbol, karate, vóley, gimnasia femenina, taekwondo, tejido, clases de apoyo escolar, inglés y las correspondientes al plan FinEs. Además, cuentan con un consultorio odontológico y una biblioteca a disposición de los vecinos de lunes a viernes.

A primera vista, se puede advertir una sociedad de fomento sumamente activa con múltiples actividades en diferentes horarios del día y una fuerte presencia de la comunidad barrial reflejada en este dinamismo social. Las comisiones del plan FinES no escapan a esta descripción, en ellas se puede ver claramente la fortaleza del trabajo barrial colectivo que tiene a la sociedad de fomento como caja de resonancia.

En el caso de la comisión estudiada, me impresionó el grado de conocimiento personal entre estudiantes, claramente vecinos y vecinas del barrio que compartían día a día mucho más que el trayecto de la educación secundaria. Todo eso favorecía el trabajo confortable en cada clase, que a veces es tan difícil de lograr, sobre todo en el caso de adultos que hace muchos años no concurren a la escuela y que pueden manifestar cierta ansiedad ante desafíos nuevos delante de personas desconocidas.

A nivel institucional, las comisiones de FinEs de dicha sede no contaban más que con la presencia de una coordinadora y la de las y los docentes a cargo del dictado de clases, lo cual marca una gran diferencia con las otras instituciones, con respecto a aspectos institucionales educativos identitarios. Se podría decir que Sociedad de Fomento y el barrio en sí mismos, son los que habilitan la construcción de esos aspectos a falta de una institución escolar típica que contenga al alumnado.

Muchos de estos aspectos se ven materializados en acciones concretas tales como el cuidado del ambiente de aprendizaje a la hora de irse: el dejar todo ordenado y limpio, apagar las hornallas, etcétera, eran siempre señalamientos a cargo del mismo alumnado

hacia sus pares con el fin de conservar el espacio de trabajo compartido con otras actividades de la institución en las mejores condiciones posibles. También llamaba la atención cómo antes y después de las clases los alumnos y alumnas se reunían en diferentes espacios del lugar, muchas veces también en la vereda si querían fumar, para seguir conversando y compartiendo vivencias de una manera muy afable, que también se veía reflejada en la forma en que me recibieron como observadora participante de esa experiencia.

5. 3 Definición de la muestra y de las preguntas de investigación

Las preguntas y objetivos de la investigación orientaron la selección de sujetos, grupos y contextos a investigar, al igual que el cronograma de recolección de datos. En base al estudio preliminar sobre los tres centros de enseñanza secundaria para jóvenes y adultos, y a las posibilidades de observación que en cada caso se habilitaban de acuerdo a los tiempos y a los espacios, se pidió autorización para entrevistar a las docentes y para observar las clases de cada oferta. Cada variante permitía definir una muestra heterogénea con respecto a las características del alumnado en cuanto a la procedencia, lo que hacía que el estudio reflejara una realidad menos acotada dentro del distrito.

En el caso del CEBAS N° 13, como ya aclaré anteriormente, por ser la única oferta de este tipo en el distrito, amalgama estudiantes de los más variados barrios de Florencio Varela, que eligieron el CEBAS por una cuestión de orientación y afinidad vinculada con su ocupación presente y sus proyectos futuros, ligados al sistema de salud, y no por una cuestión de proximidad a sus hogares, la cual suele ser uno de los factores determinantes más comunes en la elección de la institución escolar.

Similar es el caso del Bachillerato de Adultos de la Escuela de Educación Secundaria N° 8, en el que confluyen estudiantes de diferentes zonas del distrito por ser una escuela ubicada en el centro más residencial del casco urbano con un acceso total de todas las líneas de colectivos. Es la típica escuela a la que no concurren las personas del barrio en la que está pero a la que llegan alumnos y alumnas de todos los puntos de Florencio Varela debido a su prestigio y tradición.

Estos dos contextos permitían abrir el estudio para darle más amplitud y un aspecto más generalizador, a diferencia de las aulas de FinES que por lo general funcionan en las áreas periféricas y sí absorben la población acotada a un barrio determinado cuyo

alumnado elige esa opción por una cuestión de facilidad de acceso, no sólo por la cercanía, sino también por los tiempos más acotados de esta oferta. Es por eso que en el caso del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio" del barrio Villa del Plata puntualmente se va a identificar este factor diferenciador de familiaridad entre el alumnado que se conoce del barrio.

En los tres casos fue definitorio para la elección de la muestra que la docente a cargo sea una docente graduada para disminuir al máximo que otros factores ligados a la formación docente incorporaran otras variables que este trabajo puntualmente no se propone investigar. En los tres casos de estudio se trata de docentes con amplia experiencia en la enseñanza del inglés no solamente en general, sino también en la modalidad de Adultos, lo cual permitía explorar tres contextos en donde el discurso pedagógico estaba a cargo de profesoras experimentadas en ese campo de la enseñanza. Es bien sabido que ni el título ni la cantidad de años de trabajo en un determinado contexto garantizan una práctica de enseñanza ideal, hay múltiples factores que afectan el desempeño docente imposibles de identificar de forma preliminar y objetiva para un estudio de este tipo. Es por eso que se confió en estas dos variables objetivas identificables previas a la investigación con el fin de maximizar las posibilidades de observación de lo que se considera usualmente "buenas" prácticas de enseñanza.

Debemos tener en cuenta que nuestra pregunta de la investigación apunta a saber cómo se construyen las prácticas y estrategias de negociación a partir de las características institucionales y la diversidad del aula con todos los interrogantes que de ella derivan:

- ¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso reproductivista?

-¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso de resistencia?

-¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso crítico y transformador?

¿Cómo interactúan estos indicadores?

¿Cómo se construyen principios de negociación a partir de la interacción?

El foco no era identificar prácticas de enseñanza que ya la formación docente inicial y continua tienen identificadas claramente como no facilitadoras de los aprendizajes y por lo tanto las predicen, intentan corregirlas y mejorarlas en sus diferentes programas. La idea es problematizar lo que en principio esta naturalizado y es esperable de las docentes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en el nivel secundario de adultos con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera.

5. 4 Segunda inmersión en el campo y determinación de la metodología

Una vez determinada la muestra a explorar procedí con la segunda inmersión en el campo con observaciones directas y entrevistas a las tres docentes. El primer acercamiento fue una charla con cada docente en la que se le explicó a través de un diálogo informal las particularidades del proyecto de investigación, el cual fue enviado por mail junto con las preguntas de la entrevista a realizarse posteriormente. La idea era informar sobre lo que se quería explorar, y que cada docente, dentro de las posibilidades de horario de observación, eligiera dentro de la institución, un grupo para el estudio de casos, preferentemente de los primeros años.

Así como se requería de docentes experimentadas en el oficio de enseñar, en el caso de los y las estudiantes se requería la menor experiencia posible en el oficio de aprender para este estudio, ya que el objetivo era identificar cómo se van construyendo principios de negociación a partir de la interacción en el aula, es decir cómo cada docente va construyendo su discurso especializado en este espacio y cómo cada estudiante va aprendiendo a ser estudiante del nivel secundario en la clase de inglés como lengua extranjera.

Es interesante cómo cada profesora mostró muy buena predisposición para colaborar con la investigación y eligió el grupo a observar bajo el criterio de la alta asistencia y participación en las clases de Inglés, lo que contribuyó mucho en la riqueza del corpus debida a la gran cantidad de instancias de interacción a analizar.

El modelo de entrevista a realizarse después de las observaciones de clase (ver Anexo: Guía y modelo de cuestionario para la entrevista a las docentes) que se elaboró se basó en el modelo cualitativo que delinea Hernández Sampieri (2006):

> la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) (Sampieri, 2006: 597)

Siguiendo la clasificación de Grinnell (1997), quien divide las entrevistas en *estructuradas*, *semi-estructuradas* y *abiertas*, la entrevista que se utilizó en esta segunda inmersión es la semiestructurada: se basó en una guía de preguntas abiertas que permitiera a las entrevistadas explayarse y, en el caso que fuera necesario, se introdujo alguna pregunta adicional de acuerdo al curso que tomaba el diálogo. Las preguntas en estas entrevistas fueron *de opinión*, *de expresión de sentimientos*, *de antecedentes* y *sensitivas* (Mertens, 2005).

La idea detrás de la entrevista era obtener una contextualización más acotada del aula explorada a través de la mirada por parte de la docente sobre la institución, su visión del currículum, la enseñanza, el aprendizaje, su trabajo, el nivel y la modalidad. Esta información permitiría definir detalles para la metodología de análisis de los datos sobre la interacción en las clases y también interpretar los datos surgidos de la observación directa de las clases de una forma más integral para la construcción de cada uno de los tres casos.

Merriam (1988), coincidiendo en parte con la clasificación de Yin (2003) define a este tipo de estudio de casos dentro de la perspectiva cualitativa:

> Qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon or social unit. Case studies are particularistic, descriptive and heuristic, and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources. (Merriam, 1988: 21) [30]

La idea central de esta investigación es la conformación de tres casos de estudio desde la perspectiva cualitativa que a su vez conformarán un estudio comparativo. Para llevar a cabo el relevamiento se realizaron observaciones directas de las clases de inglés de las docentes entrevistadas. En una aproximación inicial se visitó la clase y se le explicó al alumnado el propósito de las observaciones. En los tres casos fui presentada muy cordialmente por la profesora de Inglés a cargo y muy bien recibida por cada grupo. Se

[30] El estudio de caso cualitativo puede ser definido como una descripción y análisis intensos y holísticos de una simple entidad, fenómeno o unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se apoyan fuertemente en un razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

les explicó a los y las estudiantes que iba a presenciar varias clases (al menos 5) y que si estaban de acuerdo iba a grabar el audio de ellas.

En los tres casos se verificó que no hubiera menores de 18 años, ya que de haberlo se debía pedir autorización a su familiar a cargo para el registro de audio. Con el fin de no crear una sensación de invasión abrupta a la intimidad propia de un grupo de clase, esa primera visita se limitó a simplemente esa presentación y comunicación de las condiciones en las que me proponía trabajar si estaban de acuerdo.

Para que la inmersión sea paulatina, y por si hubiera algún caso de inasistencia en la primera visita, en la segunda se reiteró la información y simplemente me limité a observar la clase sin grabar, solamente tomando notas. Recién a partir de la tercera visita al curso se realizó la observación con la grabación del audio de la clase junto a la toma de notas. El objetivo era tener un registro de la mayor parte de las interacciones en clase, sobre todo de las establecidas entre la docente y el grupo de estudiantes para explorar la interacción en el aula.

Además de las entrevistas a docentes y las observaciones, otro instrumento de relevamiento de datos ha sido el análisis de materiales textuales usados por las docentes durante las clases y sus relaciones con el currículum escolar, los que aportarían una información valiosa sobre las categorías a analizar dentro de la interacción en el aula.

Tomando en cuenta este registro y el marco conceptual desarrollado en el capítulo 2 como matriz previa, el propósito era comenzar a construir categorías a partir de indicadores de análisis que habiliten la codificación de datos, estableciendo esa dialéctica entre el marco referencial o lenguaje externo de la teoría y el lenguaje internos de los datos empíricos que mediante un proceso deductivo le daría rigurosidad al análisis. Dicho proceso de análisis va a seguir el modelo de Hoadley (2006) y Morais-Neves (2010) en donde los indicadores designan ejemplos empíricos de conceptos abstractos particulares y hacen observables las categorías conceptuales.

El objetivo en principio ha sido identificar unidades de significado que fueron surgiendo en cada uno de los casos para categorizarlas y poder amalgamar los datos más adelante. De este modo vamos a lograr tener una idea general de estos tres casos observados.

El análisis de los textos constituidos por las transcripciones de las clases y las entrevistas a las docentes conforma el eje del proceso, realizándose la interpretación de estos datos en toda su dimensión contextual, es decir tomando en cuenta todos los factores

del contexto de investigación que fueron surgiendo de las observaciones de las instituciones y de las clases, por un lado, y los factores contextuales generales.

La idea principal es hacer una descripción completa de los datos recolectados con un alcance subjetivo y relativo que tome al contexto en el que se dan los casos desde una visión integrada y que habilite a su interpretación. Si bien utilizo como marco general la teoría de Basil Bernstein para la recolección de los datos, la intención es dejar que el corpus hable por sí mismo y aprovechar la flexibilidad que dicha teoría tiene (Hoadley, 2006) para generar nuevos constructos teóricos. Para llevar a cabo este proceso de transformación de los datos (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) me baso en la perspectiva de la teoría fundamentada y desde la dimensión lingüística, en el análisis del discurso, con los cuales apunto a la conceptualización de patrones que surgen de los datos de la investigación. El análisis comparativo de las diferentes unidades (Stern, 1994) permite hallar las regularidades predominantes a través de la codificación y la categorización, para su conceptualización final.

El principio del proceso comienza con una codificación abierta en la cual se identifican diferentes significados que se codifican de manera libre y continua en toda su totalidad (Glaser, 1967). Para llevarla a cabo se ha fragmentado la información brindada por los datos en unidades. En el caso de las entrevistas analizadas los segmentos tomados como unidades son los cambios de tema dentro de las intervenciones de los participantes entrevistados. A medida que se realiza la codificación abierta y las unidades y categorías surgen de los datos, éstos se codifican entrando algunos dentro de una categoría ya existente y generando, otros, nuevas categorías hasta que se llega a la saturación. Este proceso se ha realizado de manera cíclica con la inmersión continua y recurrente en el campo hasta que se llega a la comprobación de que no surgen nuevos datos relevantes.

A partir de este primer proceso de codificación en el proceso de transformación de los datos se pasa a una codificación selectiva que va a operar en función de los objetivos y preguntas de la investigación (Stern, 1994) con indicadores que conforman las categorías. Para realizar el trabajo de codificación y amalgamamiento de datos se trabajó con el programa MAXQDA, que se usa para trabajar en análisis cualitativos. Debido a la gran cantidad de datos a organizar, este programa ha resultado ser el más apropiado, ya que permite incorporar en él diferentes clases de archivos (audios, Word, PDF, etc.), lo que en el caso de las entrevistas semi-estructuradas, típicas de la investigación cualitativa, y las transcripciones de las clases, optimizó el trabajo de análisis.

Esta tarea de análisis resultó ser mucho más ágil y sistemática, ya que, al tener todo el material incorporado al programa, éste permite agrupar las diferentes unidades, armando categorías y jerarquizándolas, y hacer una codificación de los datos dispersos en función de ellas, lo que nos permite tener una visión global del corpus analizado.

5. 5 Categorías y subcategorías de análisis

Las dos categorías de clasificación y enmarcación van a ser claves para el análisis. En el caso de la categoría de clasificación los indicadores serán claves para interpretar los aspectos estructurales en términos de relaciones entre espacios, discursos y agentes, entre la figura de la docente y el contexto del alumnado, y el grado de reconocimiento de esas relaciones de poder. Por otro lado, con respecto a la categoría de enmarcación, los indicadores serán claves para interpretar los aspectos interaccionales dentro del contexto de la clase, el discurso instruccional y regulativo en todos los grados de realización, como forma de materialización del control.

En cada caso, la idea es construir categorías de análisis cuyos indicadores tengan los descriptores correspondientes que permitan determinar el grado de clasificación o enmarcación. Los indicadores van a ser los elementos que guíen el análisis a partir de la determinación de las categorías y sus subcategorías.

El hecho de que los indicadores se desarrollen a partir de los datos relevados en el estudio permite armar un modelo riguroso y amplio que se pueda usar en los tres contextos a analizar de forma comparativa, tal como conciben su modelo Morais y Neves (2010). Sin embargo, en el caso de esta investigación siempre se mantendrá el análisis sobre las bases de una orientación metodológica dentro del paradigma cualitativo, a diferencia de las autoras, quienes combinan las perspectivas cualitativas y cuantitativas en su modelo (Morais y Neves, 2010).

Las categorías correspondientes a la unidad de análisis estructural o *clasificación* con las subcategorías respectivas que surgieron son las siguientes:

- **Categoría**: Relaciones entre espacios
  Subcategorías: - Espacios físicos institucionales
  - Disposición de los espacios en el aula
- **Categoría**: Relaciones entre discursos
  Subcategorías: - Rol del programa/ currículum

- Rol de los materiales usados
- Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo).
- Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno).
- Relación entre el discurso relacionado con el contenido y el discurso relacionado con la vida cotidiana

- **Categoría**: Relaciones entre agentes

Las categorías correspondientes a la unidad de análisis interaccional o *enmarcación* con las subcategorías respectivas que surgieron son las siguientes:

- **Categoría**: Reglas jerárquicas/discurso regulativo

Subcategorías: - Formas de tratamiento (indicadores: uso del diminutivo, deícticos personales)

- Regulación de los procedimientos escolares instrumentales (indicador: directivas explícitas de cómo registrar los contenidos)
- Control explícito de las intervenciones (indicador: uso de formas imperativas para regular las intervenciones de estudiantes)
- Control implícito de las intervenciones (indicador: uso de preguntas y otros actos de habla indirectos para regular el flujo de las intervenciones de estudiantes)
- Control del comportamiento (indicador: uso del imperativo y otras formas directivas que indican qué se puede y no se puede hacer en la clase)

- Formas de demanda y confrontación (indicador: uso de formas imperativas, interrogativas y actos de habla indirectos de parte del estudiantado para demandar o confrontar a la docente)
- Repuesta a las formas de demanda y confrontacióna (indicadores: uso de estrategias argumentativas de distanciamiento y aproximación de parte de la docente)

- **Categoría:** Reglas discursivas/Discurso instruccional

Subcategorías de las reglas de selección:

- Explicitación de la progresión de contenidos (indicador: formas explícitas de presentación de tareas y contenidos)

- Explicación metalingüística (indicador: descripción gramatical)

Subcategorías de las reglas de secuencia (promoción del trabajo autónomo):

- Espacio para el trabajo colaborativo (indicador: interacción autónoma o guiada entre estudiantes en el desarrollo de tareas)

- Espacio para los procesos metacognitivos (indicador: formas de reflexión sobre el propio aprendizaje).

- Espacio para las inferencias (indicador: formas afirmativas o negativas que expresan conclusiones a partir de la interacción previa)

Subcategorías de las reglas de ritmo:

- Explicitación de los tiempos por parte de la docente (indicador: determinación de fechas o ajuste de los plazos)

- Explicitación de los tiempos por parte del estudiantado (indicador: negociación de los plazos entre docente y estudiantes)

Subcategorías de las reglas de la evaluación:

- Explicitación de los criterios de evaluación (indicador: descripción de lo requerido para aprobar)

- Monitoreo de las tareas (indicador: formas imperativas o interrogativas para el control individual o grupal de las respuestas a las tareas)

- Corrección explícita del error (indicador: formas afirmativas o negativas para describir el error)

- Corrección implícita del error (indicador: formas interrogativas para generar inferencias)

- Retroalimentación positiva (indicador: formas expresivas que valoran positivamente las respuestas de estudiantes)

5. 6 Aspectos éticos a considerar

El consentimiento informado es la base de los aspectos éticos de los procedimientos de investigación (Cohen et al, 2007). Dentro de esta base hay cuatro elementos que no

pueden faltar en el consentimiento informado: la competencia, la voluntad, la información completa y la comprensión de todos los aspectos involucrados.

Con respecto a la competencia, en este caso por tratarse de personas adultas, sin ningún tipo de dificultad o impedimento legal, mental o físico, no habría ningún problema, ya que todos tendrían la capacidad de decidir libremente si quieren formar parte de la investigación. En el caso de la presencia algún menor de 18 años involucrado, lo cual es posible entre los estudiantes del nivel Secundario para Jóvenes y Adultos, como lo he explicado anteriormente, se hece indispensable el pedido de autorización escrita a los responsables del menor también, luego de la debida información.

En todos los casos, he pedido la autorización correspondiente a los equipos de conducción institucional y al docente de inglés a cargo de la clase, explicando detalladamente la propuesta de investigación y entregando una fotocopia del preproyecto a quien considere necesario leerlo. Siempre se ha aclarado de antemano a todos los actores involucrados que la observación participante de clases será acompañada en algunos casos de una grabación de audio y si alguien quisiera escucharla después de la toma de datos, puede hacerlo sin la entrega del material relevado. Para lograr un equilibrio entre la obtención de datos de calidad, que reflejen lo más fielmente posible el ámbito educativo, y el respeto por el espacio personal y laboral de cada uno de los participantes, comencé realizando una primera inmersión en el campo con observaciones de clase sin grabación de audio, logrando un espacio de confianza mutua entre el investigador y los otros actores.

Con respecto a las entrevistas a los docentes y el estudio de materiales textuales que éstos utilizan en sus prácticas, solicité su consentimiento luego de la información y comprensión completa de la dimensión del estudio. Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas envié una copia de ésta al docente entrevistado y si éste quisiere escuchar el audio de la entrevista también se le brindará acceso a este material, con el fin de que pueda indicar cualquier detalle con el que no esté de acuerdo o preguntar sobre alguna cuestión que no quedase del todo clara.

Siempre aclaré el carácter confidencial de los datos a relevar, en los que los participantes aparecerán con un seudónimo para mantener su carácter anónimo dentro del estudio. En todos los casos trataré de asegurar que se entienda el sentido y el alcance de cada procedimiento y el objetivo final del trabajo de investigación.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE TRES CENTROS DE ENSEÑANZA EN FLORENCIO VARELA EN EL NIVEL ESTRUCTURAL: LA CLASIFICACIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

Como ya se explicó en el capítulo anterior las categorías de clasificación y enmarcación van a ser las que guíen el análisis. Los indicadores de la primera, que habilitarán la interpretación de relaciones y grados de aislamiento entre espacios, discursos y actores o agentes, pondrán en discusión la forma de construcción del poder como factor estructural y el grado de reconocimiento de esas estructuras de poder que se relacionan entre sí. Para discutir las formas de control de cada espacio que sostienen estas estructuras de poder, la categoría de enmarcación pondrá en foco cómo se construyen las relaciones dentro de esos espacios a través del nivel de concreción de las reglas jerárquicas y las reglas discursivas, es decir el discurso regulativo y el discurso instruccional respectivamente, que se materializará a través de la interacción en el microespacio del aula.

En el campo de la enmarcación, el análisis se centrará en la interacción en el aula en donde el análisis del discurso va a delinear aspectos más procesuales y dinámicos. Por otro lado, en el campo de la clasificación, en principio se pensó que se analizarían aspectos estructurales de carácter contextual más estático pero, a medida que el análisis se fue desarrollando, se empezó a entender que el análisis de estos factores estructurales surgen a partir de la observación de procesos relacionales que determinan el rol de esos espacios, discursos y actores. Sobre todo en el caso de los espacios, qué se determinan a través de cómo los actores *viven esos espacios* a través de los rituales institucionales y las subjetividades que se construyen a partir de la interacción. De este modo los aspectos subjetivos explican y permiten interpretar como se construyen los objetivos (Gómez, 2013):

> Mientras que el análisis de las objetividades puede explicar las características de las estructuras, resulta incapaz de dar cuenta de la existencia de estas estructuras. Nótese la diferencia que empleamos entre características y existencia: no son lo mismo. El estudio de las condiciones objetivas puede decirnos cómo son las estructuras pero no cómo se generan, cómo se originan y se conforman como tales. Esto conlleva un problema que podríamos denominar “realismo mágico sociológico”: las estructuras están, se analizan, se estudian, se da cuenta de las características de las mismas, pero

> no se sabe cómo ni por qué ni cuándo ni dónde surgieron. Se normaliza su existencia aun cuando la misma permanece como un fenómeno inexplicable. Por el contrario, el estudio de la esfera de la subjetividad permite ambas cosas: podemos dar cuenta a través de la intersubjetividad tanto de las condiciones externas al sujeto (aquello que le es dado) como de los mecanismos de cambio de estas estructuras. Más que una crítica, el carácter constructivista y generativo de los abordajes de la subjetividad es su principal potencial. La justificación de esto se halla en el mismo mundo social: no es una estructura o conjunto de estructuras, sino un conjunto de sujetos interactuando por él y en él, sujetos que reproducen estructuras pero que también las modifican, sujetos que las viven y mantienen pero que también las generan y alteran. (Gómez, 2013: 48-49, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

Para llevar adelante el análisis de los datos se determinaron, a partir de las categorías que brinda la teoría, subcategorías de análisis dentro de los aspectos estructurales de la clasificación. En cada caso se configuraron indicadores que surgieron a partir de la observación directa de las clases, de las entrevistas semi-estructuradas a las docentes, del estudio del contexto institucional y de materiales usados en las clases.

Los indicadores, tal como se mencionó anteriormente, al igual que los trabajos de Hoadley (2006) y Morais y Neves (2010), surgen a través de la codificación de datos empíricos. Éstos designan conceptos abstractos particulares, haciendo observables las categorías conceptuales.

Como ya fue mencionado en el capítulo anterior, las categorías correspondientes a la unidad de análisis estructural o *clasificación* con las correspondientes subcategorías que fueron surgiendo a partir del primer barrido de los datos son las siguientes:

- **Categoría**: Relaciones entre espacios
  Subcategorías: - Espacios físicos institucionales
  - Disposición de los espacios en el aula
- **Categoría**: Relaciones entre discursos
  Subcategorías: - Rol del programa/ currículum
  - Rol de los materiales usados
  - Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo).

- Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno).

- Relación entre el discurso relacionado con el contenido y el discurso relacionado con la vida cotidiana

- **Categoría**: Relaciones entre agentes

En los apartados siguientes desarrollaré a partir de ellas lo que Elsie Rockwell (2009) denomina como una descripción analítica:

> En el proceso analítico, se proponen relaciones que permiten integrar y hacer inteligible algunos elementos observados. Los conceptos que expresan esas relaciones facilitan describir, explicar y comprender mejor lo que se observó. En este camino, ciertas formas de elaborar el material hacen posible este trabajo conceptual, al proporcionar los textos sobre los cuales trabajar. Una manera de cumplir esta labor es la redacción de lo que he llamado descripciones analíticas. Consiste en producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares. (Rockwell, 2009: 72)

A través del desarrollo de dicha *descripción analítica* trataré de delinear con mayor coherencia la construcción de las nuevas conceptualizaciones que los progresivos abordajes de los datos me permitirán consolidar, tomando de forma sucesiva los tres contextos estudiados en Florencio Varela: el Centro de Bachillerato de Adultos con Orientación en Salud (CEBAS) N° 13, el Bachillerato de Adultos de la Escuela de Educación Secundaria N° 8 y el FinEs de la Sociedad de Fomento “6 de Junio”.

6.2 CEBAS N° 13

6.2.1 Relaciones entre espacios

6. 2. 1. 1 Espacios institucionales (Clasificación externa)

El CEBAS N° 13 de Florencio Varela es una institución que no posee un edificio propio. Funciona en el segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8 en el turno vespertino. Allí dispone de tres aulas, una para cada año, que son usadas en los otros turnos por cursos de la secundaria común perteneciente a la misma EES N° 8. También dispone de una sala pequeña en donde funciona la biblioteca y de una sala más amplia, semejante a las aulas con una pequeña cocina, que funciona como dirección, preceptoría, secretaría y sala de profesores, todo junto en el mismo espacio.

En este último caso, la falta de espacio propio bien delimitado destinado a cada actor o grupo de actores en la institución, no impide el trabajo armonioso y la buena convivencia. De este modo, se podía observar que los espacios destinados a cada actor eran bastante porosos: se podía ver a estudiantes que entraban frecuentemente al espacio común de la dirección/preceptoría/sala de profesores, ya sea para hablar con la directora, la preceptora, la secretaria o cualquier docente, ya sea para pedir agua caliente al auxiliar, o para solicitar algo de la biblioteca. Todo fluía en el mismo espacio físico, y mientras la directora, por ejemplo, estaba hablando por teléfono con alguna autoridad superior se podía ver entrar a una estudiante para buscar su termo: desde lo más formal hasta los hechos más cotidianos convivían en el mismo espacio sin conflictos. Lo que es más, algo que llamó mi atención es que en muchas de mis visitas era común que algún miembro del plantel docente o del alumnado llevara algo de comer para compartir, un bizcochuelo, galletitas, etc., alimento que se colocaba en el medio de la gran mesa que ocupaba el centro de este espacio, alrededor de la cual fluía la palabra y el trabajo desde las funciones más diversas, y por supuesto el mate.

Este ambiente familiar, al que se me invitaba a participar afablemente, se replicaba en las aulas, en donde el clima era relajado también y en las cuales era muy común que la puerta permaneciera abierta para que cualquiera de los actores de la institución entre y salga libremente, siempre en un marco de armonía y respeto. Por cierto, era muy común que durante el comienzo de la clase los y las estudiantes fueran llegando gradualmente durante la primera hora de la jornada. Si bien existía un horario de entrada, el alumnado iba llegando a diferentes horarios y el hecho de que no existiera un timbre como en las instituciones más tradicionales hacía que tanto el horario de entrada y de salida de la clase no fuera tan rígido.

Durante el desarrollo de la clase era muy común que algún miembro del alumnado saliera a buscar el termo con agua caliente para el mate. También era frecuente que entrara la preceptora a tomar lista, sin mediar palabra, o la directora a avisar algo a la docente o al alumnado, sin crear ninguna situación disruptiva. Estas interrupciones eran vistas por mí como interrupciones, pero no eran experiencias de ruptura para los y las protagonistas de ellas. De este modo las fronteras entre el espacio del aula, de la clase, más propio del estudiantado, y el espacio de trabajo del cuerpo directivo y docente, en donde los y las estudiantes tienen por lo general, en cualquier institución escolar corriente, el acceso más vedado, se borraban con esta circulación constante de gente de un lado hacia otro a través de puertas que permanecían la mayor parte del tiempo abiertas.

Todos estos espacios destinados al CEBAS N° 13 dentro del edificio de la otra institución se encuentran uno a continuación del otro, tratando de formar una unidad bien homogénea dentro del espacio compartido. Si bien, no existen límites dentro del edificio entre una institución y la otra, los y las estudiantes de cada una comparten los mismos baños y espacios abiertos como balcones y patios, también comparten la sala de video y el ZUM para algunos actos escolares, tales como el de colación, siempre está presente la sensación de que el edificio pertenece a la otra institución y de que el CEBAS tiene que, en muchos casos, adaptarse a la dinámica de la Secundaria N° 8, que funciona como el dueño de casa a pesar de que la convivencia no presenta conflictos. Por ejemplo, si en la Secundaria N° 8 se suspendían las actividades por alguna situación en especial, o las actividades terminaban más temprano en el turno vespertino, el CEBAS debía adaptarse a ese ritmo, ya que los auxiliares y encargados de cerrar el edificio pertenecían a la escuela secundaria.

La disposición de los espacios institucionales del CEBAS N° 13 denotan un rasgo hegemónico que caracteriza su cultura institucional: la escena familiar. Tomando las conceptualizaciones acerca de las culturas institucionales desarrolladas por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), se puede calificar al CEBAS N° 13 dentro de la categoría: "la institución escolar, una cuestión de familia" (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 39). Si bien las autoras no se focalizan en los espacios físicos cuando describen esta categoría, se puede ver una relación fluida entre la distribución y relación de éstos y el desarrollo de un tipo de cultura institucional escolar.

Desde el la mirada de la teoría de Bernstein, se puede observar una clasificación débil de lo que representa el principio espacial dentro de la institución y su relación con la forma de vinculación entre los actores institucionales:

> The stronger its classification, the more likely that the array of objects, attributes, and their relation within the communicative context stand in a fixed relation to each other and so are specialized to that context. (Bernstein, 2003d: 29)[31]

[31] Cuanto más fuerte la clasificación es más probable que la distribución de objetos, sus atributos y su relación dentro del contexto comunicativo representen una relación fija entre uno y otro y, de este modo, especializada para este contexto. (Bernstein, 2003d: 29)

6. 2. 1. 2 Disposición de los espacios del aula

El aula de clases observada, que se encuentra en el segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8, tiene pisos de mosaicos con una pared lateral con ventanales al balcón que dan al patio central de la escuela. Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común. Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes. Hay 15 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente. La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo. La temperatura durante las observaciones es templada, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral y un ventilador grande en la pared frontal arriba del pizarrón en caso de necesitar ajustar la temperatura. La iluminación es adecuada. Al comienzo de la clase entra la luz natural por el vidriado lateral que da al balcón y luego se utiliza la iluminación artificial. El pizarrón está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado. El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso del recreo del Bachillerato de Adultos que funciona en el mismo edificio, que no coincide con los cambios de hora del CEBAS. No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón. La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastra suciedad de toda la jornada. Se puede observar cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

El aula presenta una distribución y disposición de los espacios, típicas de la escuela tradicional. Si bien las mesas no están organizadas en grupos, en algunos momentos los y las estudiantes se agrupan espontáneamente para trabajar con alguna tarea asignada. La docente por lo general ocupa el espacio del frente del aula junto al pizarrón y la puerta, en donde tiene un amplio escritorio, los pupitres se encuentran frente a éstos en hileras. En momentos en que las estudiantes deben desarrollar alguna actividad práctica o evaluativa, la docente abandona el espacio frente al pizarrón para circular por las mesas y monitorear el trabajo en desarrollo.

En la figura 3 se puede observar un diagrama de la típica disposición de los espacios dentro del aula durante las observaciones llevadas a cabo. Como se puede ver el aula es amplia para la cantidad de estudiantes, que se ubican por lo general de manera dispersa.

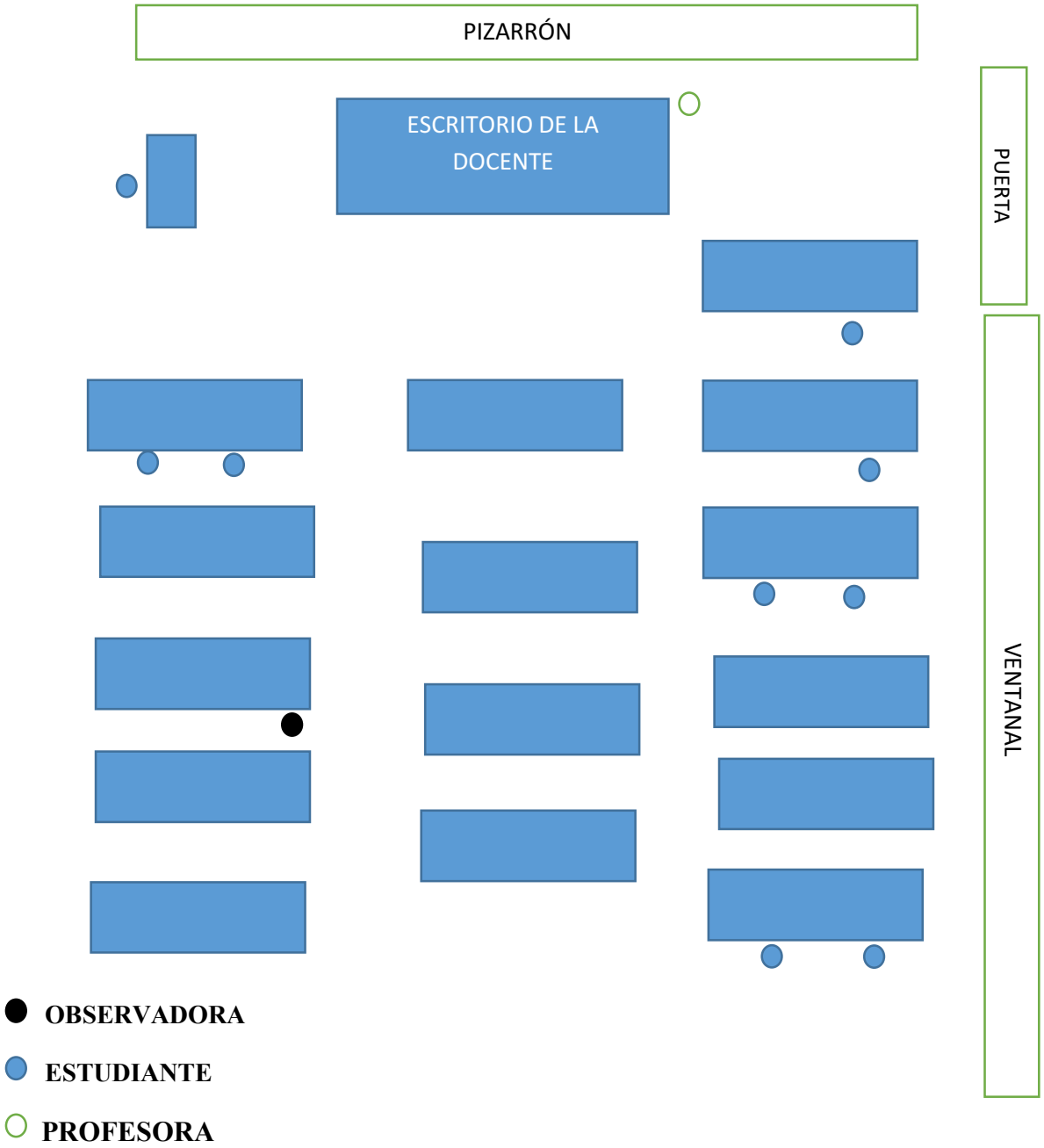


Figura 3: Diagrama del espacio áulico en un día de clase típico del CEBAS N° 13.

Podemos considerar que mientras las relaciones entre espacios institucionales es en cierto modo porosa, es decir posee una clasificación débil con poca demarcación entre los límites de una espacio determinado por una actividad y el otro, en el caso del aula de clase propiamente dicha la clasificación es fuerte: los espacios del contexto interno del aula tienen bien determinados el lugar de la docente y el lugar de los y las estudiantes en la forma tradicional enfrentada y en hileras ordenadas en donde la idea subyacente es la del

rol expositivo/activo de la docente por un lado y el rol de escucha/pasivo del estudiantado por el otro. En otras palabras una clasificación externa débil convive con una clasificación interna fuerte. Tanto el valor de la clasificación externa como el valor de la clasificación interna con respecto a las relaciones entre espacios juntas van a estar presentes de manera subyacente en los principios de comunicación que se desarrollen a partir de las reglas de reconocimiento.

Puede argumentarse que esa disposición podría modificarse con fines pedagógicos específicos, ya que el número de estudiantes en el grupo de CEBAS es bien reducido y queda espacio de sobra para hacer los cambios que se necesiten. Sin embargo, no se hace, la disposición de las mesas no se planifica. Puede decirse que se hereda de lo que queda dispuesto en el turno anterior de la otra institución y si en algún momento de trabajo algunos alumnos sienten necesario cambiarla, son ellos los que toman la iniciativa, en este caso de juntarse, para hacer las modificaciones. Esto no es frecuente, y no ocurre de manera sistemática y organizada, sólo algunos que tienen cercanía trabajan colaborativamente en esas ocasiones puntuales, mientras otros quedan trabajando solos. Bien podría decirse que el hecho de que esta gestión quede en manos de los estudiantes es signo de una enmarcación muy débil pero eso tiene que ver con la capacidad de gestión que tienen los alumnos en el aula y no con la disposición de los espacios que condicionan otros aspectos a analizar más adelante

6. 2. 2 Relaciones entre discursos

6. 2. 2. 1 Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares

Como ya fue mencionado en el capítulo 3, los CEBAS en la provincia de Buenos Aires se rigen por los planes de estudios del año 1998, con su correspondiente ajuste en el año 2002 a través de la Resolución N° 1121/02. Para comenzar a explorar el impacto de estos diseños curriculares en las prácticas pedagógicas se le preguntó a la docente en una de las entrevistas acerca de éstos y la forma de abordarlos en el marco de los enfoques más actualizados de la enseñanza de la lengua extranjera delineado en el Marco General de Política Curricular del año 2007. A partir de este señalamiento, la docente reflexiona acerca del tema, explicando la importancia de seguir los contenidos que prescribe el diseño curricular del año 1998 pero adaptándolo a los lineamientos y necesidades más actuales:

> *... buscarle la significatividad a los contenidos, darle la vuelta buscando que el contenido aparezca pero significativamente, llevándolo en el caso de CEBAS al área de salud y buscar que si tengo que dar por ejemplo voz pasiva lo trabajo como causa y efecto. Gramaticalmente el contenido formal, está y le das la formalidad de presentarlo con el nombre que corresponde pero le das en el aula un valor significativo al contenido que sea útil para ellos en lo que necesitan.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Se puede apreciar a lo largo de la entrevista que el valor que se le da al diseño curricular aparece también espontáneamente en otros comentarios a partir de preguntas que interrogan acerca de los aspectos institucionales:

> *Por ahí si comparás, en otra escuela de adultos hay un programa más largo delante de algunas materias, sobre todo en las clásicas pero el CEBAS está dirigida a la utilidad de una necesidad que tiene el promotor de salud, trabajar la lengua para el promotor en términos de poder presentar. Hacer una presentación en un proyecto, hacer un cartel o un folleto desde el inglés pero también acompañaba. […]* ***Enseñar la lengua como lengua más allá de si fuera la propia o la extranjera****, como herramienta, marcar esa necesidad de manejar bien la lengua como también un componente fundamental del profesional que intentan ser en el futuro…* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Más allá de la limitación que impone un diseño curricular no actualizado, se puede apreciar claramente que la docente tiene presente los nuevos lineamientos que plantean un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua cuando menciona el trabajo con diferentes géneros discursivos cuando dice "***Hacer una presentación en un proyecto, hacer un cartel o un folleto desde el inglés***", más arriba resaltado en negrita. Al mismo tiempo que reafirma la idea de lengua como herramienta de comunicación también marca una perspectiva bien definida sobre el perfil del egresado o egresada de este tipo de bachillerato cuando toma en cuenta estos aspectos del currículum: "***Enseñar la lengua como lengua más allá de si fuera la propia o la extranjera, como herramienta, marcar esa necesidad de manejar bien la lengua como también un componente fundamental del profesional que intentan ser en el futuro…***"

Lo más notable de estos aspectos descriptos por la profesora en la entrevista es una particularidad que señala al pasar que tiene que ver con la idea de considerar a la lengua extranjera y a la lengua materna como objetos de estudio, como disciplinas que poseen aspectos en común: *más allá de si fuera la propia o la extranjera.* A ambas les da la categoría de herramienta y objeto de estudio con el mismo nivel de importancia, lo que

se va a notar, se va a ver materializado, en sus intervenciones en la interacción de la clase:

> *Contar en castellano lo mejor que yo pueda más allá de lo que signifique la oración implica también usar nuestra lengua correctamente. Cuando digo usar nuestra lengua correctamente es: inicio con mayúscula, ortografía, si no sé corregir una palabra, la chequeo, o le pregunto a la profe, o agarro el diccionario. Esa es la manera de ir mejorando nuestra propia lengua. Acuérdense lo que dije a principio d año: vamos a trabajar con la materia pero siempre partiendo de* ***mejorar nuestra propia expresión oral y escrita en español.*** *Nuestra materia es un complemento de Lengua en el fondo hacia lo que es la parte comunicativa y de comprensión pero… eh… en inglés como apoyatura digamos… de nuestra propia lengua para* ***reforzar el concepto también de nuestra propia lengua****. ¿Sí?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Con esto se puede ver claramente que existe una clasificación débil entre los discursos interdisciplinares, específicamente entre el área de la lengua extranjera y la lengua local como disciplinas en la secundaria de adultos, desde la mirada que construye el discurso pedagógico de la docente de Inglés. Ésta última concibe una metodología de clase que orienta su práctica hacia un trabajo integrado de las dos lenguas y, lo más importante, es consciente de ello, ya que no sólo forma parte de sus prácticas de enseñanza cotidianas, sino también que lo fundamenta espontáneamente en la entrevista y lo explícita a los y las estudiantes durante sus clases: ***Nuestra materia es un complemento de lengua en el fondo hacia lo que es la parte comunicativa y de comprensión.***

Dicho de otro modo, existe un nivel débil de *aislamiento entre las categorías*, en palabras de Bernstein, un *grado de clasificación* débil. Esto determina un espacio entre una y otra no tan demarcado, como puede ocurrir en otros contextos, en donde Inglés como espacio curricular es construido a través de la práctica pedagógica como un discurso totalmente escindido del espacio curricular que trabaja con la lengua local como contenido.

6. 2. 2. 2 Rol de los materiales usados

Con respecto a los materiales usados para la clase de Inglés la profesora señala claramente las dificultades que ha atravesado a lo largo de su carrera profesional para conformar un corpus de materiales en inglés apto para trabajar con el espacio en la secundaria para adultos especializada en salud. El hecho de que no existan libros de textos especialmente

diseñados para esa modalidad y nivel ha generado un trabajo extra que la llevó a explorar materiales auténticos de todo tipo:

> *Hay material pero no hay tan básico, yo los primeros años compilé y guardé cualquier cantidad de papelitos, envoltorios, manuales de instrucciones de distintos aparatos que me facilitaban los mismos alumnos que eran en esa época mayoría del área de salud. Entonces ellos en vez de tirar la cajita de una vacuna me la traían, yo trabajé muchos años con eso.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Es evidente la coherencia que denotan las afirmaciones que hace la profesora sobre cómo concibe el currículum y su correlato con la selección de materiales que ha ido desarrollando de a poco:

> *Después se empezó a ampliar un poco, en algunos libros aparecieron, por ahí no son adecuados al nivel porque apunta a un nivel medio o avanzado pero, bueno, se puede buscar la manera de trabajar. Adecuando el material, también adecuando las expectativas. Si yo tenía el prospecto de una vacuna o de un medicamento no le puedo pedir que me haga una lectura completa de ese documento pero si por ahí, bueno, una dosis que sería la adecuada y ellos por lo menos aprendan a determinar ese tipo de cosas, siempre trabajando el idioma…* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Siempre está presente en las reflexiones y ejemplos que da la docente en la entrevista, la idea de que los materiales estén relacionados con el mundo laboral del campo de la salud, que es la especialización que orienta a este Bachillerato en particular y que marca el perfil del egresado:

> *¿Dónde encontrás la información que tiene que ver con la dosis? ¿Dónde tenés que guardar éste medicamento? y que ellos aprendan en ese otro aspecto a encontrar los subtítulos, a reconocer término expresivo, trabajar desde la realidad ellos también.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Como se desprende de lo citado, la delimitación entre el uso de materiales como contenido de la disciplina y los materiales de trabajo del contexto real laboral según la concepción de la docente, no es fuerte, por lo contrario, hay una intención planificada de vinculación directa entre estos dos contextos, por un lado, como consecuencia de la falta de materiales específicamente diseñados para este contexto escolar y por el otro por una decisión metodológica basada en la concepción de la enseñanza de la lengua.

Desde otra perspectiva, si se toman en cuenta las observaciones de clase y el estudio de artefactos usados en ellas, se pueden identificar materiales textuales de enseñanza más tradicionales especialmente diseñados para el aprendizaje formal de la lengua extranjera que marcan, desde la práctica pedagógica en el aula, una demarcación más fuerte del uso auténtico de la lengua en el campo cotidiano del trabajo.

Se puede observar claramente en la Figura 4 que, si bien el material está estrechamente relacionado con la orientación en salud propia de este bachillerato de adultos, es un material textual bastante formal y poco contextualizado, con una orientación gramatical bien marcada en donde el vocabulario y las oraciones aisladas predominan. El material proviene de una serie publicada en 1993 llamada *Nucleus-English for Science and Technology* destinada a estudiantes que aprenden Inglés con objetivos específicos, en este caso la especialidad es *Medicine* dentro de la serie.

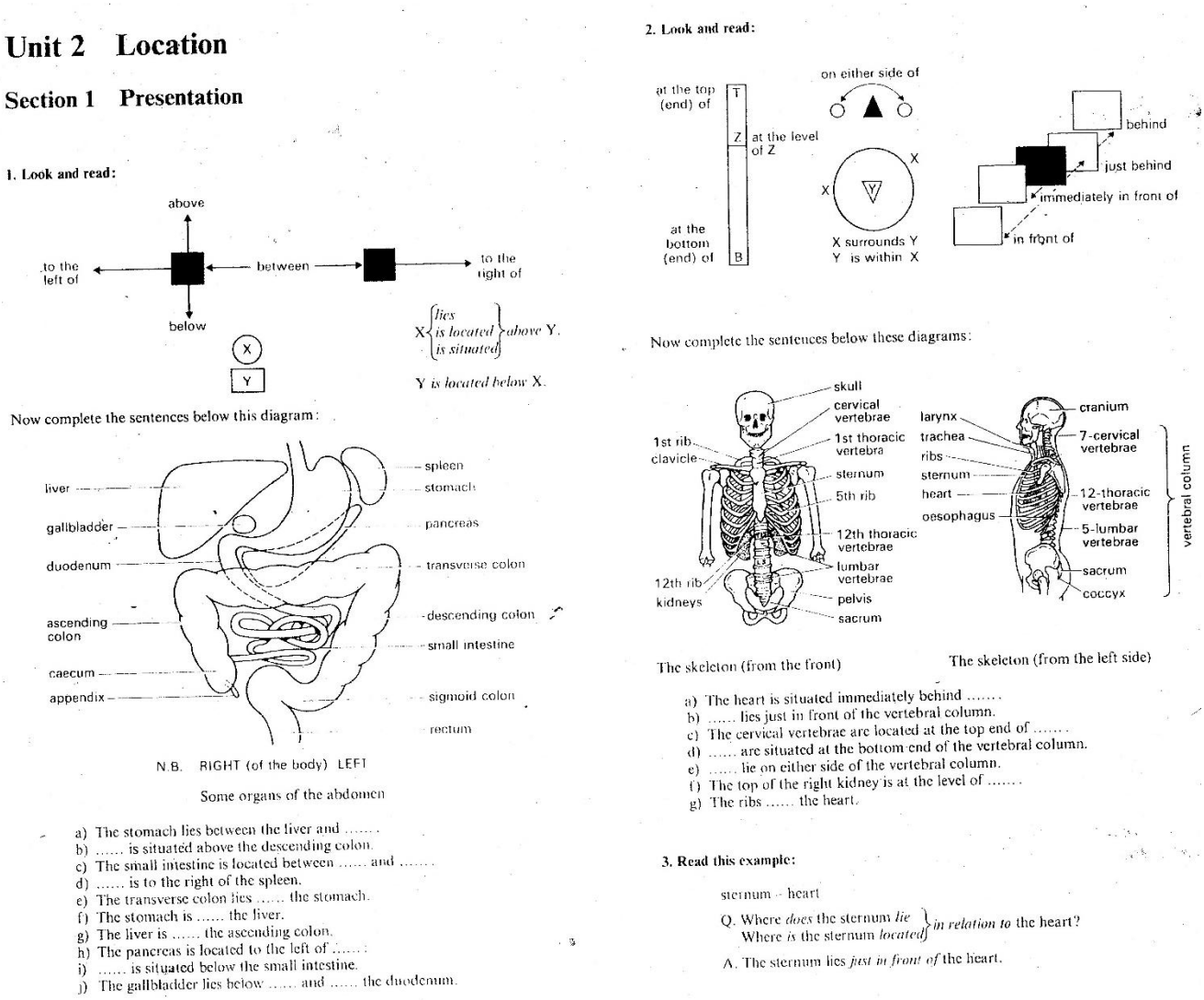


Figura 4: Fotocopia usada en dos de las clases observadas. (O'Brien, 1993:14-15)

La actividad que propone el material está anclada en una perspectiva más tradicional de la enseñanza de la lengua extranjera en la que completar los espacios en blanco, como se plantea en esta unidad en particular, ha sido la estrella. Como puede verse claramente en la Figura 4, si bien se trabaja con oraciones, puede observarse que los diagramas sostienen la contextualización de éstas. El texto multimodal no sólo contextualiza, sino que también obra como un andamiaje que permite identificar el vocabulario y las preposiciones, contenidos gramaticales en los que descansa el foco de este material que determina un discurso que busca interpelar a las otras disciplinas, en este caso en particular, materias propias de primer año de esta oferta de secundaria para adultos, tales como Biología y Anatomía y fisiología.

En otro caso se trabaja con un texto que habla de los anglicismos y de diferentes usos del inglés como lengua internacional. Cada texto es trabajado a lo largo de varias clases y en cada caso demuestran que son textos que buscan interpelar a las estudiantes con respecto a la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por un lado, y la importancia de la lengua inglesa en la especialización en salud de este bachillerato, marcando así, una clasificación débil entre los materiales y el discurso cotidiano o del trabajo del alumnado.

6. 2. 2. 3 Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo).

Con respecto a la presencia del inglés en el aula con un uso auténtico en la interacción, lo que Willis denominó como uso externo de la lengua extranjera en la interacción áulica, el *input* es muy reducido en el CEBAS N° 13: solamente hay una instancia de ese tipo de uso en la primera clase observada y dos instancias de uso en cada una de las clases restantes.

Comparado con la presencia de la lengua extranjera en las clases de inglés de las otras instituciones cuya incidencia es mucho mayor, el uso de la lengua meta en este marco es muy escaso. En la figura 5 se puede observar una tabla comparativa de la cantidad de intervenciones de este tipo en las tres instituciones y en cada clase grabada.

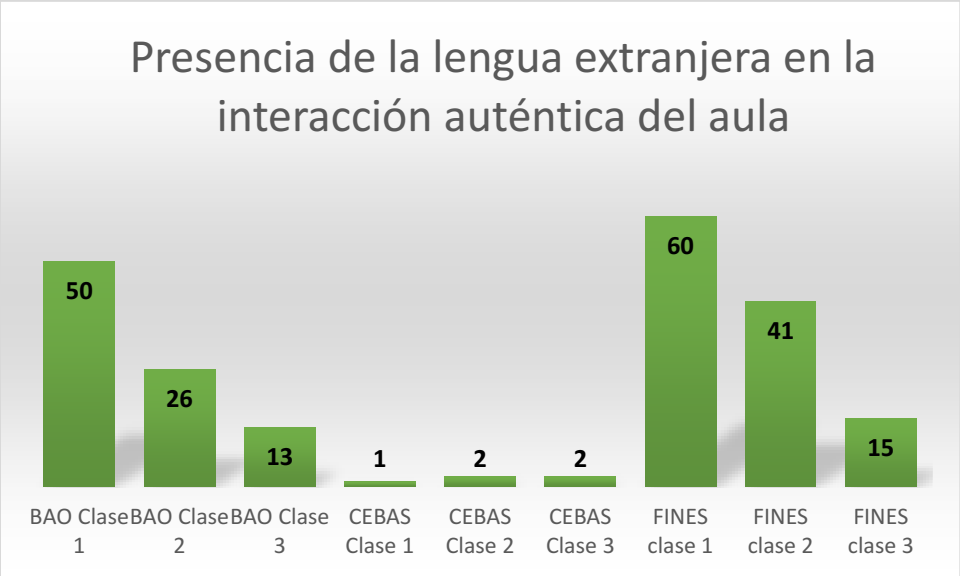


Figura 5: Cuadro comparativo sobre la interacción en Inglés en las clases observadas (los números representan la cantidad de enunciados).

El dato es llamativo, sobre todo porque en una de las clases observadas esas intervenciones auténticas en la lengua extranjera las hace una de las estudiantes al momento que entra la secretaria del establecimiento a la clase de Inglés:

Estudiante: Hello, teacher
Secretaria: ¿Cómo les va?
Estudiante: Are you from…?
(Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Las otras instancias que suman un total de 5 en 3 clases observadas y grabadas están a cargo de la docente y son intervenciones vinculadas al inicio o desarrollo de las actividades:

- *Today is…*
- *November, the first, today, you see?*
- *L" stands for "left"*

(Transcripciones de clases de Inglés del CEBAS N° 13)

Tomando en cuenta los desarrollos investigativos de Jane Willis (1981) que se ocupan del uso de la lengua extranjera en la interacción de la clase se puede observar que en estas últimas tres instancias citadas, el inglés es usado como auténtico medio de instrucción por la docente en lo que Willis denomina estructura externa de la clase, es decir, el uso de la lengua 2 como medio de instrucción, formando el *marco de la clase*, tal como lo define Willis (Willis, 1981: 5).

Tal no es el caso de los ejemplos previos citados, en donde es una estudiante la que usa la lengua meta para experimentar con ella una charla espontánea con la secretaria, quien entra al aula de Inglés. Este tipo de intervenciones a cargo de estudiantes en la clase de lengua extranjera cuando entra algún otro actor de la institución es una conducta muy frecuente de parte del alumnado, estrategia que se usa con el objetivo de marcar la delimitación de la clase de Inglés a las personas ajenas a ella, algo que he podido comprobar en mis largos años de experiencia como docente de Inglés en la escuela secundaria tanto de adultos como la escuela común.

Como describe Willis (2002) en sus estudios, el *input* en lengua extranjera en el marco que conforma la estructura externa de la clase es un mecanismo que controla y estimula los enunciados que se dan dentro de la estructura interna en la lengua meta. El porcentaje de este tipo de *input* no es tan alto en lugares en donde no se habla esa lengua, donde esa lengua es para los estudiantes de una lengua extranjera, más que una segunda lengua. Tal como lo expresa la autora:

> … the Outer structure provides the framework of the lesson, the language used to socialize, organize, explain and check, and generally to enable the pedagogic activities to take place. In some classrooms, more usually in countries where the target language is not the medium of instruction, all or most of this Outer language is in the learners' mother tongue. (Willis, 2002: 163)[32]

Tal es el caso de las clases de Inglés en el CEBAS N° 13, en donde esta falta de *input* es llevada a un extremo, ya que su uso natural con fines auténticamente comunicativos en este contexto particular es casi nulo. Si bien hoy en día las nuevas teorías pos coloniales han logrado de-construir, en gran parte de las prácticas de enseñanza, la perspectiva del bilingüismo sustractivo, inclusive el concepto de bilingüismo en sí mismo (García, 2009), con las cuales el uso de la L1 en el aula de Inglés no representa un tabú y los procesos de *translaguaging [translenguaje]*[33] (García, 2009) en el desarrollo de la L2 han adquirido

[32] … la estructura Externa suministra un marco de la clase, la lengua usada para socializar, organizar, explicar y revisar, y generalmente para habilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas. En algunas aulas, más frecuentemente en países en los que la lengua meta no es el medio de instrucción, todas o la mayoría de las intervenciones de la estructura Externa es en la lengua materna de los estudiantes. (Willis, 2002: 163)

[33] Ofelia García (2009) definió el translenguaje como el conjunto de prácticas discursivas de las personas bilingües y también las estrategias pedagógicas que hacen uso de esas prácticas discursivas complejas con el fin de acceder a diferentes características lingüísticas o varios modos de *hablar, ser y conocer* a través de lenguas que se conciben tradicionalmente como independientes y autónomas, desafiando de este modo, las visiones sustractivas que conciben a las lenguas como unidades separadas y no como un proceso continuo mucho más complejo.

una entidad relevante en las prácticas pedagógicas actuales, en este caso en particular la tan baja presencia de un *input* en la lengua extranjera en la estructura externa de la clase, que también se va a repetir en la estructura interna no permite hacer un análisis del rol que tiene dentro de la interacción de la clase, ya que su presencia es prácticamente nula. En este sentido es muy difícil evaluar el grado de clasificación que existe del uso con fines comunicativos de la lengua inglesa y la lengua local.

No se puede hablar de una clasificación fuerte o débil entre ambas lenguas ya que prácticamente no existen elementos en Inglés para comparar pero sí existen algunos indicadores para analizar otros aspectos que tienen que ver con esta subcategoría.

En el siguiente intercambio se puede observar cómo la estudiante pronuncia su nombre en Inglés cuando la profesora se dirige a ella con su nombre en Español, a lo que la profesora le replica marcándole aún con más énfasis el nombre en español de la estudiante a quien se dirigía:

> *Profesora: ¿Todos la copiaron la tabla?*
> *Estudiante 3: Arriba yo no copié nada…*
> *Profesora: No, no, no. La actividad 1. Después resolvé.* ***Juana…***
> *Estudiante 3:* (no responde*)*
> *Profesora: Te conviene copiar y después resolver. Como quieras, pero bue… yo copiaría…*
> *Estudiante 3:* ***Jane*** (marcando su propio nombre en inglés)
> *Profesora:* ***Juana*** (marcándolo en español). (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Es una situación de intercambio bastante curiosa, que va en contra de lo esperado en las aulas de Inglés como lengua extranjera, ya que este tipo de situación de tensión comúnmente se da en el sentido opuesto: una profesora que tiende a reforzar el *input* en Inglés dirigiéndose al alumnado con el nombre traducido a la lengua meta, por un lado, y estudiantes que tensionan la cuerda en sentido contrario, reafirmando sus identidades marcando sus nombres en la lengua materna. Si bien, en muchos casos las estudiantes reciben muy bien y tienen curiosidad por la traducción de sus nombres al Inglés, especialmente entre las más jóvenes, que lo toman como un juego, en los contextos de la educación de adultos este no es el caso más frecuente. Es que, en cierto modo, la lengua materna, la que sirve para expresar la propia identidad y la que marca el sentido de pertenencia a través de complejos procesos de identificación, durante las experiencias escolares y no escolares pasadas, a lo largo de los años, se ha consolidado de una manera mucho más arraigada que en el caso de los niños y adolescentes, en plena formación de su aparato psíquico.

Es por eso que esta interacción, en la que se da una situación de tensión dentro de la negociación de las formas de tratamiento áulico en función al uso de la L1 y la L2 sale de lo que comúnmente sucede en las aulas de Lengua Extranjera pero es a su vez bastante coherente con lo que la docente de este caso particular declara en la entrevista y explicita en el aula a sus estudiantes acerca de darle una importancia preponderante a la lengua local en la clase de Inglés con marcas discursivas más arriba citadas y resaltadas que reafirman su importancia para ella: "*reforzar el concepto de* ***nuestra propia*** *lengua , mejorar* ***nuestra propia*** *expresión oral y escrita en español, enseñar la lengua como lengua más allá de si fuera* ***la propia*** *o la extranjera*".

Por lo tanto, si se toma en cuenta estas intervenciones, se puede llegar a la conclusión de que existe una fuerte clasificación entre la lengua extranjera y la lengua local, en la que la perspectiva identitaria de la docente y lo que las dos lenguas representan para ella adoptan un rol crucial como factor condicionante. Contrario a lo que sucede tradicionalmente, este posicionamiento de la docente frente al rol de la lengua extranjera en la clase y su uso auténtico en la interacción áulica rompe con algunos supuestos básicos que se encuentran en debate en la actualidad, tal como lo expresa Andrea Di Virgilio en su trabajo reciente sobre el proceso translenguaje en la enseñanza del inglés:

> Una tradición que se encuentra en debate está relacionada con el uso de la lengua materna (L1), en nuestro caso el español, en las clases de Inglés. Es normal que, cuando los docentes utilizan la L1 en el aula, sientan culpa, nervios y vergüenza (Fallas Escobar & Dillard Paltrineri, 2015; Ortega, 2019; Regueira, Del Potro & Di Virgilio. 2018; Turnbull, 2018). Este sentimiento recurrente entre los docentes de Inglés puede llevarlos ocasionalmente a pensar que su dominio del idioma es insuficiente y que sus decisiones en el aula son erradas. (Di Virgilio, 2020: 7)

En el caso de la docente de CEBAS ninguno de estos sentimientos recurrentes parecen estar presentes. Por lo contrario, se evidencia cierto énfasis en la valoración de la L1. Pero además de todas estas representaciones que se pueden inferir, existe la inesperada intervención de la estudiante adulta que, al contrario de lo que sucede con mucha frecuencia con los estudiantes adultos que en muchos casos trabajan con la lengua extranjera por primera vez en la escuela, quiere usar su nombre propio en inglés en el ámbito de las formas de tratamiento docente-alumna. En los contextos de la secundaria

de adultos por lo general las relaciones de tensión que definen la clasificación son a la inversa:

> A simple vista, se puede percibir, que el lugar de la extranjerización, inherente a cualquier aprendizaje propio de la escolaridad, llega a su extremo, manifestándose, en algunos casos, a través de una actitud de rechazo, incertidumbre e inclusive temor a una participación manifiesta durante la clase. (Helver, 2014: 13)

6. 2. 2. 4 Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno)

En el caso del uso del Inglés como parte del contenido en los intercambios orales del aula del CEBAS N° 13, también existe un muy bajo porcentaje de uso durante las clases observadas y grabadas: solamente 4 instancias en la primera clase grabada, 9 en la segunda y 3 enunciados en la tercera grabación. Este uso *interno* de la lengua enseñada o formas de la lengua meta que constituyen el tema u objetivo de la clase (Willis, 2002) están mayormente a cargo de la docente cuando ejemplifica durante la explicación de las actividades asignadas.

En el caso de la primer clase observada y grabada, la actividad giraba alrededor del uso de palabras en inglés, anglicismos, usados en nuestro contexto cotidiano, por lo que los enunciados son ejemplos puntuales de términos aislados a cargo de la docente: *Fashion… look… spot… corner… magazine… zapping*; y ejemplos que agrega una alumna también: *after, after office.* En la mayoría de los casos se usa la traducción para aclarar cuál sería el término correspondiente en la lengua local para cada uno de esos términos en inglés.

También se trabaja con palabras transparentes, lo que dio origen a los dos vocablos en inglés restantes de esta primera clase, a cargo de estudiantes que interrogan por términos aislados también: *¿"Example" qué quiere decir, profe? ¿Language?* Este trabajo con anglicismos se realiza a través de un texto en inglés que justamente habla de las palabras que la lengua local toma del extranjero de forma explícita, idea central que la profesora aclara a través la traducción y la explicación:

> *En el tercer párrafo del texto habla de las palabras que tomamos de otros idiomas, que se llevaron del inglés a nuestro idioma. …son taxi e internet. Y después plantea al final del texto una especie de preguntita ¿qué otras palabras…?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En el caso de la segunda clase observada y grabada también existen intervenciones a cargo de la docente en las que el uso de la L2 aparece en enunciados explicativos como

palabras aisladas que son traducidas: *between, right, left, below, location, lies.* Solamente en tres de las instancias la docente enuncia algunas frases en la lengua extranjera como parte de la explicación de un texto en inglés que habla sobre la ubicación de los órganos del cuerpo humano: *to the right, is located, to the left.* También en estos últimos casos se apela a la traducción de las frases al español como parte de la explicación de la actividad en la que los y las estudiantes deben observar una imagen del cuerpo humano y completar oraciones que marcan la ubicación de los respectivos órganos.

Solamente en la tercera clase observada y grabada, en la que se continúa con la misma actividad, se pueden ver unidades de sentido más completas en enunciados que la docente utiliza para incitar a sus estudiantes a completar las ideas tales como: *The small intestine is located between… The descending colon and the…*

Con esto se puede observar que el poco *input* en inglés en las intervenciones orales, y la forma aislada en la que estas instancias de uso de la L2 aparecen como objeto de estudio en la clase, marcan una clasificación muy fuerte entre la L1 y L2. Idea un poco contradictora con la idea central del texto sobre la presencia de la lengua extranjera en la lengua cotidiana a través de los anglicismos, lectura trabajada en la primera clase pero muy coherente con el posicionamiento que todo el tiempo plantea la docente de forma explícita en la entrevista y a sus estudiantes:

> *No me hagan lío ¿eh? Miren que cuando tengan que entregar algún trabajo vale lo corregido en español. Qué les voy a enseñar inglés si no aprendemos español ¿no es cierto?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)
> *Apendicitis es la inflamación de ese sector del intestino ¿sí? "Itis" siempre es inflamación de. Peritonitis, inflamación del perineo. Ehhh… Otitis, inflamación del oído. Bronquitis, de los bronquios. Sinusitis, de los senos. La terminación "itis" siempre es para inflamación, inflamación.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)
> *No es la idea que hablemos inglés pero sí que podamos ir entendiendo algo, produciendo un* ***poquitito, poquitito*** *porque* ***lo que podrían producir es poquito*** *a lo largo de tres años pero algo vamos a producir y vamos a trabajar de esta manera.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En este último fragmento citado más arriba, llama mucho la atención la recurrencia del diminutivo en *poquito* o *poquitito*, sobre todo cuando la docente les dice a sus estudiantes "***lo que podrían producir es poquito***", planteando sus expectativas hacia el

grupo por el lado del déficit en lugar de usar términos más positivos. Más adelante, cuando analice las formas de tratamiento en el aula como subcategoría dentro de las reglas jerárquicas de la interacción profundizaré un poco más en el uso de estos diminutivos en la clase.

6. 2. 2. 5 Relación entre el discurso vinculado con el contenido y el discurso vinculado con la vida cotidiana

A lo largo de las clases observadas fue sumamente llamativo cómo constantemente se mezclaban las conversaciones casuales con la conversación más formal de la enseñanza del contenido propiamente dicha. Por lo general, si se toman en cuenta las observaciones del BAO y del FinEs, este tipo de interacción descontracturada se utiliza como marco de apertura para romper el hielo e iniciar la clase y como cierre de éstas, pero en las clases de Inglés del CEBAS N° 13 este tipo de intervenciones que introducen temas que no tienen que ver con el contenido de enseñanza va apareciendo constantemente a lo largo de toda la interacción del aula. En muchos casos este tipo de intercambio informal es iniciado por la misma docente:

> *Me pica la cabeza… y estuve con mis sobrinos* (risas) *No sería la primera vez, no sería la primera vez que se pasa el peine fino por esta cabeza.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Profesora: ¿Cómo saliste del barrio? ¿en bote?*
> *Estudiante: En canoa*
> (risas)
> *Profesora: Porque yo no me había dado cuenta. Les cuento. Yo que me quejaba del barrio mío, pensaba, soy libre, quedo en una isla. Vos para salir, tenés que salir en bote. Complicado Varela.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Es así. Porque tenemos fama de malas. Recién me peleé con un hombre.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Los ejemplos anteriores son enunciados que inician un intercambio informal acerca de temas ajenos al contenido de enseñanza del día. No surgen ni en el comienzo ni en el cierre de la clase, por lo contrario surgen cuando las estudiantes están en el proceso de resolución de una actividad asignada y la profesora, que va monitoreando el trabajo, realiza el comentario o formula la pregunta que habilita la charla informal. Todo el tiempo se van mezclando las preguntas o explicaciones sobre el contenido de enseñanza con la charla informal sobre temas cotidianos:

> *¿Qué pasa hoy? ¿Se fue la primavera? ¿Otra vez hace frío? A ver, ¿dónde estás? ¿con qué oración?, muy bien, intestino delgado, bien, ¿dónde está? ¿entre quiénes?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Es importante señalar que a pesar de que esto es una práctica frecuente el curso de la clase se mantiene, las estudiantes siguen trabajando en las tareas asignadas aunque responden a estos inicios de charlas, que se cierran a los pocos minutos de iniciadas, ya que el objetivo de terminar la actividad asignada acucia y siempre hay alguna consulta que reencauza el hilo de la clase.

En ningún momento estos intercambios relacionados con la vida cotidiana son usados o relacionados con el objetivo de enseñanza. Sin embargo existen otras intervenciones a cargo de la docente que sí relacionan claramente el conocimiento cotidiano con el contenido de inglés de la clase puntualmente:

> *Quiero que me den el término. Yo elegí uno de deporte, "corner", enganchado digo "saque" o "tiro de esquina". Si vos ponés la palabra, no sé, "look", ponés la palabra "aspecto". Si ponés la palabra "on", "encendido". ¿Está?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *A mí me pasaba con la palabra "zapping", no sabía que existía la palabra "zapear". Lo supe, leyendo hace poquitito un novela, que la traducción hablaba de zapear para hacer "zapping". ¿Pero nosotros acá zapeamos?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Profesora: Habrán observado que algunos pares de auriculares tienen formita o tienen uno para la derecha y otro para la izquierda*
> *Estudiantes: Sí*
> *Profesora: "L" es para el izquierdo*
> *Estudiantes: Sí*
> *Profesora: "L" stands for "left". Significa "left", "izquierdo". Y "r", "right", "derecha". Y les contaba de los lentes de contacto, no sé si ahora, yo no uso lentes de contacto, pero cuando vos tenés lentes de contacto que son de distinta graduación y los tenés que guardar en un estuche.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Es por eso que que se puede señalar que la demarcación entre el discurso de la disciplina y el discurso informal de la vida cotidiana es extremadamente débil: todo el tiempo se entrecruzan. En muchos casos sin un objetivo pedagógico claro planificado, sólo surgen y refuerzan el *rapport* entre la docente y su grupo de estudiantes. En otros casos es introducido por la docente con un claro objetivo de andamiaje a través del recurso de los conocimientos previos cotidianos de los y las estudiantes, estrategia muy común en la clase de inglés para la enseñanza de vocabulario de la L2, que forma parte de los usos locales.

6. 2. 3 Relaciones entre agentes: Fuerza de demarcación de las identidades pedagógicas

Con respecto a la fuerza de demarcación de la identidad pedagógica de la docente de Inglés del CEBAS N° 13, podemos observar un posicionamiento muy claro acerca de cómo concibe el aprendizaje en la relación docente-estudiante a partir de la afirmación que hace durante la entrevista:

> *... yo aprendo con el grupo. Yo creo 100% en la interacción del aula, aunque sea anticuado y esto se los digo siempre a mis alumnos o a cualquier persona que en aula aprendemos todos con la interacción, la pregunta del compañero y del error del otro.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Su reflexión denota un grado de demarcación débil entre la figura docente y la del estudiantado, contrario a los supuestos básicos más tradicionales, que conciben a la figura de la docente por encima de la del estudiantado. Sin embargo, esta postura discursiva no escapa a las contradicciones que existen entre perspectivas más tradicionales y las más progresistas cuando consideramos otros comentarios al respecto que ponen en tensión los dos modelos:

> *Está como visto que "el aula", "el pizarrón" y* ***"la maestrita"*** *parada adelante es un formato antiguo de modé pero en realidad, yo a pesar de la antigüedad y del formato tan clásico del aula, sigue siendo con todas carencias y sin las comodidades porque los alumnos lamentablemente no siempre tienen un ventilador, una estufa, una ventana que cierre, más allá de eso yo creo que el mejor espacio de aprendizaje es el aula* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Se puede percibir en este último fragmento que cuando habla del *pizarrón, el aula y la figura docente parada adelante* está invocando la voz de personas que desprestigian el formato tradicional. Esto es más explícito en el caso del diminutivo “la maestrita”, resaltado en negrita más arriba. Pareciera, a primera vista, que dentro de una postura más progresista de la enseñanza y de la concepción de la autoridad pedagógica hay una defensa del formato más tradicional del aula. Siguiendo el hilo de su argumentación, se puede ver más adelante que lo que en realidad esta docente quiere expresar es un fuerte posicionamiento en contra de la educación no presencial, una reflexión que se adelanta a los debates mundiales sobre educación del 2020 y 2021 a partir de la pandemia del covid 19 y la suspensión abrupta de las clases presenciales en las escuelas, pero que ya se venían

dando en forma localizada a partir de algunas políticas de recortes presupuestario que empezaron a gestarse en el año 2014 en la modalidad de Adultos en la provincia de Buenos Aires y se profundizaron a partir del 2015:

> *había algunas tendencias de -yo digo- precarizar la educación del CEBAS y era hacerla semi presencial y si bien muchos estaban de acuerdo, yo acompañaba pero no estoy de acuerdo porque los alumnos sobre todos los adultos necesitan esa fase para... para soltarse, para empezar de nuevo, para poder exponer, preguntar. La realidad es que los chicos universitarios tratan de no faltar a clases porque saben que en esa instancia si pierden una clase por ahí pierden el año, el que se lo toma realmente en serio sabe que el aula sigue siendo aunque sea un aula magna con doscientos alumnos.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Tomando en cuenta estas últimas afirmaciones, queda claro que lo que trata de defender es el espacio de interacción del aula. Desde la perspectiva de la teoría de Bernstein, su defensa del espacio de interacción del aula de clases se enmarca en una mirada de este espacio dentro de una clasificación débil entre la figura docente y el grupo, un espacio en donde cada agente puede aprender y enseñar en una relación de reciprocidad, según la mirada de la docente. Por otro lado, también queda claro, en ese mismo fragmento, su posicionamiento respecto de las condiciones de trabajo y su identidad como trabajadora de la educación cuando utiliza el término *precarizar*. Esta identidad como trabajadora que percibe a la escuela como un espacio común de construcción colectiva puede evidenciarse en otro de sus comentarios sobre el trabajo precarizado de los y las docentes de la provincia de Buenos Aires:

> *... el docente no puede ser un docente que va de una escuela a otra todo el tiempo, el rendir de un docente está supeditado tiene que... la no pertenencia de las instituciones, un docente que tenga un solo curso en una escuela, se tendría que tratar, el agrupamiento de las horas en pocas instituciones o en una. Eso para mí es, la concentración de horas para que la pertenencia del docente* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Esta concepción discursiva de la docencia como trabajadores de la educación y no como profesionales liberales contribuye a construir una clasificación más débil entre la figura docente y la figura del estudiantado, que también queda evidenciada en el respeto por el trabajo escolar del estudiante, este ida y vuelta en la construcción de la autoridad pedagógica legítima a pesar de las asimetrías en las relaciones de poder:

> *Y bueno si se pudiera un mejor sueldo trabajando una cantidad de horas que permita una planificación, una corrección a tiempo, a mí no me gusta que los chicos no tengan las cosas a tiempo corregidas, eso nos quita el sueño. Yo a los chicos les decía por favor no escriban con lápiz o si usan lápiz aprieten porque yo me levanto a las cuatro a corregir porque a la noche me duermo, entonces me levanto temprano y mientras tomo mate corrijo.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Los dichos de Mariela se enmarcan en los lineamientos marcados por la Dirección Provincial de Gestión Educativa, que señalan que:

> El docente, desde sus diferentes roles, debe hacerse cargo de su ineludible ejercicio de autoridad para la concreción del acto educativo, y la escuela debe volverse un lugar autorizado, pero no "autoritario", que no disuelva las asimetrías sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo y fricción con las otras formas de relación (igualdad, diferencia, autonomía) entre alumnos y maestros. (Dirección Provincial de Gestión Educativa, 2010: 4)

Es notable también su conciencia del factor ideológico como condicionante de los aprendizajes en el área de Inglés específicamente, sobre todo en la modalidad de Adultos, en donde los grupos, tal como se pudo observar en exploraciones previas (Helver, 2014), desarrollan más aprehensión y ansiedad hacia un contenido tan nuevo y tan polémico para una gran cantidad de estudiantes:

> *Lo más difícil es lograr la motivación, sobre todo en una materia como inglés donde se hace resistencia por una cuestión de que les parece difícil en una primera instancia. Y el tema de la guerra de Malvinas dejó una resistencia en la sociedad Argentina, no todo el mundo lo ve así pero hay, y en adultos eso se notaba más. Al inicio de cada año, con primer año sobre todo, en los últimos años mermó un poco eso pero hasta hace siete/ocho años atrás siempre había algún "rebelde", el para qué, tenemos que pensar en Malvinas... eso fue lo más difícil.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Este reconocimiento de la que parte la docente para su trabajo en la clase delinea, una vez más, una clasificación débil entre la figura del alumnado y su figura, ya que toma en cuenta las representaciones de sus estudiantes como desafío para el abordaje de la enseñanza, estas subjetividades que el grupo acarrea y experimenta son la base para la

construcción de su discurso en la práctica pedagógica de acuerdo con lo que explica en la entrevista:

> *Lograr la motivación, que ellos vean el real sentido, lo útil, la utilidad, la necesidad que hay en el mundo hoy de enfrentarse con el idioma extranjero sin tanta dificultad o sin tanto desconocimiento. Eso es lo más difícil, la motivación para una materia que es un desafío.* (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

6. 3 Bachillerato de adultos de la EES N° 8

6. 3. 1 Relaciones entre espacios

6. 3. 1. 1 Espacios institucionales (Clasificación externa)

La Escuela de Educación Secundaria N° 8 de Florencio Varela posee un edificio grande de 3 plantas ubicado en el centro del distrito. Como he mencionado anteriormente, la institución, por tener un edificio amplio y muy bien ubicado, cede una parte al CEBAS N° 13. En épocas de presencialidad, suele funcionar en el edificio una sede de inspectores de Educación Secundaria y cada año se realizaban en su ZUM los actos públicos más concurridos del distrito, generalmente a comienzos del ciclo lectivo. También, ha sido sede de múltiples actos y celebraciones distritales en el ámbito político-educativo, por lo que es común concebir a la escuela como anfitriona de otras instituciones, lo que le da una entidad fuerte a nivel institucional, de una consolidada tradición en la comunidad. Es un edificio con un patio central rodeado de aulas y preceptorías de amplias ventanas, una típica estructura panóptica que comparten muchos de los edificios escolares en el nivel secundario.

A diferencia del CEBAS N° 13, la EEM N° 8 posee espacios bien delimitados para cada grupo de actores dentro de ella. El espacio de la secretaría, las preceptorías, la dirección, la sala de profesores, el buffet y fotocopiadora, el ZUM, la sala de video y laboratorio, la sala de informática, la biblioteca, los baños para el alumnado y para el personal, todos espacios amplios para la gran cantidad de personas que circulan por la escuela se encuentran bien delimitados unos de otros y el acceso de los estudiantes a los espacios destinados al personal docente no es libre, incluso para los profesores y profesoras el acceder a los espacios propios del equipo de conducción, secretarías y dirección, implica pedir algún tipo de permiso o acordar una cita. Estas reglas son implícitas, no se encuentran escritas en ningún lado, pero la misma práctica institucional cotidiana las han conformando como consecuencia del gran flujo de personas que circulan

en la institución, lo que genera algún tipo de ordenamiento formal para facilitar los encuentros. Más allá de esta última apreciación, se puede observar una organización de los espacios formal, con una clasificación fuerte, típica de las instituciones más tradicionales y de gran dimensión, que marca una forma de comunicación entre los diversos actores, tal como el marco teórico lo predice:

> The rules whereby space is constructed, marked, and ordered contain implicit cognitive and social messages. (Bernstein, 2013: 70)[34]

La puerta principal del edificio permanece siempre cerrada y se necesita tocar un timbre para que el personal auxiliar permita tanto la entrada como la salida del edificio, situación que afecta al CEBAS por estar dentro del mismo. De ahí se desprende un control fuerte de las personas que ingresan o dejan el lugar, típico de los establecimientos educativos al que asisten menores, pero que en el caso del turno vespertino se ejerce principalmente para reforzar la seguridad durante el horario de clases ante la posible irrupción de personas ajenas a la comunidad educativa, y en segundo lugar para tener un registro de estudiantes que se retiran antes de la finalización de la jornada con la autorización de algún actor de la institución. Este portón permanentemente cerrado y controlado refuerza aún más la clasificación con espacios institucionales bien definidos por la marca de la educación formal y todo su marco normativo burocrático que regula la seguridad de los establecimientos educativos en la provincia (Ley Provincial 12002).

6. 3. 1. 2 Disposición de los espacios en el aula (Clasificación interna)

El aula de clases observada, que se encuentra en el primer piso de la Escuela de Educación Secundaria N° 8, tiene pisos de mosaicos con una pared lateral con ventanales al balcón que dan al patio central de la escuela. Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde, en los que funciona la secundaria común. Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes. Hay 15 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente. La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo ó

[34] Las reglas por las cuales el espacio es construido, marcado y ordenado contienen mensajes sociales y cognitivos implícitos. (Bernstein, 2003d: 70)

hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo. La temperatura, durante las observaciones, es adecuada, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral y un ventilador grande en la pared frontal arriba del pizarrón en caso de necesitar ajustar la temperatura. La iluminación es artificial por la época del año y la hora. Ésta no es suficiente, hay áreas del aula en las que no funcionan las lámparas y es dificultoso leer y escribir en esos lugares. El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado. El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso de algún curso que se retire más temprano y genere algún movimiento en el edificio. No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón. La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastra suciedad de toda la jornada. Se puede observar cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

El aula presenta una distribución y disposición de los espacios, típicas de la escuela tradicional. La docente por lo general ocupa el espacio del frente del aula junto al pizarrón y la puerta, en donde tiene un amplio escritorio, los pupitres se encuentran frente a éstos en hileras ordenadas. En momentos en que los y las estudiantes deben desarrollar alguna actividad de práctica o evaluativa, la docente abandona el espacio frente al pizarrón para circular por las mesas y monitorear el trabajo en desarrollo.

En la figura 3 se puede observar un diagrama de la típica disposición de los espacios dentro del aula durante las observaciones llevadas a cabo. Como se puede ver el aula es amplia para la cantidad de estudiantes, que se ubican por lo general de manera dispersa.

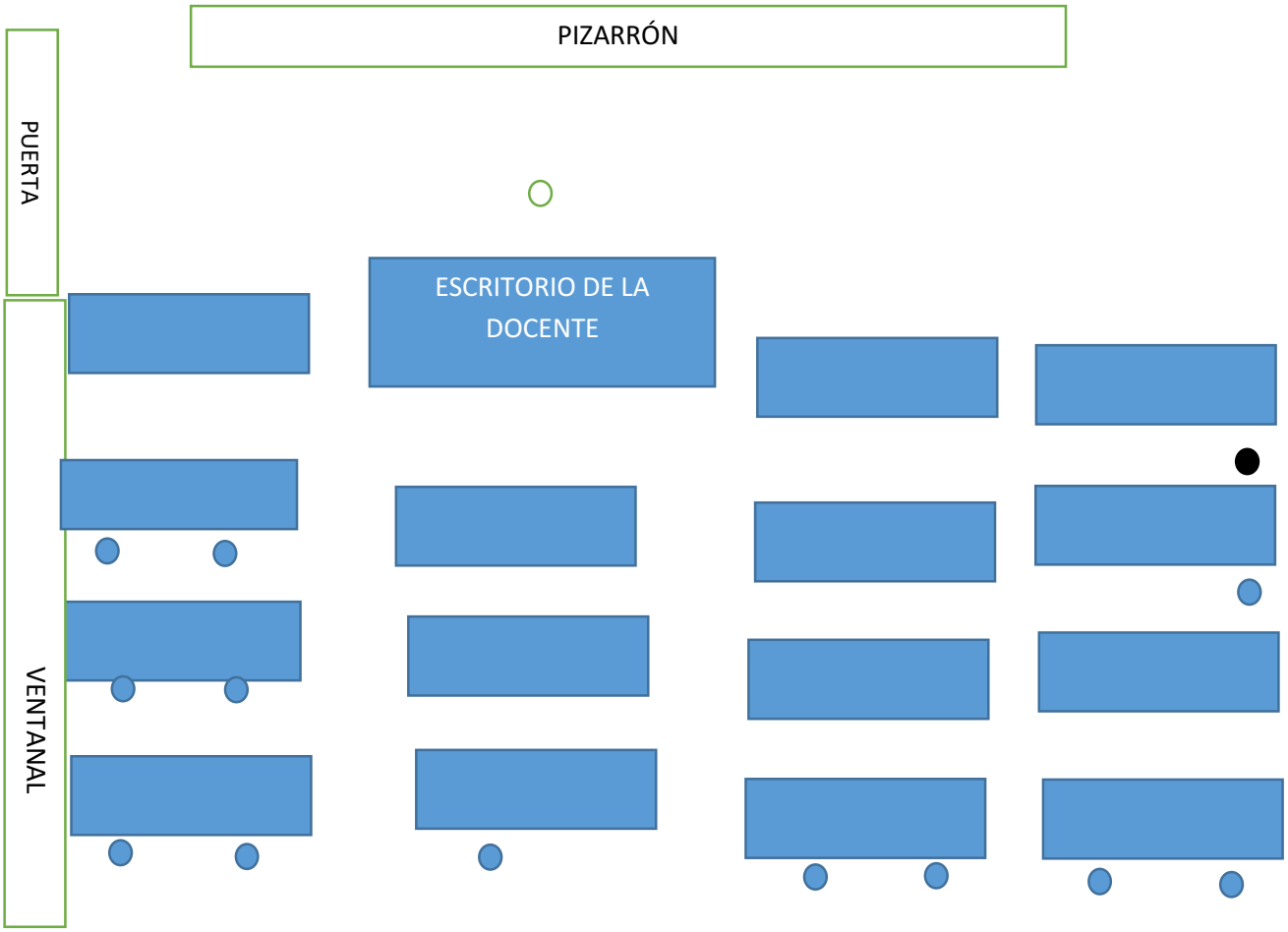


Figura 6: Diagrama del espacio áulico en un día de clase típico del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8

A diferencia de la dinámica del CEBAS N° 13, en el caso del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8, las y los estudiantes del curso observado no se agrupan cuando trabajan en alguna tarea de práctica o de evaluación asignada por la docente, siempre permanecen de manera dispersa y cuanto mucho trabajan colaborativamente con su par sentado en el mismo banco. Esta forma de disponer del espacio, en donde el grupo se sienta de manera dispersa y lo más alejado posible del espacio de la docente, tal como lo muestra la figura 5, ocurre de manera espontánea. En ningún momento se discute de manera explícita esta

[35] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

forma de ocupar los espacios, nadie propone trabajar en grupo o acercarse, nadie lo prohíbe, simplemente se da así.

Estas distancias entre estudiantes y, sobre todas las cosas, entre la docente y el grupo caracterizan una clasificación bastante fuerte a pesar de que cuando se trabaja en actividades diversas la profesora avanza hacia el grupo y empieza a recorrer el aula para monitorear lo que hace el alumnado. Esta cualidad se ve acentuada aún más por la presencia de algunos miembros del grupo que se sientan solos, también en espacios alejados del aula, en donde la interacción con los demás se hace mucho más difícil.

6. 3. 2 Relaciones entre discursos

6. 3. 2. 1 Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares.

En el capítulo 3 ya mencioné que los planes de estudios y diseños curriculares de los Bachilleratos de Adultos de la provincia de Buenos Aires son del año 1995, con su correspondiente ajuste en el año 2002 a través de la Resolución N° 1121/02. Cuando se le pregunta a la docente en una de las entrevistas acerca de los diseños curriculares y la forma de abordarlos en el marco de los enfoques más actualizados de la enseñanza de la lengua extranjera delineados en el Marco General de Política Curricular del año 2007, la docente responde al comienzo en forma muy general:

> *En todos los niveles los diseños curriculares prescriptivos son muy difíciles de abordar, ya sea en inglés o en cualquier otra materia porque nosotros tenemos grandes baches. Hemos tenido durante muchos años una educación remedial, donde poníamos parches, entonces esos parches han generado grandes baches de saberes y* ***el chico no sabe con qué anclar esto porque no lo vio, no se lo enseñaron, esto de presuponer que se sabe porque nosotros lo sabemos***. (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Esta reflexión acerca del abordaje de los diseños curriculares denota una percepción compartida por una gran cantidad de docentes que consideran que la realidad del aula no se refleja en las expectativas que prescriben los diferentes documentos curriculares. A pesar de lo generalizado de su respuesta, la docente menciona un aspecto vinculado con el bagaje de conocimientos que las y los estudiantes acarrean, importante de tomar en cuenta, lo que demuestra un reconocimiento de los saberes previos fundamental para generar aprendizajes significativos: ***"el chico no sabe con qué anclar esto porque no lo***

vio, no se lo enseñaron, esto de presuponer que se sabe porque nosotros lo sabemos". Esta idea se va a ver reforzada por otra afirmación que hace respecto de los diseños curriculares:

> *Yo tomo como referencia, por ejemplo, para adultos trato de* ***darles lo básico para que puedan comprender en el contexto****,* ***agarro muy poca gramática****, porque además no tengo base española para pararme en la gramática.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Queda claro, a través de su testimonio, que no sigue el programa que rige el espacio de su materia al pie de la letra. Por lo contrario, la profesora expone un interés especial por interpelar la realidad del grupo a través de su diagnóstico al explicar la importancia de *anclar* los nuevos conocimientos y que éstos estén contextualizados: "***darles lo básico para que puedan comprender en el contexto".*** También refuerza esta visión al declarar que la gramática no es lo más importante dentro de su perspectiva: "***agarro muy poca gramática"***.

Sin embargo, después en las observaciones se puede ver que la gramática forma una parte importante de su discurso pedagógico y que esta perspectiva adoptada en sus prácticas va muy en línea con el paradigma que rige el diseño curricular para los BAOs aunque su intención de interpelar al grupo y de ajustar la enseñanza de acuerdo a las necesidades, sobre todo las motivacionales se reitera en sus dichos:

> *Entonces bueno, digamos que mantengo los contenidos gramaticales pero se los voy cambiando, "como les da el espíritu" dicen los ingleses. De acuerdo a cómo voy viendo con qué tema se van enganchando más...* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Con todo esto, se podría, en principio, desde las palabras de la docente, concluir que existe una clasificación débil entre el programa curricular del año 1995 con su actualización del 2002 correspondiente al Bachillerato de Adultos Orientado y el discurso pedagógico de la docente, quien no toma este documento como un marco prescriptivo, sino más bien como referencia dentro de la cual es ella misma la que elabora su propio curriculum situado. No obstante, la presencia central de la gramática registrada reiteradamente durante las microprácticas del aula contradice este posicionamiento, como puede verse en algunos fragmentos de transcripciones de sus clases:

> *Vamos a buscar… en este texto, dos adverbios de frecuencia, a ver si se acuerdan y vamos a buscar dos possessive adjectives.*

> *Bueno, esta canción es una canción muy tranquila, la van a poder comprender bien, y lo primero que vamos a hacer es leer el texto y vamos a ir subrayando dónde está el verbo to be y qué terminación –ing tienen ustedes*.
>
> *I am sailing", "we are flying" y "we are sailing". Vamos a ver… pasen… (mientras escribe en el pizarrón) … negative… interrogative, y ésta a third person singular. O sea, a ésta la van a tener que pasar en 'he' o en 'she', o pueden pasarla con 'it'. Eligen ustedes. A ésta la hacemos negativa, a ésta la hacemos interrogativa y a ésta la pasamos a he, a she o a it. A ver cómo nos sale.* (Transcripción de clases de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

Por otro lado, si se toma en cuenta, la relación entre el espacio de Inglés y las otras disciplinas presentes en el segundo año de este bachillerato de adultos, puede verse que no existen vínculos interdisciplinares. Esta particularidad se va a ver reforzada por el tipo de materiales de enseñanza usados en la clase, algo que voy a detallar de forma más específica en el apartado siguiente.

En resumidas cuentas, se puede determinar que en el caso específico del BAO la clasificación en referencia al rol de los programas curriculares y las relaciones interdisciplinares dentro de la categoría "relaciones entre discursos" es fuerte, dada la contrastación de las observaciones con los dichos de la docente en la entrevista. Estas inconsistencias entre las creencias y la actuación concreta, son muy comunes en las prácticas docentes. Como ya he señalado en el capítulo 3, Liliana Sanjurjo señala, dentro de las representaciones docentes, a los *supuestos básicos subyacentes* (Sanjurjo, 2003) como factores que marcan y condicionan nuestra forma de estructurar el discurso pedagógico en las microprácticas del aula. Muchas veces nos acomodamos y naturalizamos esas creencias, sin percatarnos de ello, para que "el modelo cierre" (Sanjurjo, 2003) de alguna manera:

> Son *supuestos* porque en general no son factibles de ser demostrados o no hay preocupación porque así sea. Son *básicos* porque están en el origen más profundo y a veces más oculto de las teorías y las prácticas. Son *subyacentes* porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene.
>
> Toda teoría pedagógica, como así también las prácticas cotidianas en las instituciones educativas están sustentadas en estos supuestos, a los cuales es necesario hacerlos explicitos para revisarlos críticamente. (Sanjurjo, 2003: 20)

6. 3. 2. 2 Rol de los materiales usados

Si tomamos en cuenta los materiales que se usan en la clase, la docente reflexiona acerca de los contenidos editoriales de origen anglosajón, que no contemplan la diversidad cultural local:

> *Yo ya dejé de trabajar con los libros que nos mandan porque de verdad, están preparados para un público que no es el nuestro, estudiantes que no son los nuestros* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Se puede apreciar a partir de esta afirmación un proceso de toma de conciencia de las diversas culturas locales en las que se aprende la lengua extranjera y de los complejos procesos de identificación y de construcción de la identidad cuando las culturas se encuentran, marcando la diferencia con los materiales más tradicionales que muestran como único modelo de cultura, el discurso de la lengua extranjera, un discurso que se construye a partir de un estereotipo de cultura, un modelo ideal que en la realidad no existe.

Varios investigadores en el área han trabajado la problemática acerca de los aspectos colonialistas e imperialistas que se han escondido a lo largo de años detrás de una política de difusión global de la lengua inglesa. Suresh Canagarajah, en su trabajo *Resisting linguistic imperialism in English teaching* (1999), documenta cómo estas características imperialistas del discurso son muchas veces resistidas por los estudiantes de lengua extranjera cuando se trabaja con textos diseñados en función de la cultura anglosajona o norteamericana exclusivamente, más específicamente de la cultura *WASP* (*White Anglo Saxon Protestant*), es decir de un recorte idealizado encarnado por la franja etaria blanca protestante de origen anglosajón. Kumaravadivelu (2003) también ha observado en sus investigaciones estas problemáticas discursivas desde la pedagogía crítica:

> *Common people who speak English as an additional language see it more as a language of communicational necessity than as a symbol of cultural identity*. (Kumaravadivelu, 2003:539)[36]

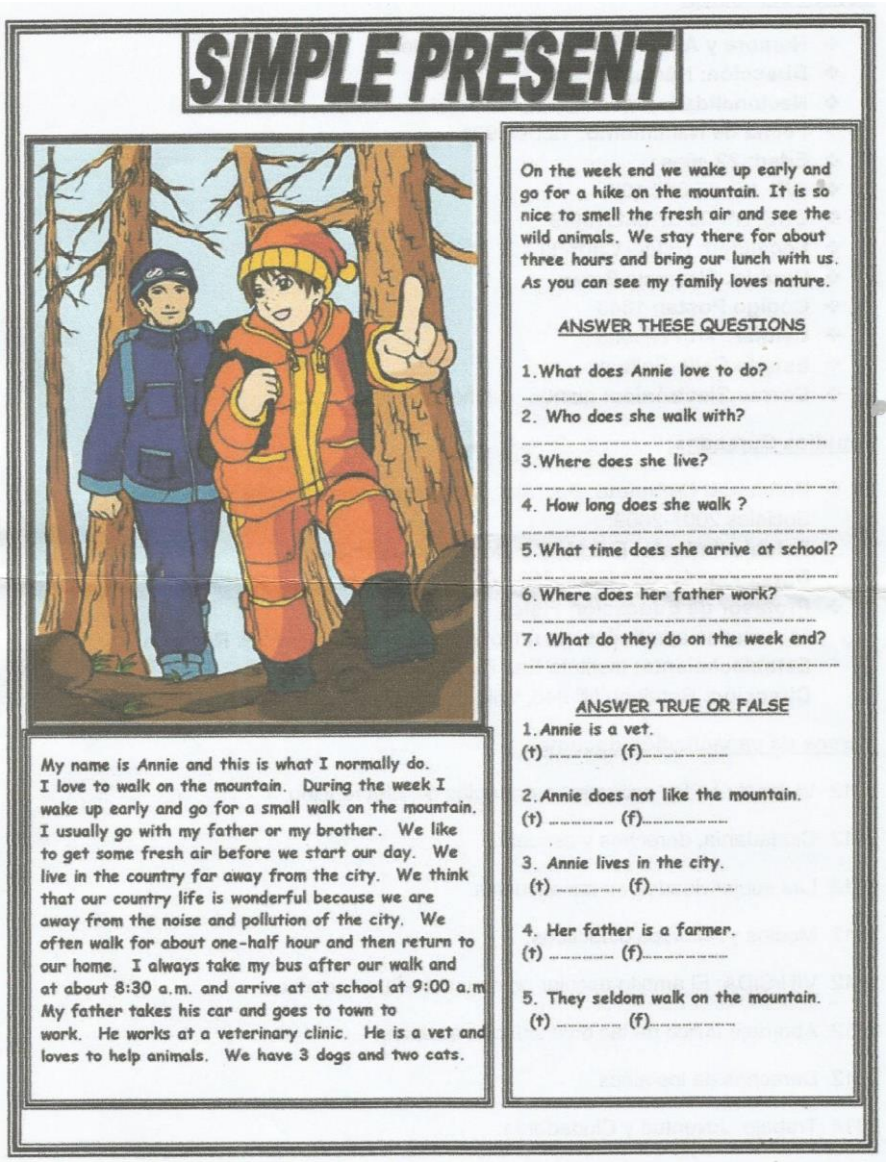
Este posicionamiento de la docente de Inglés con respecto a los materiales editoriales marca una clasificación débil entre el discurso del contexto cotidiano de sus estudiantes

[36] La gente común que habla inglés como una lengua adicional lo ve más como una lengua para satisfacer sus necesidades comunicativas que como un símbolo de identidad cultural.

y el discurso de los textos usados en la clase. Esta percepción acerca de los materiales aparece también cuando reflexiona acerca de la motivación en la modalidad de Adultos:

> A veces yo les digo *tráiganse un folleto de algo en inglés y vamos a ver si lo podemos leer y empezar a interpretarlo, cualquier aparato que tengan*. (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Sin embargo, a veces es difícil llevar estas ideas a la práctica por la falta de materiales para adultos locales, las inasistencias reiteradas de los estudiantes de la modalidad y también la sobrecarga laboral que tienen las docentes. Durante la observación de las clases se pueden apreciar materiales que, si bien no provienen de las publicaciones editoriales internacionales más tradicionales, mantienen un perfil muy similar a los textos que estas últimas presentan. Un rasgo que caracteriza estos materiales observados es que son materiales diseñados para adolescentes que asisten a la secundaria común en lugar de los típicos materiales destinados a adultos. En la Figura 7 se puede observar una muestra que ejemplifica esta contradicción, no sólo presente en el área de Inglés, sino también en otros espacios, que los que se enfrenta el desafío de encontrar o producir materiales adecuados a la edad del alumnado, teniendo que tomar en cuenta múltiples factores tales como el nivel, la contextualización, el costo y los objetivos de la clase entre otros.



SIMPLE PRESENT

My name is Annie and this is what I normally do. I love to walk on the mountain. During the week I wake up early and go for a small walk on the mountain. I usually go with my father or my brother. We like to get some fresh air before we start our day. We live in the country far away from the city. We think that our country life is wonderful because we are away from the noise and pollution of the city. We often walk for about one-half hour and then return to our home. I always take my bus after our walk and at about 8:30 a.m. and arrive at at school at 9:00 a.m. My father takes his car and goes to town to work. He works at a veterinary clinic. He is a vet and loves to help animals. We have 3 dogs and two cats.

On the week end we wake up early and go for a hike on the mountain. It is so nice to smell the fresh air and see the wild animals. We stay there for about three hours and bring our lunch with us. As you can see my family loves nature.

ANSWER THESE QUESTIONS

1. What does Annie love to do?
2. Who does she walk with?
3. Where does she live?
4. How long does she walk ?
5. What time does she arrive at school?
6. Where does her father work?
7. What do they do on the week end?

ANSWER TRUE OR FALSE

1. Annie is a vet.
(t) ..... (f).....
2. Annie does not like the mountain.
(t) ..... (f).....
3. Annie lives in the city.
(t) ..... (f).....
4. Her father is a farmer.
(t) ..... (f).....
5. They seldom walk on the mountain.
(t) ..... (f).....

Figura 7: Material textual de la web usado en una de las clases de Inglés observadas del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela.

6. 3. 2. 3 Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo)

Con respecto al uso de la lengua inglesa en situaciones de comunicación auténtica en el aula, podemos ver un uso frecuente de parte de la docente del uso de la lengua inglesa de forma combinada con el español en una clara dinámica de translenguaje: “Very common. Sí, Monday and Tuesday están free” (Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela). Esta dinámica se repite a lo largo de la clase en las intervenciones de la docente:

> *Pay attention, we have some drawings, tenemos unos dibujitos. ¿Sí? En uno tenemos the bed and Tom in a bicycle, in the other one we have the bed and Tom in a bicycle and playing football.* (Transcripción de clase de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

Esta forma de construir los enunciados de la profesora de Inglés en la clase no debe confundirse con la simple traducción que remite al método tradicional gramática-traducción, ya que va más allá de los objetivos didácticos que puede tener la traducción pedagógica. En efecto, esta estructuración del discurso responde a una dinámica integrada de las lenguas que *trasciende los límites lingüísticos más tradicionales* (Di Virgilio, 2020):

> … es crucial aclarar que el translenguaje significa usar diferentes idiomas para dar sentido y no para proveer a los alumnos de las traducciones directas. La pedagogía del translenguaje puede incluir actividades para el desarrollo de habilidades de traducción, pero va más allá de eso. El translenguaje es una lente a través de la cual se puede considerar la traducción para llevar a cabo actividades que se enfoquen en diversos aspectos lingüísticos y para andamiar el proceso de aprendizaje. (Di Virgilio, 2020: 16)

Es llamativo el modo en que este mecanismo que va construyendo el discurso pedagógico en las clases observadas en el Bachillerato de la Secundaria N° 8 denota esta caracterización típica del translenguaje:

> *No football for Tom. Mientras I clean the blackboard, ustedes van a ir leyendo. Tenemos más o menos diez mil palabras transparentes, que se van a dar cuenta, unas seis o siete que las deben recordar ¿ok? Habrá diálogo bien sencillo. Vamos a ver si you can understand the reading, ¿ok?* (Transcripción de clase de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

Los ejemplos marcan un uso integrado de las lenguas que va más allá de la perspectiva del bilingüismo sumativo que planteaba en ese momento las políticas lingüísticas del Marco General de Política Curricular, ya que, tal como lo define el concepto de translenguaje, las lenguas no se presentan como sistemas separados, sino como un todo integrado que va creando una gran cantidad de *input* accesible para el alumnado. Como Di Virgilio lo expone en sus estudios acerca del translenguaje en las aulas argentinas:

> En resumen, y para clarificar, el translenguaje no implica usar español en el aula para traducir todo. La exposición a un *input* rico y comprensible es esencial en las clases

> de lenguas extranjeras, así como también lo es la generación de espacios para la producción en el idioma que se intenta aprender. El translenguaje simplemente despierta la atención del docente a flexibilizar el uso de las lenguas que domina y el de sus alumnos para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera. Implica pensar estratégicamente cuándo y por qué otros recursos lingüísticos van a facilitar la comprensión y producción del inglés. (Di Virgilio, 2020: 16-17)

De este modo, puede verse claramente en la práctica de enseñanza una falta de demarcación entre la lengua local y la lengua extranjera en cuanto a su uso auténticamente comunicativo o como lo define Willis (2002), en su uso externo dentro del aula, lo que marca una clasificación débil desde el marco teórico.

Esta demarcación débil en las intervenciones de la docente en la clase, mucho más rica en *input* que el caso del CEBAS, no se ve reflejada en un uso de parte del grupo de estudiantes en cantidad de intervenciones, en un rico *output.* Por cierto solamente se registra una instancia en que un estudiante usa la lengua en ese sentido, "*How are you*?", cuando se dirige a la preceptora que entra al aula durante la clase, repitiendo lo explicado más arriba en el análisis del caso del CEBAS, acerca de las típicas intervenciones a cargo de estudiantes que usan el inglés como estrategia para marcar la delimitación de la clase de lengua extranjera a las personas ajenas a ella. Más allá de esta intervención, no se ha detectado ninguna otra instancia de este tipo durante las observaciones. Habría que ahondar en otros factores para entender por qué esta estrategia de la docente no alienta a sus estudiantes a usar la lengua extranjera en las prácticas de interacción comunicativa en el aula.

6. 3. 2. 4 Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno)

En cuanto a la presencia de la lengua extranjera en la estructura interna (Willis, 2002), se puede observar un uso frecuente en las clases observadas. Con excepción de la segunda clase grabada, que se focalizó en actividades con objetivos evaluativos, podemos observar en el cuadro comparativo de la Figura 8, el uso frecuente del inglés como objeto de estudio en la clase.

De todas esas instancias de uso de la lengua inglesa en la clase como contenido, solamente encontramos 18 intervenciones de parte del grupo de estudiantes. Todos estos enunciados en inglés a cargo de estudiantes son enunciados muy breves o palabras aisladas. En su mayoría responden a preguntas aisladas de la docente, *No, he doesn't*, o son parte de preguntas dirigidas a la docente, *¿Qué es "walk"?*. En ningún momento

estos enunciados orales forman parte de un intercambio, tal como un hilo de diálogo o una lectura de un texto, suscitados por la profesora para la práctica de la lengua, ya que la mayor parte de esa práctica se realiza en forma escrita.

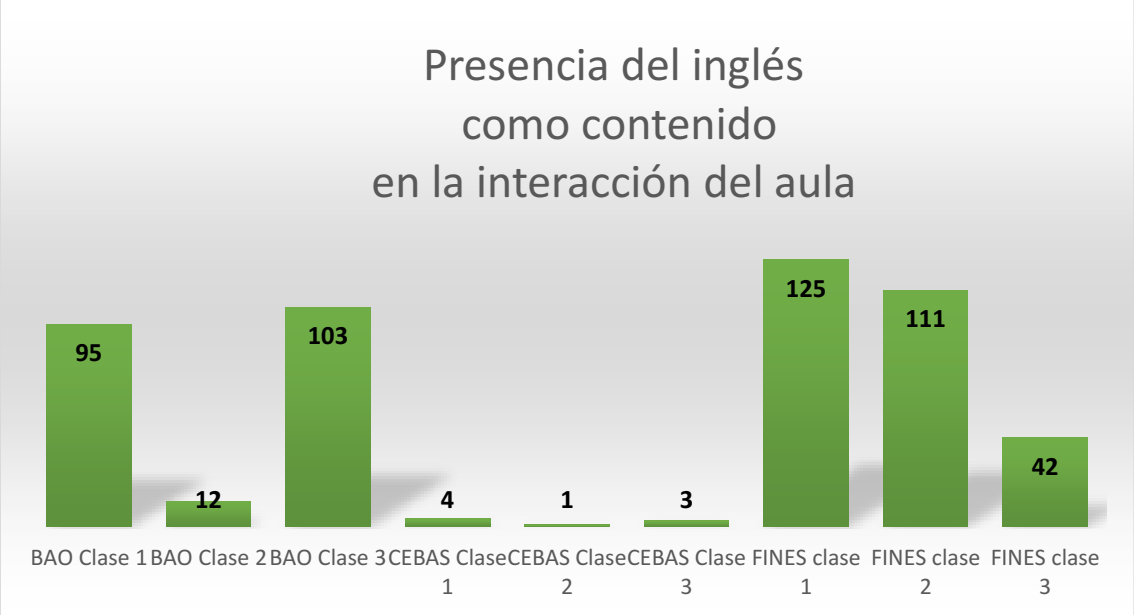


Figura 8: Cuadro comparativo sobre la interacción en Inglés en las clases observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

El uso *interno* de la lengua enseñada o formas de la lengua meta (Willis, 2002) a cargo de la docente se da mayormente cuando ejemplifica durante la explicación de las actividades asignadas o cuando desarrolla alguna descripción gramatical con la que intenta elicitar alguna respuesta de parte de los y las estudiantes:

> *No, he doesn't. Very well. No, he doesn't. Recuerden, pregunto con "does", contesto con does. Pregunto con do, contesto con do. Negativo: "doesn't" o "don't". Does… Entonces, ¿cómo lo digo a ese? Does he often go with friends? No…* (Transcripción de clase de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

Además de esas instancias aisladas en las que las palabras o frases en Inglés son objeto de una explicación gramatical, un análisis metalingüístico, existen otras pocas instancias más extensas pero mucho menos frecuentes a cargo de la profesora, en las que lee en voz alta algún fragmento del texto trabajado en la clase:

> *"Because he likes all kinds of sports. This weekend Tom is not out in the country and he can't go out and ride his bike because he is in bed. He's got a headache, a sorethroat, a running nose and he is feeling very tired. His mum says he's got the flu*

and she says he can't play football thies week either. Tom ***never*** *misses…"*
(Transcripción de clase de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

Este modo de presencia del inglés como objeto de enseñanza-aprendizaje en la interacción oral de la clase denota una clasificación fuerte entre la lengua extranjera en su estructura interna y la lengua local, debido a su formas aisladas de *input*, a excepción de unas pocas intervenciones de lectura en voz alta en las que se trabaja con unidades de sentido contextualizadas más completas y en las que el uso interno de la L2 no resulta ser parte de un discurso tan escindido del uso de la lengua como práctica social.

6. 3. 2. 5 Relación entre el discurso vinculado con el contenido y el discurso vinculado con la vida cotidiana.

En el caso de la clase de Inglés del Bachillerato de Adultos, no existen muchos espacios para el diálogo informal a lo largo de las clases, a diferencia del CEBAS. No sólo no se da este tipo de conversación entre la docente y el grupo, sino que tampoco se da entre estudiantes, que en la mayoría de los casos se sientan de forma separada y les es más difícil interactuar entre sí.

Sin embargo, si dejamos de lado la charla informal ajena al contenido, que muchas veces se utiliza para fortalecer el *rapport* entre docente y estudiantes, se puede observar un claro uso de los conocimientos previos pertenecientes al discurso cotidiano de los y las estudiantes con el objetivo de andamiar la enseñanza del vocabulario de la L2:

Profesora: "Tom also plays… Tom also plays five aside football". Y acá los futbolistas, los footballers ¿qué será "five aside football"?
Estudiante 6: ¿Qué dijo?
Profesora: Five aside football, ¿qué será para nosotros?
Estudiante 9: Fútbol 5
Estudiante 1: Ustedes ¿qué?
Estudiante 7: Fútbol 5
Profesora: Fútbol 5.
Estudiante 2: Ahhh
Profesora: ¿Por qué? ¿Cuántas personas hay… cuántas personas hay por… por side, por lado?
Etudiantes: 5
Profesora: Entonces ¿qué vamos a decir?
Estudiante 2: Seis, para el cambio
Profesora: El chico juega…
Estudiantes: (risas)
Profesora: … ¿fútbol 5 de cada lado? No, ¿qué se hace? Fútbol 5, va, va un fulbito 5 ahí con los amigos. Pero no vamos a hacer la traducción de "aside" porque nosotros no necesitamos saber que es por lado pero recuerden que "side" es lado.
(Transcripción de clase de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

En este fragmento citado más arriba se puede ver claramente cómo la docente apela al discurso del conocimiento cotidiano para poder explicar el contenido propio de la disciplina, delineando una fuerza de demarcación débil entre ambos discursos que puede verse una y otra vez en las explicaciones que desarrolla la docente:

> *Profesora: Cerca tuyo. Le está cantando a alguien evidentemente y no es a mí, Rod Stewart. Pero me podría cantar a mí Rod Stewart. "To be near you, to be free". ¿Qué era free? "Free Willy" La película, ¿qué era? ¿Qué había que hacer con Willy?*
> *Estudiante 2: Liber… tad*
> *Profesora: Dale ¿qué?*
> *Estudiante 2: Liberen a Willy.*
> (Transcripción de clase de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8)

La integración del conocimiento cotidiano para andamiar la construcción del nuevo conocimiento en la clase de Inglés a través de los conocimientos previos provenientes del contexto de la vida cotidiana que desarrolla como estrategia la docente tiene coherencia con lo que ella misma explica en la entrevista cuando habla del rol de los materiales en la motivación de sus estudiantes de la modalidad de Adultos:

> *A veces yo les digo tráiganse un folleto de algo en inglés y vamos a ver si lo podemos leer y empezar a interpretarlo, cualquier aparato que tengan.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Carolina percibe este discurso de lo cotidiano como la gran herramienta para desarrollar las prácticas de enseñanza:

> *Lo más fácil son todas las herramientas con las que se cuenta hoy, a ver yo les digo pónganse el celular en inglés, pónganse el "face" en inglés, miren las películas y traten de no leer el subtítulo, miren el movimiento de los labios. Hoy se pueden ver miles de películas en cualquier televisor en inglés, cosa que antes no había.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

De este modo su discurso y su práctica no sólo tratan de derribar las barreras entre la disciplina y las vivencias de estudiantes con el objeto de ir generando inferencias paso a paso a través del andamiaje, sino también con el claro propósito de motivar al grupo.

> *… yo lo que hago es decirles bueno vos aprendiste a usar el "on" "off" y sabes que uno prende y el otro apaga y nunca lo buscaste en un diccionario, bueno acá nos va pasa lo mismo* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

> *... durante mucho tiempo yo trabajé con canciones por eso por ahí cuando hay algo yo lo asocio y se los canto, por ahí les canto una canción que ni conocen.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Al igual que en el CEBAS N° 13, existe una clasificación débil entre un discurso y el otro pero con propósitos diferenciados. Mientras que en el CEBAS existe una clara intención de fortalecer el rapport principalmente, en el caso del BAO, la intención primaria es andamiar el aprendizaje, especialmente del nuevo vocabulario que los estudiantes necesitan incorporar para el abordaje de los textos trabajados en la clase.

6. 3. 3 Relaciones entre agentes: fuerza de demarcación de las identidades pedagógicas

Si tomamos en cuenta la fuerza de demarcación de la identidad pedagógica de la docente de Inglés del BAO de la EES N° 8 de Florencio Varela, a partir de la afirmación que hace durante la entrevista, pude observar una profesora que concibe el aprendizaje totalmente ligado a la motivación y los aspectos afectivos:

> *Necesitas el enganche emocional, si no hay enganche emocional, si yo vengo y no me puedo divertir, no me río, no me preguntan, no podés enseñar y el otro no puede aprender de ninguna manera, si no hay un puente de afecto de mirar, no sirve, me parece que no hay manera de que el otro aprenda. A lo mejor antes sí pero vos aprendes algo cuando sentís cierto afecto por esa persona, la escuchás, te divertís, te enganchás y te queda.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Este señalamiento de Carolina va en concordancia con lo ya señalado acerca de los materiales que están alejados de la realidad de las estudiantes. Todo el tiempo pone en relieve una mirada en la que los aspectos psicológicos son de vital importancia. Su argumentación se enmarca en los constructos teóricos que hacen foco en los aspectos afectivos dentro de la pedagogía. En este sentido, Wallon (1975), con su psicología genético-dialéctica francesa le da una importancia particular a la vinculación del pensamiento con lo afectivo y lo emotivo. Gimeno Sacristán y Gómez analizan la teoría de Wallon considerando que la:

> … disociación entre afectividad y pensamiento es metodológica, artificial, y no puede convertirse en principio de procedimiento en la escuela. Toda la actividad cognitiva del niño/a implica, en su origen, en su desarrollo, o en su conclusión,

> inevitables componentes afectivos que por sí mismos impulsan el aprendizaje. Cuando la enseñanza ha de recurrir a motivaciones extrínsecas hay que preguntarse cuán separadas están las tareas emprendidas de la realidad vital que preocupa al sujeto. (Gimeno Sacristán, 1995: 52)

Esto es un punto clave en al ámbito de la educación popular de adultos, que adquiere características muy particulares en la clase de inglés, ya que surgen cuestiones de gran implicancia política en las que la cultura local (los conocimientos previos), muy arraigada en el adulto, se ve enfrentada a lo nuevo. Carolina deja claro que entiende estas implicancias en la entrevista, al remarcar una y otra vez los aspectos motivacionales para la construcción de aprendizajes significativos o como ella lo define, para una *total comprensión* (señalado en negrita más abajo):

> *Primero, si no se divierte uno no puede aprender nada. Si no se comprende no se aprende, así que cuando no comprenden repasamos de vuelta, hacemos de nuevo y además yo les digo que* ***el alumno tiene derecho de preguntar todas las veces que sean necesarias hasta la total comprensión. Derecho absoluto***. (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Tal como lo ha señalado Ausubel, en el aprendizaje escolar, cuando se trata de conceptos, principios y teorías, es de vital importancia considerar el bagaje cognitivo del alumno para que el material que se enseñe sea potencialmente significativo, yendo más allá de la motivación y de la relevancia de los contenidos. Así Ausubel diferencia dos esferas en las que el potencial significativo del material a enseñar se manifiesta: por un lado la significatividad lógica, que representa una coherencia interna del material y una secuencia lógica en los procesos y en las relaciones de sus partes, y, por el otro, tenemos la significatividad sicológica, la que implica que los contenidos sean asimilables desde la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 1976).

Sin embargo, cuando Carolina expone sus puntos de vista acerca de los factores psicológicos, va más allá y pone en evidencia una perspectiva de la enseñanza desde los derechos sociales cuando dice “el alumno tiene derecho a preguntar todas las veces que sean necesarias […] derecho absoluto” (marcado más arriba en negrita). Esta mirada que parte desde los derechos se ve reforzada por otras afirmaciones que manifiesta durante la charla:

> *Mucho más trabajo a lo mejor de autoestima, nuestros "adultescentes" sobre todo, los que van desde los quince y los veintitrés, veinticuatro que los tenemos polulando por acá, están convencidos de que no sirven para nada, alguien se ocupó de metérselo en la cabeza y cuesta mucho cuando él está convencido de eso. Tenemos un alto grado de chicos que consideran que no sirven.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Cuando Carolina habla de lo que más valora de su profesión, los aspectos afectivos siguen estando presentes en la matriz de su argumentación, delineando de este modo una demarcación débil entre la figura del docente y la del estudiante:

> *Lo que más valorás cuando sos docente me parece que es el intercambio humano que tenes, no hay absolutamente nada que se compare a subirte a un 178 y que el chofer te diga "no teacher, pase".* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Este hilo de la argumentación de Carolina, se ve reforzado por lo que señala acerca de las formas más tradicionales de evaluación en la educación formal:

> *Sacaría ese código comunicacional que es la nota que, para mí, es un espanto, yo pondría aprobado o desaprobado y fin porque los números...* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Con todo esto, queda claro que Carolina manifiesta un posicionamiento como docente que tiene una demarcación débil con respecto al contexto del alumnado y su entorno típico. Sin embargo, cuando introduce el término personal "adultescente" para hablar de los más jóvenes que asisten a la modalidad pone en relieve la situación de infantilización de este grupo etario.

> *El tema es que adultos se complicó por el ingreso de chicos que hay que incluirlos pero a lo mejor no habría que haberlo mezclado con adultos ¿por qué? El adulto que realmente necesita el titulo y viene porque lo necesita y quiere aprender o porque necesita aunque sea saber hacer una traducción y se ponen de muy mal humor por tener un grupito de niños que no tendrían que estar en adultos y el "adultescente" molesta y se siente por ahí excluido y ahí vuelve el abandono y volverlos a "atrapar" de alguna manera cuesta mucho, porque una vez que el chico cortó el ciclo, volverlo a enganchar es indispensable.* (Entrevista a Carolina, docente de Inglés del Bachillerato de Adultos de la EES N°8 de Florencio Varela)

Carolina es reiterativa con esta idea, y en la entrevista deja en claro que la presencia de los más jóvenes en la clase representa una desventaja. Esta situación queda evidenciada en la observación de sus clases en las que se dan varias situaciones de intercambio disruptivas con los alumnos adultos más jóvenes cuyo comportamiento intenta confrontar el discurso de la docente. Tomando en cuenta esto último, desde esta perspectiva se puede inferir la presencia de una clasificación fuerte entre la figura docente y el contexto identitario de los estudiantes más jóvenes en su clase.

6. 4 FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio"

6. 4. 1 Relaciones entre espacios

6. 4. 1. 1 Espacios institucionales (Clasificación externa)

Por tratarse de una Sociedad de Fomento, el edificio en el que funciona la comisión de FinES estudiada difiere mucho en cuanto a la distribución de los espacios de las instituciones previamente descriptas. En el lugar se desarrollan distintas actividades culturales y deportivas, tales como: handball, fútbol, taekwondo, vóley, gimnasia femenina, tejido, clases de apoyo escolar, inglés y las correspondientes al plan FINES. Además, cuentan con un consultorio odontológico y una biblioteca a disposición de los vecinos de lunes a viernes. Todo esto implica una dinámica de uso del espacio, que si bien tiene un carácter organizacional típico de una institución, dista de ser la dinámica formal de las instituciones educativas.

En la planta baja del edificio hay un tinglado grande que conforma el gimnasio principal de la sociedad de fomento, con un pequeño escenario en uno de los extremos. Cuando se ingresa, a la izquierda del gimnasio se encuentra una pequeña oficina en donde trabajaba la coordinadora de FinES del lugar, el único personal administrativo relacionado con la modalidad educativa al que pude remitirme en mis visitas al lugar. En la misma ala, junto al gimnasio, se encuentra la cocina de la sociedad de fomento, en donde funcionaba la comisión de FinEs observada. Los baños se encuentran a cada lado del escenario y se comparten con todas la personas que asisten al lugar para las actividades diversas que el lugar ofrece. En la planta alta, se encuentra la biblioteca, en donde funcionaba la otra comisión de FinES.

La entrada principal permanece abierta todo el tiempo, a diferencia de las instituciones anteriormente mencionadas, y la circulación de personas que ingresan y salen del lugar es totalmente libre y fluida, ya que allí se llevan a cabo múltiples

actividades deportivas, culturales y tareas relacionadas con la salud, ya ejemplificadas más arriba. Dentro del edificio la circulación entre un espacio y otro también es libre: los alumnos de FinEs pasan por el gimnasio para poder ingresar a su espacio de trabajo, ya sea la cocina o la biblioteca. En el caso de la comisión que tiene clases en la cocina, es muy común que ingrese gente de la sociedad de fomento para buscar algún elemento que necesite de ese espacio. Allí se encuentran las heladeras y freezers, por lo que es frecuente que entre alguien durante la clase a guardar o sacar algo de ellos.

Esta disposición y uso de los espacios flexible marca una clasificación mucho más débil de la descripta en el caso más formal del Bachillerato de la EES N° 8 y más parecido por su uso de los espacios al CEBAS N° 13. En efecto, tanto FinES como CEBAS, tienen como características una gran porosidad en la dinámica de uso de los diferentes espacios, estando ambas emplazadas dentro de otra institución que las contiene ediliciamente.

En el caso del CEBAS esta contención a cargo de una institución tradicional perteneciente a la educación formal actúa como un freno a esa porosidad: sus espacios se viven libremente pero dentro del edificio de una institución cuyos espacios son más regulados, tal como el acceso del portón principal que rige la entrada y salida a ambas secundarias para adultos.

En el caso del FinES de la Sociedad de Fomento 6 de Junio, el hecho de estar funcionando en una institución barrial, no perteneciente a la educación formal, hace que esta porosidad se aumente a nivel institucional. Esta situación plantea ventajas y desventajas. Por un lado los estudiantes vivencian los espacios en un ambiente familiar, en donde lo barrial es una matriz que atraviesa la interacción con un clima relajado y afable para el trabajo en clase, pero por el otro, este clima relajado y poco organizado, hace que las actividades algunas veces se terminen superponiendo entre sí sin los límites necesarios para el trabajo más organizado. Por ejemplo, en el caso de las clases de inglés observadas los miércoles, había que convivir con la clase de taekwondo en el gimnasio de al lado por lo cual era muy difícil oír a la profesora e interactuar en la clase, factor que quedó reflejado en las grabaciones.

Otra situación desventajosa generada por este uso descontracturado de los espacios institucionales es el aumento del control por parte de la docente con respecto al registro de la asistencia y otros aspectos burocráticos que quedaban a cargo de ella. Todo lo que la institución no controla a nivel administrativo debe ser regulado por la docente, quien toma asistencia y lleva adelante las planillas correspondientes para controlar el porcentaje de ausentismo, así como también queda a cargo de firmar los certificados

correspondientes para que los estudiantes puedan cobrar algún plan social o beca gubernamental. Todo esto plantea una gran contradicción a primera vista: por un lado se presenta un ámbito más flexible y menos estructurado que el de una típica institución educativa, sin embargo siguen existiendo las típicas prácticas de control burocrático de la enseñanza formal.

Por otro lado, existe una apropiación genuina de los espacios por parte del alumnado, es la sociedad de fomento de su barrio y son ellos los que naturalmente imponen las reglas de uso de los espacios en los que los docentes parecen más bien visitantes.

Desde esta perspectiva se puede hablar de una demarcación fuerte entre el espacio simbólico que ocupa "la escuela" y el espacio simbólico barrial dentro del edificio de la sociedad de fomento. Esta mirada se va a ver reforzada por algunas intervenciones dentro del espacio del aula que en el apartado siguiente trataré de desarrollar.

6. 4. 1. 2 Disposición de los espacios en el aula (Clasificación interna)

Con respecto a la distribución de los espacios en el aula, la comisión de FinEs observada presenta una disposición muy particular, totalmente diferente de las otras dos instituciones de adultos por el simple hecho de funcionar en una cocina, un espacio que no fue diseñado para el dictado de clases.

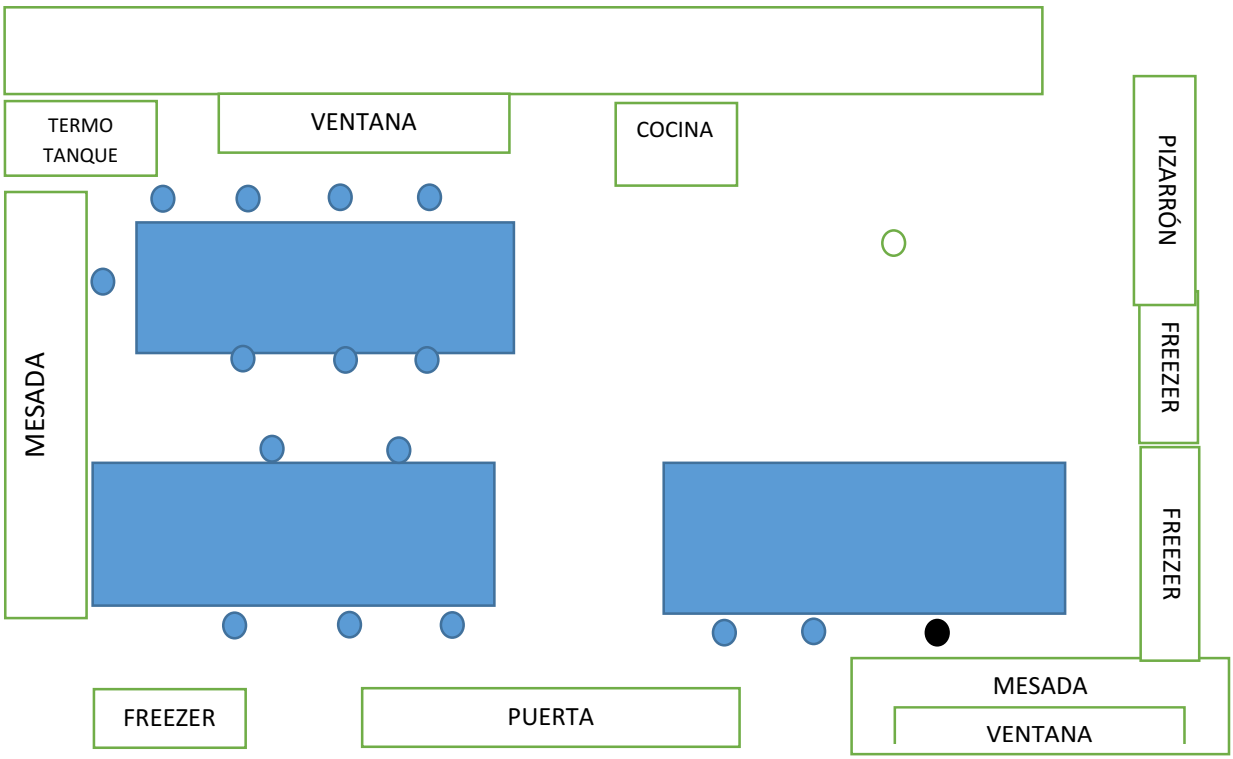
El lugar no es espacioso para la cantidad de estudiantes que asisten a la clase y muchas veces es muy difícil para la profesora circular para monitorear las tareas sobre todo porque las sillas de plástico que usan los estudiantes ocupan mucho lugar entre las tres mesas en las que generalmente se acomoda el grupo.

La habitación tiene una ventana que da a la calle muy pequeña y una ventana que da al gimnasio principal de la sociedad de fomento cuyos vidrios están tapados con papel, por lo que la sensación de encierro fue una de mis primeras impresiones. Esta sensación de agobio aumentaba los días de mucho frío, en el que las hornallas de la cocina estaban prendidas y, con la poca ventilación, a veces era más que evidente la falta de aire. Todo eso sumado a la luz tenue que acompañaba toda la situación.

En la Figura 9 puede observarse la distribución y uso del espacio en la cocina que funcionaba como aula de clases. Claramente, el lugar no es el ideal para dar clases de ningún tipo. Además del poco espacio, la reducida circulación del aire y la poca calidad de la iluminación, el pizarrón, ubicado en unos de los extremos es muy pequeño para la dimensión de la clase, lo que hace muy difícil para la docente escribir y para los estudiantes visualizar lo que tienen que copiar.

Todos estos factores que impactan negativamente en la calidad de la clase de inglés sumados a la interferencia constante de los ruidos molestos que provienen del gimnasio pegado a la cocina, son contrarrestados por la forma grupal en la que se sientan los estudiantes tal como puede verse en la Figura 9.

Por cierto, la forma grupal en que se sientan los estudiantes, distribuidos en tres mesas grandes, tres tablones con caballetes en realidad, como única opción, ya que no hay ningún tipo de amoblamiento escolar típico, termina siendo sumamente positiva como facilitadora de la interacción en grupo y el trabajo colaborativo. A diferencia de los casos anteriores observados, en los que el trabajo colaborativo y la interacción entre estudiantes es muy esporádica o casi nula, en el caso del grupo de FinES, es la faceta que más caracteriza la interacción en la clase.



● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[37]

Figura 9: Diagrama del espacio áulico en un día de clase típico del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio.

La disposición de estas mesas grupales también favorece el fortalecimiento de los vínculos entre compañeros, entre los que circula el mate constantemente con alguna bolsa de galletitas en el medio para compartir, a semejanza de una mesa familiar. El hecho de que esté la cocina en el lugar permite que calienten el agua para el mate como si estuvieran en la cocina de la casa. Todo este clima de afabilidad y complicidad, que ya viene construido por un conocimiento común de los miembros del grupo, una convivencia que proviene del espacio del barrio en el que está emplazada la sociedad de fomento, se ve fortalecido aún más en esta aula improvisada en la que el uso de los espacios refleja como característica hegemónica la escena familiar dentro de la cultura institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

[37] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

Este clima de trabajo distendido del que los alumnos se han apropiado como territorio propio es una atmósfera en la que claramente, “los otros”, en este caso, la profesora de inglés y yo, la observadora, éramos las invitadas. Un territorio común marcado por la convivencia en el barrio y por la sociedad de fomento, nacida de él, en el que la docente y yo jugábamos de visitantes. Sin embargo se vivía como un espacio común que invitaba todo el tiempo, un espacio en el que la invitación a la ceremonia del mate en la mesa de la cocina estaba abierta a las docentes que acompañábamos esa experiencia colectiva de construcción del conocimiento entre vecinos en donde lo común adquiere un valor inestimable y se manifiesta de formas inesperadas.

Teniendo todo esto en cuenta, a simple vista, queda claro que, al igual que la clasificación externa en el nivel institucional, la clasificación interna determinada por la disposición y uso de los espacios dentro de esta cocina-aula de clases es muy débil si la dinámica de los espacios es comparada con la escuela más tradicional normalista. Pero aquí no se trata de una institución que fue construida desde un principio como un dificio con propósitos educativos, la escuela aquí ocupa un espacio simbólico y no físico. Es por eso que si se cambia la perspectiva de la observación y el análisis surgen algunas preguntas. ¿Existe acá una clasificación fuerte en realidad, en donde las relaciones de poder se invierten? ¿Es más bien el barrio, la sociedad de fomento como institución barrial la que domina la escena? ¿Se podría decir que la escuela aquí es una mera visitante que se infiltra tímidamente en esta comunidad? En la escuela lo común es abrir la puerta y acoger al *desconocido* (Cornú, 2008), pero en este caso esta dinámica se da en un sentido inverso al que comúnmente ocurre en la escuela tradicional con edificios diseñados para mantener el orden y la disciplina, en donde la autoridad pedagógica es la dueña de casa que brinda la hospitalidad.

En el siguiente intercambio puede verse claramente esta apropiación del espacio de parte del estudiantado al manifestar abiertamente el cuidado del orden y la higiene del espacio de trabajo cuando termina la clase, algo que no se ve en los casos de las instituciones educativas formales:

Estudiante 3: Profe, ¿nos podemos ir?
Profesora: Sí.
Etudiantes: Nos podemos ir (se comienzan a levantar y a retirar).
Estudiante 1: Che, junten las sillas.
Estudiante 8: Las sillas. Por favor, ordenen.
Estudiante 2: No se vayan sin limpiar y juntar las sillas.

> *Estudiante 8: Apaguen la cocina.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

En el fragmento citado, son las estudiantes las que enuncian las directivas orientadas al cuidado y el orden del espacio, no la docente, la que solamente se limita a enunciar el permiso para que se puedan ir. Cada parte tiene su jurisdicción sobre los espacios, que en este caso puntual quedan bien delimitados: por un lado el espacio simbólico de la escuela con sus normas institucionales sobre el horario de apertura y cierre de las clases a cargo de la docente y, por el otro, el espacio simbólico barrial de la sociedad de fomento a cargo del estudiantado, con un dominio concreto sobre los espacios físicos.

6. 4. 2 Relaciones entre discursos

6. 4. 2. 1 Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares

Tomando en cuenta el espacio de los programas dentro de la estructuración del discurso en el aula de la docente de Inglés de FinES, un vez más queda en evidencia que el papel del diseño curricular correspondiente, en este caso el del año 1995, es muy débil como marco referencial de las planificaciones de la enseñanza. Al igual que las docentes de CEBAS y de BAO, la profesora de FinEs no ofrece mayores precisiones acerca de ellos cuando le pregunto qué diseño utiliza como marco a la hora de planificar:

> *Yo generalmente las planificaciones, bueno, me guío por lo que tiene que ver con adultos, jóvenes y adultos* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Por otro lado, una vez más aparece claramente que el enfoque comunicativo es la perspectiva adoptada según su explicación y la gran importancia que se le da en la entrevista al trabajo con textos más allá de la gramática a pesar de que el diseño curricular de adultos del 95' no explicite este enfoque como principio organizador de la enseñanza y sea un elemento predominante en los diseños curriculares de la secundaria común que se prescriben a partir de la Ley Nacional de Educación del 2006.

> *la lengua es la comunicación. Ese es el enfoque que se le da. Entonces es que… por eso es que yo creo que lo más importante es lo que tiene que ver… trabajar con textos, por eso mismo. Para que ellos se puedan comunicar. O sea, puedan comprender, se puedan expresar, puedan realizar algún… algún texto ellos mismos contando algo sobre ellos. Entonces siempre tiene que ver con eso, con la comunicación. Y… eso es lo que yo más enfoco porque esa es la idea, bueno lo que*

> *yo entiendo que es la lengua, para que se enseña la lengua. Especialmente esta lengua que es una lengua internacional.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

> *Eh… no es que sea algo tan estructurado, tan gramatical, digamos. Eh… a mí… lo que yo siempre busco es la comprensión de textos.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Al igual que sus colegas de BAO y CEBAS, siendo en los tres casos profesoras de secundaria común al mismo tiempo que de adultos, Analía tiene muy presente los lineaminetos actuales en los diseños curriculares que surgen a partir de la Ley Nacional de Educación del 2006 para el nivel secundario sobre todo en el nivel de las consideraciones didácticas. En algunos casos, cuando se la escucha en la entrevista, parece que pesan más los diseños de la secundaria común que los de la modalidad de Jóvenes y Adultos, marcando una vez más un nivel de clasificación muy débil del marco curricular correspondiente a la modalidad.

6. 4. 2. 2 Rol de los materiales usados

Con respecto al rol de los materiales usados en la clase de Inglés la docente explica cómo selecciona los materiales en la misma línea de la perspectiva de la enseñanza de la lengua extranjera planteada en el apartado anterior:

> *Eh… yo, en realidad, yo lo que me eh… emmm… trato de buscar material interesante para esos adultos ¿no? Trabajo mucho lo que es texto. Entonces siempre busco, qué se yo, algo con más común, lo que es comida, y esas cosas. Y ahí bueno, meto el contenido que puedo con cada una de esas cosas, pero siempre… con cosas que… con rutinas, con cosas que… que son comunes para ellos también.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

La contextualización en función de la experiencia cotidiana y, sobre todas las cosas, en función de la posible experiencia de búsqueda laboral que puedan tener las estudiantes es el criterio que prima en la selección de los materiales y Analía no sólo lo explica en la entrevista, sino también se evidencia en las clases observadas:

> *Eh… claro sí. Sí porque en realidad lo que yo tuve la suerte de conseguir… Porque ellos habían presentado unos libros y yo… bueno a mí me habían dado unos módulos, y ahí más o menos… este… estaba lo que yo… lo que yo doy. Antes de eso*

daba… lo que yo tenía, ponele… también tengo un libro que es más… más bien americano, inglés americano, pero… siempre con temas así, más actuales. Entonces trato de buscar ahí… depende del grupo ¿viste? (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Cuando Analía habla de los módulos que le dieron al momento de comenzar a trabajar en FinES, se refiere a una publicación de la provincia de Córdoba del Programa de Educación a Distancia para el nivel Medio de Adultos que contiene actividades para las áreas de Lengua, Inglés, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En la Figura 10 y la Figura 11 se pueden observar dos ejemplos de actividades que provienen del módulo mencionado por la docente usadas durante las clases:

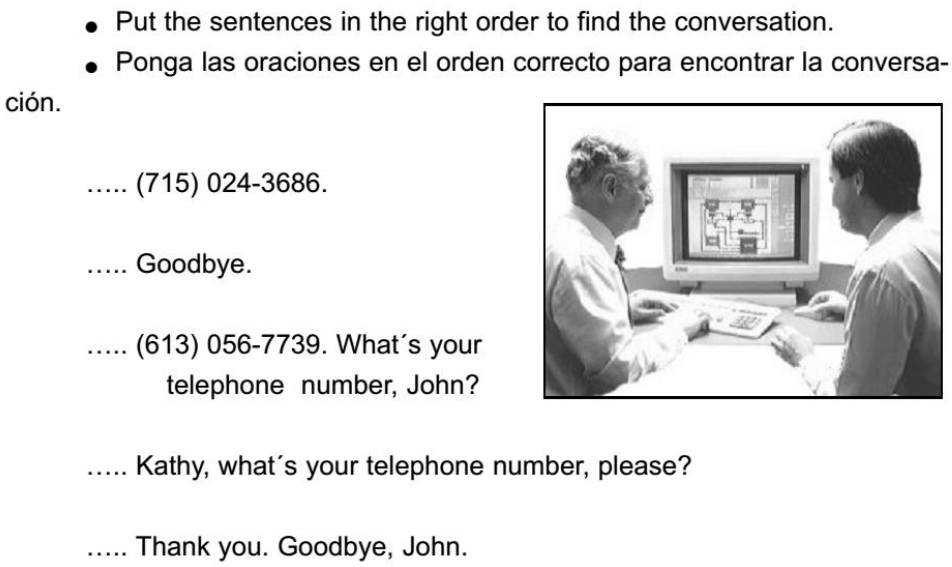


Figura 10: Actividad usada en la clase de FinEs (Programa de Educación a Distancia, Provincia de Córdoba, pag. 102)

QUESTIONS		ANSWERS
A-	..... What´s your first name?	1- I´m a student.
B-	..... What´s your last name?	2- Perez.
C-	..... How do you spell your last name?	3- I´m nineteen.
D-	..... Where are you from?	4- I´m married.
E-	..... What´s your address?	5-225 Colon Avenue.
F-	..... What´s your zip code?	6- Elena.
G-	..... What´s your phone number?	7- P - E - R - E - Z
H-	..... How old are you?	8- I´m from Misiones.
I-	..... What´s your job?	9- It´s 5003.
J-	..... Are you married or single?	10- 476 5353.

Figura 11: Actividad usada en la clase de FinEs (Programa de Educación a Distancia, Provincia de Córdoba, pag. 112)

El material evidencia una mirada instrumental del uso de la lengua, en la cual la producción y comprensión de información personal tiene que ver con los objetivos de búsqueda laboral y avance en los estudios propios de la vida adulta. Esta selección de los materiales es coherente con los objetivos que se plantean en la clase de Analía, evidenciados en los contenidos que ella propone evaluar durante sus clases:

Estudiante 11: ¿Vamos a tener prueba?
Profesora: Sí, el… la prueba va a ser lo que… lo que vamos a cerrar, es eso: un currículum que tengan que completar con información personal y, más que seguro, preguntas y respuestas. Todavía no estoy segura si las van a hacer ustedes las respuestas o van a identificar las respuestas.
Estudiante 3: ¿Y lo lleva a algún lado?
Estudiante 11: Ay, identificar.
Estudiante 3: ¿Lo lleva a algún lado?
Profesora: ¿Eh?
Estudiante 1: Si lo lleva algún lado
Profesora: ¿Si lo llevo yo a algún lado?
Estudiante 3: Al currículum, de paso.
Profesora: Ah, de paso, claro. Y en inglés encima, ¿sabés qué?
Estudiante 3: Al toque
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Durante la entrevista Analía refuerza esta forma de trabajar con los materiales cuando explica que busca enseñar la lengua con textos con un claro objetivo comunicativo, tal como concibe el propósito de enseñar una lengua internacional como el inglés:

Bueno, eh… lo que en realidad, eh… la idea de… la lengua es la comunicación. Ese es el enfoque que se le da. Entonces es que… por eso es que yo creo que lo más importante es lo que tiene que ver… trabajar con textos, por eso mismo. Para que ellos se puedan comunicar. O sea, puedan comprender, se puedan expresar, puedan

> *realizar algún… algún texto ellos mismos contando algo sobre ellos. Entonces siempre tiene que ver con eso, con la comunicación. Y… eso es lo que yo más enfoco porque esa es la idea, bueno lo que yo entiendo que es la lengua, para que se enseña la lengua. Especialmente esta lengua que es una lengua internacional.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Tomando en cuenta esta coherencia entre lo que manifiesta Analía en la entrevista y lo observado en el desarrollo de sus clases en función de la selección de materiales para el aula de Inglés de adultos, se puede ver una clasificación débil entre el contexto del alumnado, sus objetivos al estudiar en el nivel secundario y el universo que se plantea a través de estos materiales y su posible utilidad futura. Más allá de que hoy en día el aprendizaje de una lengua extranjera debe superar esta mirada utilitaria y apuntar a una mirada crítica desde la perspectiva de derechos, intercultural y cosmopolita (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Osler, 2012), este posicionamiento que adopta la docente en la entrevista con respecto a los materiales, evidenciado claramente en su práctica en el aula muestra una interpretación clara de las necesidades y expectativas de los estudiantes. Todo esto se ve reforzado por una matriz pragmática del programa FinEs que busca sobre todo darle al alumnado las herramientas esenciales en plazos de tiempo muy acotados, tal como el plan de estudios de esta oferta educativa prescribe.

6. 4. 2. 3 Presencia de la lengua extranjera en la interacción auténtica (uso externo)

Con respecto al uso del inglés en la interacción real de la dinámica del aula, el uso externo según Jane Willis (2002), en las clases observadas de FinEs pude ver la mayor presencia de la lengua extranjera usada en este sentido en comparación con los otros dos casos previamente analizados. En el cuadro comparativo de la Figura 5, más arriba, se puede ver que el caso de FinEs demuestra claramente la mayor incidencia de este uso pero lo más notorio de este dato cuantitativo es que en este caso particular no sólo es la docente la que usa el inglés en la comunicación auténtica del aula durante las explicaciones y en algún intercambio informal, sino también los estudiantes usan el inglés en algunos rituales cotidianos del aula, como por ejemplo, la toma de asistencia al comienzo de la clase en donde se nota claramente que la docente ha construido esta práctica desde el primer día, ya que se manifiesta como un ritual consolidado en la observación hecha a partir de mayo:

> *Profesora: Alvarez Benicio*
> *Estudiante 3: Here*
> *Profesora: Rosaura*
> *Estudiante 2: Here*

Estudiante 3: ***(repitiendo en tono de burla)*** *Here*
Profesora: How are you, Rosaura?
Estudiante 2: Eh… Bien. ¿Cómo se dice? Very good
Profesora: …hoy. Good
Estudiante 2: Good
Profesora: Fine, fine.
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Este tipo de práctica está tan internalizada que cuando un estudiante no concreta su realización llama la atención, en lugar de darse el proceso inverso tan común en la clase de Inglés de adultos, en donde llama la atención un estudiante que usa la lengua extranjera y no el que no la usa:

Profesora: Solano Marcelo
Estudiante 11: Acá ***(risa)***
(risa del compañero)
Profesora: Solano
Estudiante 11: Eh… here
Estudiante 7: ¡Qué bárbaro! ***(con tono de desaprobación)***
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

A pesar de que se puede observar en algunas ocasiones puntuales alguna práctica regresiva o de resistencia hacia estas nuevas prácticas comunicativas que se van desarrollando de a poco en el aula, la docente siempre estimula este uso espontáneo y auténtico, sobre todo en estos rituales de inicio o cierre de la clase:

Estudiante 2: Good evening. (entrando a la clase)
Profesora: Hello
Estudiante 3: Good evening?
Estudiante 2: Sí, no se saluda así.
Profesora: Sí, sí.
Estudiante 2: O se dice "hello" o "good evening".
Estudiante 1: ¿Y qué es?

En este fragmento puede verse claramente cómo una de las estudiante ha incorporado el saludo en la lengua extranjera como práctica naturalizada al llegar a la clase, sorprendiendo a una compañera que le pregunta por esta forma específica de saludo: *good evening*. Tal como lo señala Seedhouse en sus estudios sobre la interacción en el aula de inglés como lengua extranjera, las formas lingüísticas de las intervenciones en inglés de las estudiantes durante la clase son potenciales objetos de evaluación por parte de la docente a cargo:

> The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way. (Seedhouse, 2009: 3)[38]

En el caso citado más arriba, se ve claramente que no sólo la docente se encarga de evaluar el *output* en L2 a cargo de estudiantes, sino también las mismas compañeras de clase toman esta tarea de control sobre las intervenciones de sus pares. Estas intervenciones en Inglés de los estudiantes en la comunicación auténtica del aula son estimuladas por un gran *input* de parte de la docente en ese mismo sentido:

> *Estudiante 3: Thank you, very much*
> *Profesora: You are welcome. Ok, look at the picture*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Este tipo de enunciados de parte de la docente pueden observarse tanto en fragmentos de conversación informal al comienzo o cierre de la clase, como en momentos centrales de la clase, en los que la docente presenta un tema nuevo:

> *Profesora: Esto ya está, ya firmaron todos en la mesa… ok… Bueno, puse el título. Conversation, dialogue "First day at school". What is the meaning of 'first'? (pausa) What is the meaning of 'first'? In Spanish?*
> *Estudiante 1: Ehhh, ¿qué, profe?*
> *Profesora: 'First', in Spanish*
> *Etudiantes: 'First', 'first'* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Si bien no se observan instancias de translaguaging tan frecuentes como en el caso del BAO, se puede concluir que esta presencia de la lengua inglesa en el uso externo de la clase es relevante e indica una clasificación débil entre la lengua extranjera y la lengua materna, sobre todo porque la mayoría de las intervenciones se dan en forma natural no forzada o impuesta por la docente.

6. 4. 2. 4 Presencia de la lengua extranjera como contenido (uso interno)

Si se toma en cuenta la presencia de la lengua extranjera en la estructura interna (Willis, 2002), se puede identificar en las clases observadas que el uso de la L2 es bastante frecuente. Con excepción de la última clase, que fue la clase de la evaluación final del período correspondiente al nivel 1 de Inglés de FinEs en la Escuela Secundaria, la presencia del inglés como objeto de estudio en la clase es mucho más frecuente que en

[38] Las formas lingüísticas y patrones de interacción que los estudiantes producen en la L2 son, de alguna manera, potencialmente sujetos a la evaluación del docente. (Seedhouse, 2009: 3)

las otras instituciones. Lo que es más en el caso del FinEs, las intervenciones en inglés en este sentido a cargo de los estudiantes son también mucho más frecuentes, marcando un uso mucho más parejo, en cuanto a cantidad de intervenciones, entre la profesora y el grupo.

En ambos casos el uso *interno* del inglés, la lengua meta como objeto de estudio (Willis, 2002), se presenta mayoritariamente en el momento de monitorear las tareas colectivamente, tal como puede evidenciarse en los fragmentos siguientes:

> *Profesora: Lo voy a escribir en el pizarrón ¿ok?: "Six, two, one…" ¿qué más era?*
> *Estudiantes: "…nine, seven, zero, three".*
> *Profesora: Ok, good. Eehh, The Japan Airlines?*
> *Estudiantes: "Five, two, eight, double zero…* (con dificultad en la pronunciación) (risas)
> *Profesora: Double zero (marcando la pronunciación)*
> *Estudiantess: … four, nine"*
> *Profesora: Ok. ¿Les pareció difícil esto del "doublé zero"?* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

> *Profesora: Bien. Kate is…*
> *Estudiante 2: Eh… nurse (con fonética española)*
> *Estudiante 4: Nurse* (repite la misma pronunciación de la compañera)
> *Profesora: She is a nurse* (marcando la pronunciación correcta)*, ok. Susan is…* (tratando de sonsacar la respuesta)
> *Estudiantes: Actress*
> *Profesora: An actress. Richard is…*
> *Estudiantes: Actor*
> *Profesora: An actor. Ok. Tania and Tom?*
> *Estudiantes: Students*
> *P: They are students. Ok. Brian and Boris*
> *Es: Singers*
> *P: They are singers. Y Henry…*
> *Es: Chef* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

En los ejemplos citados el uso de la L2 se da en forma interactiva entre la profesora y el grupo, siendo estos los momentos más ricos de *input* y *output* en inglés. Estos usos de la L2 como objeto de estudio también se puede observar en forma diferenciada. Por un lado se puede ver un uso bastante frecuente por parte de la docente en los momentos de explicar alguna consigna de trabajo o en alguna descripción gramatical, tal como se pudo ver en los otros dos casos, algo esperable en cualquier clase de inglés. Pero lo más notable es ver por el otro lado un uso bastante frecuente y espontáneo del inglés de parte del grupo de estudiantes cuando están resolviendo las actividades de forma colectiva:

> *Estudiante 2: Acá le pregunta* ***"hello, I am Pedro García"*** (explicándole a una compañera). *¿La pregunta cuál sería?* ***"What is your*** (con pronunciación española) ***name, name?*** (la segunda vez pronuncia con fonética española)
> *Estudiate 3:* ***What is your name?*** (repite burlándose)

Estudiante 1: ¿Eh? (se ríe)
Estudiante 2: ***"I am from Córdoba"*** *tenés que armar la pregunta ¿cómo le pregunta a éste de qué nacionalidad es? (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")*

Como puede apreciarse, a diferencia de los otros casos, los estudiantes del FinEs usan la lengua meta como uso interno de una manera mucho más fluida, natural y contextualizada, interactuando con la docente durante el monitoreo de las tareas o con los pares durante su realización. En la mayoría de los casos se usan frases completas y si se usan palabras, éstas no son usadas de forma aislada como cuando se citan para el análisis metalingüístico. En otras palabras, predomina un uso más textual de la lengua meta, lo que determina una clasificación débil dentro del espectro de su uso como objeto de enseñanza-aprendizaje.

6. 4. 2. 5 Relación entre el discurso vinculado con el contenido y el discurso vinculado con la vida cotidiana.

Al igual que el caso de la clase de Inglés del Bachillerato de Adultos, en FinEs no existen muchos espacios para el diálogo informal a lo largo de las clases. Solamente al comienzo de cada encuentro hay un pequeño espacio de intercambio más informal sobre temas ajenos a los contenidos de la clase habilitado por la docente, que fortalecen el *rapport* entre la profesora y el grupo. Sin embargo, éste es un intercambio rápido durante la toma de asistencia y una vez que ésta se termina, se abre formalmente el espacio del trabajo en clase, dejando los dos momentos bien demarcados:

Profesora: ¿Te casaste? (dirigiéndose a la estudiante que se había casado)
Estudiante 1: Ay sí, profe, pero no quiero hablar del tema.
(risas)
Estudiante 2: Se casó y a los 3 días se separó.
Profesora: Estás como… como los artistas ahí…
(voces superpuestas)
Estudiante 3: Es más por la obra social que por otra cosa
Estudiante1: Por la plata profe, por la plata.
Profesora: Bernardes Rosaura
Estudiante 4: Está afuera, profe.
Profesora: Cortez Yolanda
Estudiante 4: Here
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Si bien, existe un ambiente muy cordial y el hecho de que las estudiantes se sienten siempre en grupo, lo que facilita la charla espontánea informal, mate de por medio, cuando ésta surge, la profesora trata rápidamente de reencauzar el hilo de la conversación

hacia el contenido de Inglés a trabajar en la clase. Esta forma de neutralizar la charla informal entre estudiantes, se hace siempre de forma muy amable y no afecta el buen *rapport* que existe entre la docente y el grupo:

> (conversación informal de fondo)
> *Estudiante 5: Da nombre y apellido, da nombre y apellido, gritalo fuerte*
> *Estudiante 3: No, igual va todo editado*
> *Estudiante 8: Me duele la cabeza*
> *Estudiante 3: ¿Y las huampas dónde quedaron?*
> *Estudiante 8: Silence, please.*
> *Estudiante 2: Está atrevida esa piba, che. Tomó vivarol antes de venir para acá.*
> *Estudiante 8: Yo tomé un wiski antes de venir.*
> *Estudiante 1: ¿Qué?*
> *Profesora:* (en voz bien alta) *Bueno, la consigna dice: "Listen, listen…*
> *Etudiantes: Escuchen*
> *Profesora: … listen and write the numb…. the phone numbers, and write the phone numbers" ¿Ok?*
> *Estudiante 1: Ok*
> *E3: Bueno, dale que va*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Si se deja de lado la charla informal ajena al contenido, que muchas veces se utiliza para fortalecer el *rapport* entre docente y estudiantes, lo que puede observarse es un uso claro de los conocimientos previos cotidianos de los estudiantes con el objetivo de andamiar la enseñanza del vocabulario de la L2 al igual que en los otros dos casos, especialmente cuando se trata de introducir vocabulario nuevo:

> *Profesora: "Widow" y "widower"*
> *Estudiante 2: De novio y sin novia*
> (risas)
> *Estudiante 2: Eso lo inventé. Eso no lo entendí. Eso me da "window"*
> *Profesora: ¿Nunca escucharon "The black widow"?*
> *Estudiante 2: No*
> *Profesora: ¿The black widow?*
> (murmullo inentendible)
> *Profesora: ¿Eh? Bueno, "widow" es viuda. Ok?*
> *Etudiantes: Ah…*
> *Profesora: Ok?*
> *Estudiante 3: Ah, "la viuda negra".*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio")

Se puede ver que el en el FinEs se plantea una relación estrecha entre el contenido y el discurso de la vida cotidiana. Al comparar con los otros dos casos, esta relación en el FinEs es mucho más planificada y holística, ya que la mayor parte de los contenidos trabajados integran géneros discursivos típicos del mundo del trabajo o de la búsqueda de trabajo tales como formularios, CVs o conversaciones telefónicas típicas de esas

situaciones. Todo esto determina una clasificación débil que se basa en una clara intencionalidad pedagógica planificada.

6. 4. 3 Relaciones entre agentes: Fuerza de demarcación de las identidades pedagógicas

Con respecto a la fuerza de demarcación de la identidad pedagógica de la docente de Inglés del FinEs, pude ver un posicionamiento muy claro acerca de cómo concibe el aprendizaje en el marco de la educación de adultos a partir de la afirmación que hace durante la entrevista:

> *Yo, como docente, aprendí un montón, trabajando con adultos. Porque… eh… aparte de ser adulta, también yo sé que tengo mis cosas. O sea, ya tenés una vida hecha. No es como, capaz que en la primaria o la secundaria que van a estudiar. Ellos tienen sus vidas y yo lo que aprendí fue eso: que cada uno tiene su… su entorno, su background, y entonces es como que vos tenés que tener en cuenta eso, que capaz que con un grupo de adolescentes tenés otras cosas en consideración. Pero con adultos, este… aprendí muchísimo… aprendí como hablarles también.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Como se puede ver en su explicación, cuando Analía habla del *background*, está haciendo alusión al aula desde la perspectiva freireana, concibiendo al espacio de aprendizaje como un sitio socialmente conformado, históricamente determinado y políticamente motivado (Freire, 1985) en donde la experiencia del trabajo y el habitus de la cultura popular (Bourdieu, 1990) es un bagaje que no puede ser ignorado. Como ya he planteado, desde la perspectiva de Ausubel, las estructuras cognitivas previas o *inclusores* (Ausubel, 1976) son los que permiten un proceso significativo de incorporación de nuevos conceptos y tomar en cuenta la importancia procesual de estos elementos, sobre todo en el caso de los adultos, en los que las estructuras cognitivas y sus inclusores están mucho más arraigados, va en el sentido de lo que afirma Analía. Lo que es más, la docente deja en claro su sentido de empatía hacia el aprendizaje en la modalidad de adultos cuando expresa:

> *A veces me… caigo y digo, digo, ay, parece tan fácil y no. La verdad que las otras personas no tienen por qué entenderlo, no puede resultarles tan fácil.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Todas estas afirmaciones de Analía plantean una fuerza de demarcación de la identidad pedagógica que configura una clasificación débil entre agentes. Por otro lado si tomamos los componentes que estructuran su identidad como trabajadora de la educación se puede ver que la profesora de FinEs tiene en claro que la necesidad de recursos es un factor clave a tomar en cuenta en la modalidad de adultos, sobre todo en FinEs, en donde los recursos edilicios escasean por tratarse de un programa que al momento de la entrevista funcionaba mayormente en edificios no preparados para dar clases:

> *Eh, ponele, estaría bárbaro poder trabajar con… con netbooks, con internet, por ejemplo. Eso estaría bárbaro porque eh… es lo… es el futuro y… En la escuela común tengo. Lo que es primaria y secundaria, que trabajo con las netbooks. Y estaría bárbaro para el Fines que puedan manejarse en ese sentido. Eh… porque es una habilidad que… que hay que tener hoy en día.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

> *He trabajado en lugares donde tenía un pizarrón de 50 por 50. Que lo tenía que acomodar yo y en lugares en donde no he tenido pizarrón, por ejemplo.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

Teniendo en cuenta estos últimos señalamientos, se puede evidenciar que esta identidad pedagógica se refuerza una y otra vez desde la autopercepción como trabajadora que enfrenta las desventajas de falta de infrastructura. De ahí que se puede inferir una clasisficación débil entre agentes, siendo gran parte de su estudiantado trabajadores que enfrentan día a día la sumatoria de desventajas socio-económicas típicas de las personas que asisten a la modalidad de jóvenes y adultos.

6. 5 Conclusión

La dimensión estructural de cada centro de enseñanza, descriptas en este capítulo, permitirá sentar las bases para el análisis del nivel interaccional en el aula. Esta exploración de los niveles de clasificación de cada caso con respecto a los espacios institucionales, los discursos en juego y los agentes participantes, pone sobre relieve cuánto alcance pueden llegar a tener las condiciones de materialidad del contexto institucional en donde las relaciones de poder simbólico se irán construyendo a partir de la interacción. En otras palabras, las relaciones *dentro* de cada contexto se irán visibilizando a partir de las relaciones *entre* los diferentes contextos explorados aquí. Los tres casos tienen muchas características en común dentro de esta dimensión estructural,

sin embargo podrá observarse que esas coincidencias no se traducirán en aspectos de la dimensión interaccional iguales, ya que es en la misma interacción en la que las reglas de realización se irán formando a partir de reglas de reconocimiento, demostrando así que las condiciones estructurales no son totalmente determinantes.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE TRES CENTROS DE ENSEÑANZA EN FLORENCIO VARELA EN EL NIVEL INTERACCIONAL: LA ENMARCACIÓN

7. 1 Introducción

El desarrollo del análisis de los datos en el nivel interaccional, que en este capítulo trabajaré, también se configura principalmente a partir de indicadores que surgen de la observación, siguiendo las experiencias de investigación previas ya mencionadas. En este caso en particular, los datos surgen específicamente de la observación de las clases de Inglés, que muestran un claro retrato de cómo se despliega el nivel interaccional, o de la enmarcación, de acuerdo con el marco teórico preestablecido. En otras palabras, este capítulo clave intenta explorar de forma sistemática el entramado discursivo del aula en el nivel relacional para poder llegar a una interpretación de sus principios de comunicación y sus alcances, siguiendo las dos grandes categorías conformadas por las reglas jerárquicas, o discurso regulativo, y las reglas discursivas, o discurso instruccional, componentes fundamentales de la enmarcación según Basil Bernstein. Es aquí en donde toda la interacción en el aula, entre el grupo de estudiantes y la docente y entre los mismos estudiantes, va a configurar el nivel de enmarcación que cada contexto sostiene para constituirse a sí mismo y para delimitarse del otro.

En el caso del discurso regulativo, el análisis se va a centrar en la interacción relacionada a las conductas y actitudes en el aula más emparentadas con el currículum oculto, tal como lo define Bernstein, es un discurso en el nivel de la dimensión *moral que crea orden, relaciones e identidad* (Bernstein, 1996). Por otro lado, el análisis del discurso instruccional va a ocuparse de la interacción relacionada con la adquisición de competencias, habilidades, conocimiento. En otras palabras, el discurso instruccional se ocupa de la transmisión de los contenidos escolares prescriptos, el currículum explícito, encapsulado en el discurso regulativo o las reglas jerárquicas (Hoadley, 2010).

Es importante tomar en cuenta para el análisis que sigue algunas particularidades específicas de la didáctica propia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Uno de los principales rasgos que caracterizan a la enseñanza del inglés en las aulas de la provincia es el enfoque comunicativo basado en tareas, en el que la tarea es un modo de conocer. En otras palabras, la tarea en el contexto de la enseñanza del inglés, es una unidad de trabajo de la clase. Como actividad contextualizada con un propósito comunicativo, les permite a los estudiantes experimentar con la lengua extranjera y

construir el nuevo conocimiento a través de su desarrollo. La interacción, tanto escrita como oral, que estas actividades generan, son parte del proceso de aprendizaje del contenido, favorece al desarrollo de la interlengua, y no tiene el propósito de evaluar un producto, por lo contrario, es un modo de enseñar y aprender la lengua.

Lo que se va a observar en el desarrollo del análisis, sobre todo del discurso instruccional, es que la tarea va a estar muy presente como unidad de la clase o modo de conocer. Sin embargo, no siempre va a cumplir con todos los requisitos de contextualización o de un propósito comunicativo claro. Por lo contrario, en muchos casos, va a estar más enfocada en la forma lingüística, los aspectos gramaticales, que en el contenido comunicativo, pero sí se va a poder apreciar que en la mayoría de los casos ésta conforma el punto de partida para trabajar el contenido de enseñanza.

7. 2 CEBAS N° 13

7. 2. 1 Reglas jerárquicas (discurso regulativo).

7. 2. 1. 1 Formas de tratamiento en el aula (uso de los diminutivos y deícticos personales)

Dentro de las formas de tratamiento en el aula, un rasgo que llama la atención, cuando se escuchan atentamente las clases grabadas, es el uso de los diminutivos por parte de la docente de CEBAS en momentos en que explica algún contenido:

> *Si miramos esto que son dos hojitas de… dos paginitas de un libro ¿no? ¿Acá qué tenemos? ¿Número de qué?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Y si pensamos en estas imágenes de acá ¿qué pensamos que explican estos esquemitas?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Estos primeros ejemplos en los que la docente está presentando un contenido nuevo al grupo de estudiantes, plantean una situación en la que el diminutivo puede crear una atmósfera de acercamiento con el receptor, una forma de abrir los canales de comunicación de forma más amena y empática. Según algunos autores (Dressler y Merlini, 1994; Mariottini, 2006), este tipo de uso del diminutivo se define como el *diminutivum puerile* vinculado a la *child-centered speech situation*, situación comunicativa en la que un niño participa pero que puede usarse por adultos con los propósitos más arriba descriptos:

> El diminutivum puerile, sin embargo, puede ser empleado también por adultos para simular una situación de baby-talk o bien para crear un alto grado de familiaridad, cercanía y empatía con el interlocutor. (Mariottini, 2006: 115)

Por otro lado se puede observar el uso del afijo diminutivo en otros momentos claves de la exposición explicativa de parte de la profesora, sobre todo en los momentos de intercambio en que ésta indica de manera muy pormenorizada lo que los estudiantes tienen que hacer con respecto a los procedimientos de registro y resolución de las tareas asignadas:

> ***Yo voy a anotar cosas en el pizarrón y ustedes van a anotar acá mismo****. Les sugiero que lo anoten acá mismo* ***y que esta copia no se les pierda*** *porque con esto vamos a trabajar este año y a lo mejor el año que viene. Lo que ustedes tienen dibujadito ahí…* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Este uso se reitera a lo largo de la clase en varia ocasiones, marcando una relación muy estrecha entre este tipo de directivas de la profesora hacia los estudiantes y el uso de los diminutivos:

> *Miremos. Ustedes tienen… no hace falta que copien el esquemita, solamente yo lo dibujo para que se guíen mejor. Tenemos acá dos recuadritos como referencia como… como… base del texto. Si algo está acá, respecto de esto que es el punto de partida, ¿dónde está?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Siguiendo la línea de la argumentación sobre las funciones pragmáticas de los diminutivos identificados en las observaciones, se podría decir a primera vista que existe una búsqueda de cercanía o empatía de parte de la docente hacia el grupo de estudiantes. Sin embargo, desde la mirada de algunos de los postulados de la morfopragmática, también se puede considerar la posibilidad de que estos diminutivos en particular, contrarrestan la fuerza elocutiva de los enunciados imperativos que denotan un rol demasiado controlador de parte de la docente, si tomamos en cuenta que está trabajando en la modalidad de Jóvenes y Adultos. Esto, sobre todo, se pude evidenciar en algunos de los fragmentos del penúltimo ejemplo resaltado en negrita más arriba: ***Yo voy a anotar cosas en el pizarrón y ustedes van a anotar acá mismo […] y que esta copia no se les pierda.*** Lo que es más, estas formas discursivas aumentan, de este modo, la fuerza perlocutiva de la orden impartida por la docente, ya que, al suavizar su forma imperativa,

típica de una pedagogía tradicional más conductista, logra que los que reciben la indicación no la sientan como un *acto de habla amenazante* (Mariottini, 2006):

> El análisis de las funciones pragmáticas de los diminutivos en los distintos actos de habla (Searle y Vanderveken, 1985; Dressler y Merlini, 1994) lleva a un resultado general: los diminutivos no tienen la capacidad de cambiar un acto de habla por otro, pero sí pueden modificar la fuerza elocutiva de un acto de habla, normalmente disminuyéndola. Las modalidades de disminución pueden variar: los diminutivos actúan sobre el contenido proposicional del enunciado añadiendo el rasgo semántico [pequeño] cuando tienen alcance sobre el valor denotativo de la base; al mismo tiempo, pueden actuar como moderadores en sentido pragmático general, disminuyendo el derecho del hablante a producir un acto de habla y/o las obligaciones del destinatario a cumplirlo. Los diminutivos, además de modificar directamente la fuerza elocutiva del acto de habla amenazante, influyen también sobre el acto perlocutivo: ellos, aumentando la familiaridad y la informalidad de la proposición, ponen al destinatario en una condición en la que él difícilmente puede rechazar cumplir la acción pedida. (Mariottini, 2006: 120)

Yendo más allá de los aspectos puramente lingüísticos, adentrándonos en los aspectos sociales y el análisis crítico del discurso, se puede relacionar esta forma de construir el discurso pedagógico en la clase de adultos con la concepción de un sujeto adulto como sujeto deficitario y, en cierto modo, infantilizado, problemática ya discutida en el capítulo 3. Estos procesos de representación del sujeto adulto se producen en parte por el hecho de que el acceso a la educación común se ha visto vulnerado en algún momento de sus vidas, situación típica de las comunidades más empobrecidas y, también en parte, por el simple hecho de estar escolarizados y esta típica asociación lineal que se produce entre escolarización y minoridad (Rojas, 2013).

> Según esta concepción sobre el alumno, la escuela se transforma en un ámbito cálido de comprensión y estimulación de la autoestima, cuya función es la de ofrecer un sentimiento de pertenencia y un refugio capaz de reemplazar otras pertenencias averiadas o destruidas, tales como las familiares, laborales, culturales o sindicales. Se trata —pues— de crear un "clima", que les impida a los alumnos claudicar en su continuidad y permanencia en el sistema educativo. Se priorizan el cariño y el afecto necesarios para la construcción de vínculos interpersonales, porque el principal objetivo es el de brindar respaldo a quienes huyen de las contingencias

> desfavorables, de un "afuera" adverso y despiadado. (Rojas, 2013: 93, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

Considerando estas afirmaciones y el efecto que a primera vista causa este uso reiterado de los diminutivos en la clase (los ejemplos citados pertenecen todos a una sola de las observaciones), se puede inferir una relación directa con estos procesos de representación del sujeto adulto como un sujeto vulnerable con necesidad de un acompañamiento específico que habilite su inclusión en el sistema educativo, ya que esto se repite una y otra vez no sólo en momentos en que se dan indicaciones pormenorizadas bastante directas, sino también en todo tipo de explicaciones:

> *Fíjense que tenemos una **flechita** que nos marca… Si algo está respecto de estos dos puntos de referencia.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Siempre que usamos "entre" tenemos "between", esa **palabrita**. Dos elementos nada más ¿eh? Entre muchas cosas, no. Eso es otra palabra. Si miramos estas **flechitas** que tiran hacia acá. Algunos de ustedes habrán notado.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *La idea es que, a pesar de que quizá lo puedan deducir, les quede bien **clarito** esto porque esto lo necesitamos después para resolver actividades.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Ya las vamos a analizar un **poquitito** más a fondo.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Y después tenemos… fíjense acá para… el **circulito** arriba de un **cuadradito**.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Estos indicadores discursivos que denotan una muy fuerte enmarcación dentro del discurso regulativo, en donde estos principios comunicativos sostienen un control en las relaciones sociales asimétricas que se dan en el aula del CEBAS se ven reforzados por otras formas de tratamiento, tales como vocativos que señalan una familiaridad estrecha de parte de la docente hacia sus estudiantes. En los ejemplos a continuación, tomados de otra de las clases, llama la atención el uso reiterado del vocativo "amor" en diferentes momentos de la misma clase:

> *Y vos, **amor**… ya te digo.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *¿ves de ahí, **amor**?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Hola, ***amor****. … y contarlo en castellano, lo mejor que puedas. Cuando digo lo mejor que puedas es… no pretendo palabra a palabra, pretendo que la idea se muestre.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Sí, ***amor*** (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

¿Quién, mi ***amor****?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Bárbaro. Resolviendo el ejercicio… es para entregar. El primero está hecho en el pizarrón. Este ejercicio, ***amor****.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Este vocativo que claramente establece un acercamiento, un trato de contención hacia sus estudiantes, es usado por la docente en momentos en que éstos hacen consultas, necesitan de su ayuda, y refuerzan esta concepción del sujeto adulto que necesita un acompañamiento en el que el afecto parece sobrepasar los aspectos académicos en juego. Rojas (2013) señala estos riesgos que se corren en determinados contextos en los que los derechos vulnerados son tantos que cuesta mucho para las docentes el mantener un balance equilibrado entre contener y garantizar el acceso y egreso en la escolarización, por un lado, y brindar a su alumnado los contenidos y herramientas necesarios para afrontar desafíos futuros laborales y académicos. Tal como Rojas (2013) lo explica cuando analiza algunas instituciones pertenecientes a la modalidad de Jóvenes y Adultos:

> Este tipo de orientaciones político–pedagógicas hace que la escuela soslaye su rol de mediadora entre el conocimiento y los alumnos, puesto que se detiene a ejercer una especie de tutelaje socializador sobre estudiantes considerados como individuos, que social y cognitivamente están desagarrados y desamparados. Hay una suerte de corrimiento de las funciones de las escuelas para las cuales históricamente fueron pensadas, y se pretende —mediante la contención reparadora— disminuir la vulnerabilidad social y laboral, pero no se piensa en la importancia de brindar las herramientas necesarias para subsanarla o aminorarla. (Rojas, 2013: 94)

Este trato familiar de la docente hacia sus estudiantes no es recíproco, al contrario, cuando los estudiantes se dirigen a la profesora siempre usan la segunda persona en un registro formal, *usted*, y no el tuteo, marcando aun más la asimetría:

Estudiante 1:… yo no toqué la hoja como ***usted*** *dijo*
Profesora: Ahh, bueno
Estudiante 1: ***Usted*** *dijo…*
Profesora: Bueno, bueno

> *Estudiante 1: Nooo, si **usted** dijo que (Inaudible)* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Lo interesante del caso es que cuando se presentan algunas situaciones de ruptura del buen *rapport* durante la interacción en clase, la docente pasa del voceo al uso del "usted" rápidamente, con una clara intención de marcar distancia:

> *Barrena, espere. Llega tarde entonces pregunta a destiempo.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Se ve claramente que por parte de la docente hay una libre oscilación entre un tratamiento de confianza a través del voceo y los vocativos hacia un tratamiento más distante con el "usted" para momentos de más tensión dentro de la dinámica diaria del aula. Los enunciados de la docente evidencian abiertamente que posee la regla de reconocimiento y la regla de realización con respecto a estas formas de tratamiento de la segunda persona, un control que el grupo de estudiantes no posee dentro de las reglas de realización pero que sí se reconocen fácilmente cuando aparecen.

7. 2. 1. 2 Regulación de los procedimientos escolares

Como ya fue mencionado en el apartado anterior, en las observaciones de clases del CEBAS se puede observar una relación muy estrecha entre algunas formas de tratamiento y el modo en que la docente controla las maneras de registrar los contenidos explicados y de resolver algunas actividades. En estos casos específicos, sorprende que las indicaciones hacia los adultos sean tan pormenorizadas:

> *Miremos. Ustedes tienen… no hace falta que copien el esquemita, solamente yo lo dibujo para que se guíen mejor.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

La forma instructiva y el rol controlador que adopta la profesora en estos casos puntuales delinean rasgos característicos propios de la educación bancaria (Freire, 1985), perspectiva en la que el estudiantado se concibe como un grupo de sujetos pasivos, que deben ser conducidos hasta en los mínimos detalles, sin tomarse en cuenta su bagaje de conocimientos previos. Esta actitud conductista llama aún más la atención si tomamos en cuenta que estos estudiantes, cursantes del nivel secundario, ya tienen una experiencia escolar primaria, aunque ésta sea distante en el tiempo, y tienen un saber desarrollado acerca de cómo registrar contenidos en la clase. Sin embargo, los ejemplos de este tipo de instrucciones de parte de la docente se repiten de manera sistemática:

> *No les puedo decir cuántos renglones porque va a haber diferentes… dejen un tironcito para…. Más vale que sobre y que no falte ¿no? Un par de renglones de más no pasa nada. No desperdiciamos cuando trabajamos. A veces desperdiciamos hojas. Y sino, la trazan al final si quieren ¿eh? Trabajan lo que va y la trazan al final. Debería haber… como siempre* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Esto, insisto, anótenlo sobre la misma hoja para no perder tanto tiempo copiando. La idea es que, a pesar de que quizá lo puedan deducir, les quede bien* ***clarito*** *esto porque esto lo necesitamos después para resolver actividades.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Esta forma instructiva en que la docente se dirige al grupo tiene como contrapartida la necesidad de consultar sobre estos detalles de parte de las estudiantes también, un principio de comunicación que retroalimenta al otro:

> *Profesora: Piensen, piensen en voz baja*
> *Estudiante 6: ¿Le ponemos el nombre al lado?*
> *Profesora: No, todavía no*
> *Estudiante 6: Ah, ¿no?*
> (murmullo generalizado)
> *Profesora: Si están seguros sí… Si están seguros, fíjense qué órgano es cada uno.*
> (murmullo)
> *Profesora: Si están seguros, sí. Si no, no. Si a ustedes les da seguridad anotar el nombre, anótenlo. Ahora lo vamos a comentar igual.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Esta relación dialéctica se caracteriza por tener principios de comunicación que se rigen por una perspectiva en la que el alumno necesita instrucciones permanentes sin tomar decisiones personales propias a partir de las cuales puede desarrollar un modo individual de registrar los contenidos y pueda sentirse parte de ese proceso de internalización de los procedimientos de estudio. Las mismas también se reflejan en el momento de desarrollar otros procesos durante la clase:

> ***Ahora vamos a pensar un poquitito*** *las respuestas del primer ejercicio sobre este tema. Dije* ***"vamos a pensar". Lo único que vamos a hacer por ahora, escúchenme bien…*** *lo que tenemos que hacer ahora es asociar la informaci… miren, está todo en la hoja* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En este ejemplo en particular, donde la docente está presentando el contenido a través de una tarea, llama la atención la forma en que recalca una y otra vez que lo único que tienen que hacer es "pensar", tratando de evitar en todo momento que los estudiantes se pongan a copiar y pierdan el hilo de la explicación, algo bastante común en el aula de clases, sobre todo en los casos en que los alumnos son ganados por la ansiedad de querer registrar todo a través de la copia literal de lo que ven en el pizarrón.

Teniendo en cuenta todo esto, se refuerza la idea de una enmarcación muy fuerte dentro de esta dimensión de la interacción en la clase. En este sentido del análisis, tanto las formas de tratamiento, analizadas en el apartado anterior, y la regulación de los procedimientos escolares van en tándem en el caso del CEBAS. En ambas subcategorías el discurso especializado tiene un alto grado de control interno que lo diferencia claramente del discurso del alumnado. El grupo de estudiante tiene un claro reconocimiento de las reglas de reconocimiento pero no maneja las reglas de realización que se concretan en enunciados, solamente la docente las maneja. Este alto grado de enmarcación va a condicionar otros principios de comunicación vinculados con el discurso instruccional que se encapsula en estas reglas jerárquicas, tal como se aclaró al comienzo de este capítulo.

7. 2. 1. 3 Control de las intervenciones en la interacción de la clase

Al observar la forma en que la docente de CEBAS controla la circulación de la palabra dentro de la interacción en la clase de Inglés, se pueden identificar dos modos de realización de este control: una forma directa a través de enunciados imperativos explícitos y otra forma indirecta a través de preguntas que guían la conversación, en muchos casos hacia el desarrollo de inferencias.

Con respecto a los primeros casos, se pueden observar ejemplos claros en los que la docente trata de controlar la ansiedad de algunas estudiantes durante la clase, algo muy común en la modalidad de adultos (Horwitz y Cope, 1986).[39]

> *Todavía no llegué a esa columna. Todavía no llegué a esa columna. Estoy brava* (murmullo entre estudiantes). *No, no se apuren.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Barrena, espere. Llega tarde entonces pregunta a destiempo.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

[39] La ansiedad como factor condicionante del aprendizaje ya ha sido estudiada en otros contextos de enseñanza de lenguas extranjeras (Horwitz y Cope, 1986) en los que se ha descripto con características preponderantemente negativas para el proceso educativo en cuestión, aunque algunos autores señalan la posibilidad de una ansiedad con efectos positivos de motivación (Dulay y Burt 1977). Según los estudios, en el caso de los adultos la posibilidad de una autoevaluación negativa debido a una mayor concientización de la situación vivida en la clase se magnifica, derivando más fácilmente en dicha sensación de ansiedad, que afectaría las estrategias de comunicación en el aprendizaje de la lengua extranjera. En las investigaciones se señala también la existencia de creencias construidas por los estudiantes que contribuyen al desarrollo de esta sensación de ansiedad en el aula (Horwitz y Cope, 1986).

> *A ver si la dejamos pensar a Carola.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

También se puede ver que este modo directo de controlar la interacción en el aula es frecuente a la hora de monitorear las producciones de los alumnos en forma colectiva cuando se socializan y corrigen en grupo las respuestas a las tareas asignadas:

> *¿Qué escribiste? De… ¿Qué información te faltó en esa? Dos dame mejor.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Decime la c.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En el caso de las formas indirectas que la docente usa para controlar el flujo de las intervenciones en la clase, se puede ver, como mencionamos más arriba, que el uso de preguntas y oraciones incompletas con entonación ascendente son los enunciados más frecuentes y en la mayoría de los casos, la profesora los usa para ir guiando a sus estudiantes hacia la construcción de inferencias:

> *¿Son palabras cómo? ¿Son qué para nosotros?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Si son casi iguales… Habíamos usado una palabra ¿se acuerdan?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *Busquemos alguna palabra transparente, a ver. ¿Por ejemplo…?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Los tres ejemplos citados son parte de un mismo *intercambio* (Sinclair y Coulthard, 1975) en el que la profesora trata de que los estudiantes recuerden el concepto de palabra transparente e infieran su relevancia en la comprensión de un texto en inglés a través de su identificación sistemática. Este tipo de intercambios con preguntas y oraciones incompletas son recursos que se repiten frecuentemente, especialmente cuando la profesora presenta un tema nuevo. Esto queda claramente evidenciado en la segunda clase grabada, en la que se presenta un contenido totalmente nuevo: "*Location"*. Es en esta clase en la que la docente lleva un control preponderante del discurso en el aula a través de enunciados indirectos que guían al grupo a elaborar inferencias:

> *Profesora: Nosotros vamos a mirar esto antes de mirar texto, antes de mirar palabras, miramos lo que vemos,* ***¿qué vemos?***
> *Estudiante 3: Las imágenes*
> *Profesora:* ***¿Imágenes que hablan de qué? De la parte digestiva…***
> *Estudiante 1: Del cuerpo humano*
> *Profesora:* ***¿Qué más? ¿Qué vemos de este lado?***
> *Estudiante 2: Los huesos*

Profesora: Mucha parte ósea ¿eh? Así que por lo menos sabemos que de algo de salud o de anatomía habla. No entendemos un pepino de inglés y sin embargo nos dimos cuenta. Si miramos esto que son dos hojitas de… dos paginitas de un libro ¿no? ***¿Acá qué tenemos? ¿Número de qué?***
Estudiante 1: El número de…
Profesora: De la unidad
Estudiante 1: …de la página
Estudiante 2: La unidad
Profesora: Es una unidad. ***¿Y dice "location"?*** *"Location" no es locura, ¿eh?*
Estudiante 2: Locación
Profesora: Locación, ubicación. Se parece al castellano. ¿Mmmm? Me ayuda a entender que se parece al castellano. Y si pensamos en estas imágenes de acá ***¿qué pensamos que explican estos esquemitas? Traten de deducir. Esto con respecto a esto. Esto con respecto a…*** (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Este intercambio es iniciado por la docente después de explicar la importancia de los elementos paratextuales tanto icónicos como verbales para la comprensión del contenido de un texto en inglés. En negrita se puede ver claramente cómo va guiando los razonamientos, inclusive lo explicita hacia el final de la última intervención cuando dice "traten de deducir". En el caso de la docente de CEBAS este control implícito de las intervenciones que guían inferencias tiene que ver más con el desarrollo de destrezas cognitivas en los estudiantes que con los contenidos propiamente del espacio de Inglés en la escuela secundaria. Existe un evidente trabajo, de parte de la docente, orientado hacia las estrategias de aprendizaje y registro de los contenidos, los métodos de estudio desde un punto de vista más general, el cual se manifiesta como referente constante de estos enunciados.

Tomando en cuenta los datos cuantitativos, si se compara las dos formas, implícita y explícita, en que la profesora controla las intervenciones de sus estudiantes, se puede ver claramente que los enunciados indirectos son muchos más frecuentes que los directos en estos casos. En la figura 12 se puede observar, clase por clase, la cantidad de enunciados que controlan de una forma u otra las intervenciones:

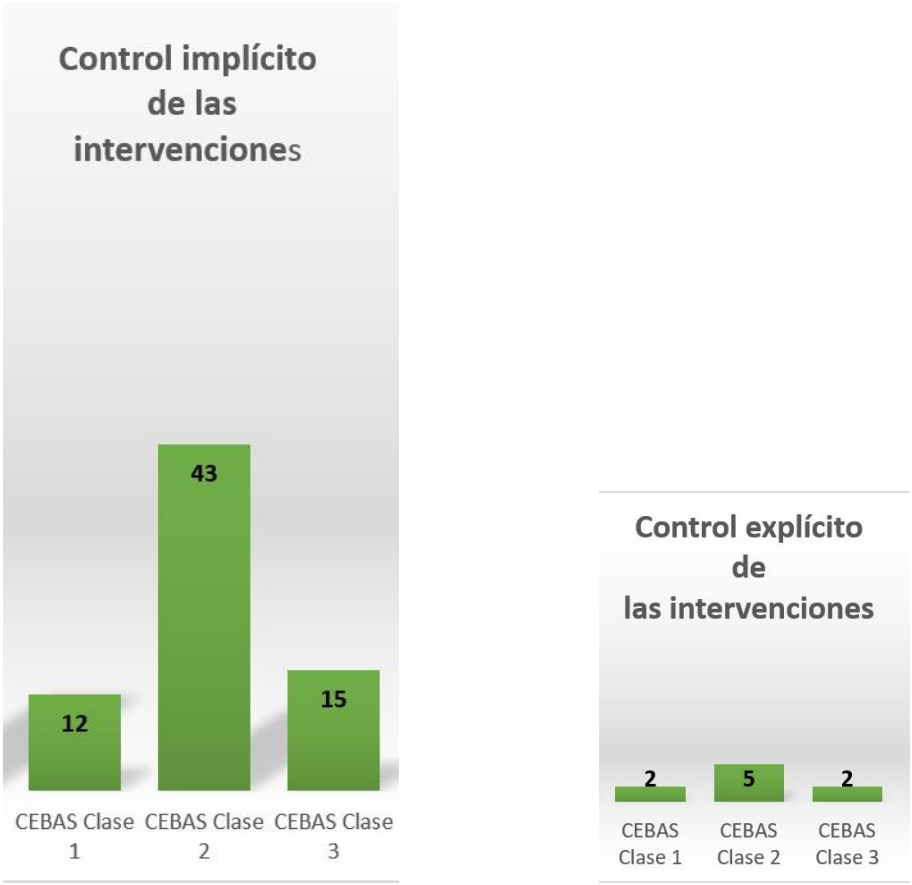


Figura 12: Cuadros comparativos sobre el control de la interacción en las clases de CEBAS observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

El hecho de que la docente prefiera usar las formas indirectas, que apelan a paradigmas más dialoguistas, en las que el control de la palabra es más implícito, muestra un enmarcación menos fuerte dentro de las reglas jerárquicas.

Este patrón de frecuencia se da en los tres casos estudiados, como se podrá ver más adelante en el análisis. Las docentes generalmente eligen utilizar enunciados indirectos tales como preguntas u otras formas de controlar la circulación del discurso en la clase, tales como los enunciados incompletos para incentivar a las estudiantes a tomar la palabra, en lugar de los actos de habla directos que suenan mucho más imperativos y menos negociadores. La diferencia reside en para qué se utilizan estos actos de habla, más allá de su efecto perlocutivo en el control de la circulación de la palabra en la clase.

En el caso del CEBAS, desde una mirada más cuantitativa, se puede observar que el uso de la palabra en la clase está predominantemente a cargo de la docente: en una clase típica grabada con un total de 3961 palabras que forman parte de la interacción oral en el aula, se identificaron 3113 a cargo de la docente, lo que significa un poco más del 78 %

del total. Si se toma en consideración el tan bajo nivel de *input* en inglés que se registró en el capítulo anterior en este caso en particular, queda preguntarse qué motiva este tan alto uso de la palabra a cargo de la docente en la clase, casi un monopolio del discurso en el que el grupo tiene una muy baja participación.

Desde esta mirada, se puede deducir que el grado de control es muy fuerte aunque se pretenda hacer lo contrario. Siendo que *comunicación es escuchar antes que hablar* (Huergo, 2004), cabe pensar en la contradicción que esto plantea desde los posicionamientos más freireanos, contradicción de la que somos presas gran cantidad de docentes, quienes muchas veces expresamos abiertamente que nuestro propósito es interpelar a nuestro estudiantado al mismo tiempo que acaparamos la palabra en la clase.

7. 2. 1. 4 Control del comportamiento en el espacio del aula

El control del comportamiento en el aula de adultos ya de por sí plantea una serie de dilemas que surgen de la contradicción de tener que indicarle cómo conducirse en el aula a una persona que ya ha tenido un recorrido en la adquisición normas de conducta sociales a lo largo de su infancia y adolescencia. Sin embargo, por tratarse de un discurso especializado, el contexto escolar en ocasiones amerita el uso de directivas que guían las formas de comportamiento en la clase, aunque muchas de ellas son redundantes y se explicitan simplemente para reforzar ese discurso específico, marcando la diferencia entre la modalidad de trabajo del aula y el contexto de la vida cotidiana:

> *Hola. Bueno, vayan tratando de llegar y ubicarse porque si saludamos a toda la clase cada vez que llegamos no empezamos más. Y…* (profesora silba para llamar la atención de estudiantes que todavía siguen saludándose y hablando). (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En este caso puntual, la docente, al notar que su indicación es ignorada apela a un recurso bastante informal en la clase, el silbido, para poder interpelar de manera más directa a su alumnado. De este modo la docente que indudablemente domina las reglas de reconocimiento y realización propios del código pedagógico, al no poder imponerlo, se apropia de las reglas de realización del código no especializado, el discurso coloquial más popular y cotidiano. Hay claramente una concepción, desde la mirada de la profesora, de que estas reglas de realización, pertenecen al grupo de estudiantes y que pueden interpelarles más directamente. En esta ocasión en particular la docente puede migrar rápidamente de una forma discursiva a otra, de un código a otro, llevando las

intervenciones a los límites del espectro del registro, yendo de los más informal y cercano al discurso de los sujetos que se pretende interpelar hasta lo más formal y distante cuando estas estrategias no dan el resultado esperado:

> *Barrena, espere. Llega tarde, entonces pregunta a destiempo* (dirigiéndose a una estudiante que quiere preguntar algo). *El ejercicio que habíamos empezado la clase pasada.*
> (estudiantes ríen y la estudiante señalada hace un comentario inaudible)
> ***No, llegá a horario. Todo lo contrario.*** (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Los dos ejemplos citados más arriba forman parte de la misma interacción y muestran cómo la docente ejerce el control sobre las reglas de reconocimiento y de realización de los dos códigos, el del estudiantado, con un registro más informal, y el del profesorado, con un registro más formal, para manejar la distancia y el acercamiento, al momento de controlar el comportamiento en la clase. En este caso el pase del silbido al uso del "usted" por parte de la docente marca esa oscilación que luego es balanceada con el uso más negociador del "vos", más arriba resaltado en negrita: ***No, llegá a horario. Todo lo contrario.***

> *Vamos a ver entonces, el ejercicio lo vamos a titular con el…* (escribiendo en el pizarrón) *… título de la unidad. ¿Habíamos dicho la clase pasada que "location" significaba?*
> (estudiantes siguen conversando entre sí e ignoran la pregunta)
> *P: (silba para llamar la atención) ¿Están acá? ¿Qué era "location"?*
> *E2: Locación* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

El interrogante que aquí se plantea es si el hecho de apropiarse de una regla de realización perteneciente a otro grupo, a otro código, que no es especializado como el pedagógico, para controlarlo, no representa una ruptura que pueda desafiar o inclusive molestar al grupo cuya enmarcación se constituye en base a esas reglas de realización justamente. Tal como lo expresa en sus estudios Basil Bernstein cuando habla de los códigos semióticos que tensionan en la escuela, la posibilidad de fortalecer la enmarcación a través de sus reglas de realización también acarrea la posibilidad de desafiarlo: Any framing carries with it the procedures of its disturbance and challenge (Bernstein, 2003d: 32)[40].

Si bien no es frecuente que la docente controle la conducta dentro del aula de adultos, la Figura 13 muestra que solamente en dos de las clases grabadas se identificaron

[40] Cualquier enmarcación trae consigo los procedimientos de su alteración o desafío. (Bernstein, 2003d: 32)

enunciados vinculados con esta subcategoría, cuando esto ocurre no genera una situación de tensión, ya que en la mayoría de los casos la profesora trata de fundamentar su enunciado, sobre todo cuando el control está relacionado con los procedimientos de trabajo en la clase que tienen que ver con los criterios de evaluación:

> *No empiecen a copiarse la respuesta del compañero, desesperados. No estoy evaluando a nadie.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

> *El trabajo de interacción con los compañeros, genial, pero cada uno va haciendo lo suyo. Pero después no me digan "ay yo lo hice con ella, anotó ella. Cada uno anota lo suyo aunque trabajen de manera grupal. O en asociación con el compañero, que me parece la mejor manera de aprender. A trabajar.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)



Figura 13: Cuadro comparativo sobre el control del comportamiento en las clases de CEBAS observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Esta baja frecuencia de enunciados que controlan directamente el comportamiento en el aula de Inglés y la forma en que se presentan los identificados en las observaciones denotan una enmarcación débil con un bajo nivel de control en esta dimensión, algo esperable para una típica aula de la modalidad de adultos aunque no siempre se da de esta forma. Si bien se puede identificar cierta condescendencia en las formas de realización de estas indicaciones, todo el tiempo se busca interpelar al alumnado a través de la fundamentación de cada directiva que intenta controlar el comportamiento en el aula a partir de la negociación.

7. 2. 1. 5 Formas de demanda y confrontación de parte del alumnado

Si se le presta atención los enunciados que las estudiantes usan con el fin de confrontar a la docente, se puede ver que por lo general no todos los miembros del grupo toman la palabra en ese sentido. Sólo algunas alumnas parecieran tener la licencia para poder

hacerlo, sobre todo las que tienen una asistencia regular y una consecuente participación activa en las sucesivas clases. Lo notable de esta actitud confrontativa es que a veces, no sólo se da en tensión con el discurso pedagógico de la docente a cargo de la clase, sino que a veces también se da en tensión con algunos compañeros que no tienen una presencia frecuente y un rol participativo en el aula:

Profesora: ¿Blanca está viniendo?
Estudiante 2: No
Estudiante 6: No
Profesora: Me pueden decir cuánto hace
Estudiante 6: Hace un mes, un mes y medio
Estudiante 2: Menos
Profesora: Yo ya llevo… 4 ausentes seguidos
Estudiante 9: ¿Y yo (pronuncia /io/)*, profe?*
Estudiante 3: ***Y "io"****, profe* (se ríe de su pronunciación)
Profesora: ***Y vos, amor… ya te digo***
Estudiante 3: ***Dos meses*** **(riéndose)**
Profesora: Hoy tenés presente. Antes tenías…
Estudiante 3: ***Ausente*** (riéndose)
Profesora: ¿La semana pasada faltaste?
Estudiante 9: Sí, sí (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En este intercambio puede verse cómo una estudiante se burla abiertamente de la pronunciación de un compañero que usa una variedad del español del interior del país. El estudiante en cuestión no asiste regularmente y, en consecuencia, tiene menos participación en la clase, contrario a la estudiante que lo desafía, una estudiante que asiste y participa activamente a todas las clases. Pareciera que aquí se pone en valor el derecho a la palabra que otorga el ser una estudiante que tiene una presencia regular con una participación sumamente activa en las clases, marcando una pertenencia sólida al grupo de alumnas, en contraposición a un estudiante que no asiste regularmente y no ha podido consolidar esa pertenencia al grupo.

Sin embargo, lo que más llama la atención es que esta actitud abiertamente desafiante también enfrenta al código especializado del aula, desafía a la docente. En efecto, es claro que burlarse abiertamente de la forma de hablar de un compañero de clases es una violación a una norma de convivencia básica en la escuela, que aquí se refuerza aún más cuando la estudiante se burla de la cantidad de inasistencias también, más arriba marcado en negrita. El alumno no responde a los enunciados amenazantes de la compañera y la docente tampoco responde abiertamente pero sí se encarga de tener un trato muy contenedor con el alumno atacado: "*Y vos, amor… ya te digo"* (más arriba en negrita). Apelando a un trato muy cercano al estudiante atacado e ignorando, al mismo tiempo, los

enunciados de la compañera que los provoca, la docente trata de neutralizar la situación disruptiva en el aula.

En otros ejemplos de estos enunciados que plantean un desafío al discurso pedagógico se puede observar una conducta más bien defensiva en lugar de desafiante:

Profesora: ¿Saben por qué? ¿Qué pasa con Banegas?
Estudiante 11: ¿Qué?
Profesora: ***Banegas es desobediente.***
Estudiantes: Ahhh
Profesora: Porque me dice yo ya lo hice en mi casa.
Estudiantes: Ahhhh
Profesora: ¿Había que hacerlo en la casa? (dirigiéndose al resto del grupo)
Estudiantes: Nooo
Estudiante 1: No, profe. Esto que hicimos en clase yo ya lo tenía hecho.
Profesora: Sí, sí pero no lo teníamos terminado
Estudiante 1: No…
Profesora: Teníamos eso que hicimos
Estudiante 1:… yo no toqué la hoja como usted dijo
Profesora: Ahh, bueno
Estudiante 1: Usted dijo…
Profesora: Bueno, bueno
Estudiante 1: Nooo, si usted dijo que (inaudible)
Profesora: Lo hacemos acá porque si no, no tienen a quién preguntarle
Estudiante 1: No, yo lo que le dije es que ya lo tengo hecho, lo que copié
(Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Como puede verse, la estudiante confronta a la docente ante cada planteamiento de ésta pero es muy difícil sostener el debate cuando el resto del grupo entra en complicidad con la profesora, dejando a la compañera sola en su argumentación. Tal como lo expresa Bernstein, desafiar el código no es una tarea que puede llevarse a cabo en soledad, especialmente en un grupo de estudiantes en situación de desventaja, situación típica del contexto de la educación de adultos:

> Consider an elaborated code with values +C+Fie realized in the communicative context of a secondary school in which the pedagogical relations are between a teacher and a class of pupils who have been disabled by the code. The strategies for challenging the code are given by the code's principles. If the pupils are to challenge the code effectively, it cannot be done by one pupil. (Bernstein, 2003d: 32)[41]

[41] Consideremos un código elaborado con valores de clasificación y enmarcación fuertes (+C +F ie) desarrollado en el contexto de una escuela secundaria en el que las relaciones pedagógicas se dan entre una docente y estudiantes que no han adquirido el código. Las estrategias para desafiar el código están dadas por los principios de éste. Si los estudiantes tienen que desafiar el código de manera efectiva, esto no se puede llevar a cabo por un estudiante solo. (Bernstein, 2003d: 32)

7. 2. 1. 6 Respuestas a las formas de demanda y confrontación

Si tomamos en cuenta la subcategoría "respuestas a las formas de demanda y confrontación", se puede notar que la docente está atenta a estas formas de resistencia del alumnado y no acostumbra a ignorarlas. En algunos casos trata de controlar estas intervenciones de las estudiantes, que en ocasiones surgen en forma solapadas, explicitándolas, tal como se puede ver en el ejemplo que sigue:

> *Profesora: El colon ascendente. Prácticamente igual que en castellano. Muy, (silba) muy parecido al castellano. ¿Me siguen? ¿Mara?*
> *Estudiante 6: Sí, profe.*
> *Profesora: **¿Qué le pasa?***
> *Estudiante 6: Nada, nada*
> *Profesora: **¿No estará rezongando?** ¿"Caecum"?*
> (silencio)
> *Profesora: ¿Qué será? ¿Saben lo que es el "caecum"? También es parecido al castellano*
> *Etudiantes: Ciego* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Es evidente que el "***¿Qué le pasa?***", más arriba resaltado en negrita, tiene toda la intención de exponer el conflicto en cuestión, y, ante la negativa de la estudiante señalada con su nombre (Mara), la insistencia con el "***¿No estará rezongando?***", claramente intenta cerrar el intercambio para poder seguir con la explicación. El silencio de la estudiante a esta segunda pregunta es el resultado esperado, evidentemente, al continuar la docente y las estudiantes con la dinámica interrumpida por la compañera que se quejaba. El uso de las formas interrogativas y el verbo "rezongar", un término bastante familiar, suavizan este encuentro disruptivo en la clase.

En otros intercambios similares, la suspensión del tuteo para marcar la distancia y la alusión a un tratamiento más tradicional, en el que la nota se usa para resolver este tipo de cuestiones, ponen en relieve un tono irónico al comienzo de esta respuesta de la docente:

> *Estudiante 12: (inaudible)*
> *Profesora: ¿Qué? No tiene la fotocopia. Ay Barrena, está desastrosa hoy, **le vamos a bajar la nota***
> *Estudiantes 12: Le entregué todas las copias a los chicos, mis compañeros, todo.*
> *Profesoras: Tome, le presto. La clase que viene… ahí está, ahí está.*
> *Estudiante 12: (inaudible)*
> *Profesora: Bueno, **listo**, usá esa. Usá esa y después, en casa buscás la otra.*
> (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En el ejemplo más arriba también puede verse cómo la docente recurre a la primera persona del plural para buscar la complicidad del resto del grupo en la respuesta a la confrontación: "***le vamos a bajar la nota***". Este recurso ya se pudo evidenciar en el

apartado anterior, cuando le pregunta al resto del grupo "***¿Había que hacerlo en la casa?***", para así conseguir el apoyo de los demás en el enfrentamiento de posturas, dejando sola a la estudiante. Cierra el intercambio, volviendo al tratamiento regular, el tuteo, con un claro ánimo de terminar con la situación, el uso del "***listo***", más arriba en negrita, lo muestra claramente, algo que también se dio en el intercambio del apartado previo, cuando usa "***Bueno, bueno***" para neutralizar la confrontación.

Lo que más llama la atención en esto intercambios, es la diferencia en el volumen de voz cuando se escucha la grabación: en los dos intercambios analizados el silencio o tono inaudible de parte del alumnado se contrapone con el tono alto y claro de la docente que marca el control evidente de la situación no sólo con el contenido de los enunciados, sino también con los rasgos suprasegmentales.

Tomando en cuenta lo citado, es evidente que existe una enmarcación fuerte en el control de cada contexto. El contexto del alumnado no puede acceder a las reglas de realización del discurso especializado tales como los cambios de la segunda persona que oscila entre un tuteo de cercanía y confianza hacia un "usted" que marca distancia. La elvación del tono de la voz y el uso de la ironía de parte de la docente son otros indicadores que describen claramente esta fuerte enmarcación dentro de la subcategoría.

7. 2. 2 Reglas discursivas (discurso instruccional).

7. 2. 2. 1 Reglas de selección y secuencia: Grado de control sobre la progresión de contenidos y tareas.

Como ya se ha explicado previamente el discurso instruccional intenta describir cómo se desarrolla la transmisión de los contenidos escolares del currículum explícito a través del discurso especializado. En este apartado el foco estará en las reglas de la selección y secuencia con el objetivo de explorar el grado de control de la docente de CEBAS sobre el contenido y su progresión. Esta exploración se desarrollará a partir de los indicadores puntuales que fueron surgiendo del barrido de los datos relevados.

En el caso puntual del CEBAS, uno de los indicadores que ha aparecido más claramente es la forma explícita de presentación de tareas y contenidos, dando lugar a la subcategoría *explicitación de la progresión de contenidos* ya señalada en la metodología:

> *Bueno, yo les preparé 3 o 4 actividades sobre este texto, que se las iba a dar para hacer en casa pero… la idea es que los demás la hagan en casa, se las pasarán a los compañeros, por favor. Y, porque el tema nuevo, yo también quiero pasar de*

> *tema… (risas). Traje fotocopia. Me temo que conviene empezarlo la clase que viene cuando estén todos. Así que hoy trabajamos con esto, lo tratamos de entregar, se lo sacan de encima. Los demás lo harán, después yo veo cómo se los paso prolijito como para que entiendan.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Esta intervención de parte de la docente de Inglés de CEBAS muestra que la explicitación clara de la progresión de las tareas y su justificación, principalmente, es fundamental en la forma en que se establece el contrato pedagógico con sus estudiantes adultos. Claramente existe un grado de control sobre estos contenidos y su progresión, pero siempre con un espacio para la negociación que otorga cierto control a las alumnas de CEBAS, en algunos casos de forma muy sutil y en otros de forma más abierta:

> ***Cuando pueda borrar todo**, me queda un verdadero o falso para que ustedes copien y ya eso es todo.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En el ejemplo anterior se puede observar cómo la profesora no sólo explica la progresión de las tareas a realizar, sino también, de forma indirecta, deja claro que son los alumnos los que van a decirle *cuándo* ella puede seguir adelante con las tareas a través la proposición "***Cuando pueda borrar todo**"*, más arriba en negrita, una práctica muy común en esta aula.

En la interacción siguiente se puede ver claramente cómo la docente negocia de forma explícita con las alumnas acerca de presentar trabajos en la muestra anual de la institución:

> *Profesora: ¿Cómo estás?* (a un estudiante que entra al aula) *¿Se acuerdan que habíamos hecho unas láminas al principio del primer cuatrimestre de vocabulario?*
> *Estudiantes: Sí*
> *Profesora: Les cuento, ya están, mejor dicho ayer, me avisaron de allá. Que habíamos hecho algunas láminas*
> *Estudiantes: Sí*
> *Profesora: Y yo les pedí que las guardaran por alguna cuestión de… Les pregunto. ¿Saben si las tienen, las guardaron?*
> *Estudiante 4: No la tengo*
> *Profesora: No la tenés*
> *Estudiante 5: Yo las tengo*
> *Estudiante 1: La del cuerpo*
> *Profesora: Si las tienen, vamos a hacer un pequeño sector de nuestro material. Estas tres láminas que hicimos en grupo acá en el aula **¿les parece?***
> *Estudiante 6: Ahhh, la lámina del cuerpo*
> *Estudiante 1: La del cuerpo humano*
> *Profesora: Sí. **Pienso… Me parece que… mostremos lo poquito o mucho que hayamos hecho.** Anoto los presentes.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

La pregunta directa "**¿les parece?**", que busca el consenso, muestra una práctica de la negociación que se refuerza en el "**Pienso... Me parece que… mostremos lo poquito o mucho que hayamos hecho**", ambas alocuciones resaltadas en negrita más arriba, dejando la segunda entrever una marca dubitativa que con el uso del diminutivo y la primera persona inclusiva, vuelve el enunciado aún más apelativo.

Estos rasgos indican, no sólo la explicitación transparente y fundamentada de las tareas a llevar adelante en la cátedra, sino también señalan el espacio que da la docente para que las estudiantes sean parte de esa selección y progresión de los contenidos a trabajar en la organización de la clase y de su agenda semanal, mostrando así claramente un control sobre el contenido que no es unilateral.

Otro indicador que va en esta línea es el espacio que la docente abre para el desarrollo del trabajo colaborativo en la clase, sobre todo cuando las estudiantes deben completar un trabajo asignado. Si bien la disposición de las mesas de a dos no favorece este tipo de trabajo de forma constante y las tareas no han sido diseñadas en principio para el trabajo en grupo, cuando hay que cumplimentar un trabajo, las alumnas se agrupan espontáneamente para ayudarse una a otra y tratar de resolver las tareas asignadas colaborativamente[42]. En esos casos la docente abre el espacio para que el grupo elija este formato, en que el contenido y su progresión se construyen espontáneamente, coordinando entre pares y ensamblando a través del debate las respuestas que deben hallar:

> *Estudiante 11: Tenés que poner entonces para dónde está ubicado. Para la derecha, para arriba, para abajo* (ayudando a una compañera)*. Claro porque el transversal está ubicado a la…*
> *Estudiante 3: ¿Derecha del estómago?*
> *Estudiante 11: Abajo, no, abajo…*
> *Estudiante 3: ¿Abajo del estómago?*
> *Estudiante 2: No te olvides que acá dice que…*
> *Estudiante 11: Sería "below" (pronuncia /bálou/), abajo*
> *Estudiante 2: Sería a la izquierda, a la izquierd*
> *Estudiante 11: "Below", "below". Ehhh, perdón*
> *Estudiante 2: Debajo*
> *Estudiante 11: Debajo*
> *Estudiante 1: Debajo y a la izquierda. "Debajo" poné*
> *Estudiante 11: Debajo del estómago*
> *Estudiante 1: Debajo del estómago o también pueden poner debajo del páncreas*
> *Estudiante 2: Mmmmmm*

[42] Según Litwin (2005) colaborar implica que el estudiante se involucre comprometidamente con el proceso de comunicación constante entre pares. De ese modo, el conocimiento se va construyendo a través de acuerdos progresivos que apuntan hacia un resultado común. Es decir, existe una simetría entre los participantes del grupo de trabajo, que tienen una meta en común con un bajo nivel de división del trabajo: todos participan equilibradamente de todas las partes del trabajo.

Estudiante 11: El estómago, dice acá (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Este tipo de escena, como la citada más arriba, es una alternativa cuya elección está en manos de los estudiantes, que con total libertad pueden optar por este proceso de resolución. Sin embargo, a la hora de hablar sobre el producto final, de este tipo de trabajo principalmente, la docente deja bien en claro el grado de control que se va a poner en juego:

Profesora: El trabajo de interacción con los compañeros, genial, ***pero cada uno va haciendo lo suyo****. Pero después no me digan "ay yo lo hice con ella, anotó ella. Cada uno anota lo suyo aunque trabajen de manera grupal. O en asociación con el compañero, que me parece la mejor manera de aprender. A trabajar.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En este caso, la profesora deja bien en claro, su aprobación del proceso de trabajo, dejando entrever, de manera implícita, que la colaboración implica el involucramiento de todos los miembros del grupo en cada parte del trabajo y no la mera recepción de ayuda o la disminución del trabajo a desarrollar. El enunciado "**pero cada uno va haciendo lo suyo**", más arriba resaltado en negrita, expresa el espíritu detrás de su intervención. Sobre todas las cosas, deja bien en claro que a la hora de evaluar, esa participación activa se va a ver reflejada en el producto que entreguen individualmente.

Con esto, se puede concluir que existe una participación activa del alumnado en la toma de decisiones acerca de las tareas a realizar y la organización de su progresión, así como también sobre la forma de ejecución de dichas tareas. En referencia a este último punto, los principios metodológicos que orientan la práctica se manifiestan más a través de la apertura implícita del espacio que permiten que las estudiantes tomen la iniciativa, en lugar de manifestarse a través de una decisión abierta y explícita de parte de la docente que organiza este tipo de prácticas colaborativas, lo que permite determinar una enmarcación débil dentro del contexto del discurso pedagógico en el aula.

En el espacio de los principios metodológicos que la docente utiliza para desarrollar la presentación del *input*, la exploración del nuevo contenido va siguiendo las intervenciones de los estudiantes en la secuencia a través de la búsqueda de inferencias que van marcando la progresión de la explicación:

Profesora: Es una unidad. ¿Y dice "location"? "Location" no es locura, ¿eh?

Estudiante 2: Locación

Profesora: Locación, ubicación. Se parece al castellano. ¿Mmmm? Me ayuda a entender que se parece al castellano. Y si pensamos en estas imágenes de acá ¿qué pensamos que explican estos esquemitas? Traten de deducir. Esto con respecto a esto. Esto con respecto a…
(silencio)
Profesora: Si el título es "locación o ubicación" en castellano ¿qué es lo que nos marca esto?
Estudiantes: La ubicación
Profesora: La ubicación. Como digo…
Estudiante 1: Para un costado, para el otro, abajo
Estudiante 2: Y arriba
Profesora: La ubicación. Lo mismo pasa acá. En el medio, arriba, adentro, hacia un lado, a la altura de…, más abajo que… Tenemos entonces acá información. Cuatro esquemas tenemos. Y aunque les parezca mentira, es lo que más van a mirar. Más que las palabras. ¿Está? Más que las palabras. (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Es evidente, que la docente, tiene el propósito de ir guiando paulatinamente las conclusiones a las que el grupo va accediendo a través de su andamiaje sistemático: explora el contenido en función de las intervenciones de sus estudiantes y a medida que van arribando a una conclusión, prosigue con el elemento del contenido que mejor se adapta a las demandas del grupo, sin seguir un orden rígido predeterminado, sino más bien, alterando la exploración cuando esto es requerido, tal como se puede ver en el fragmento que sigue:

Profesora: La traducción de esto es que "X" está ubicado en cualquiera de las 3 frases. No se pongan a traducir palabra por palabra, sino que sepan que con estas expresiones… ex… expresamos ubicación. ¿Eh? En este caso nos dice que está arriba…
Estudiante 1: Arriba de la "Y"
Profesora: El… el cuadrito "Y", ¿de acuerdo? ¿Hasta acá vamos bien?
Estudiante 6: No, no entiendo nada.
Profesora: ¿Por qué, Mara? Estas tres expresiones nos van a permitir indicar que algo está ubicado
Estudiante 6: Arriba, abajo…
Estudiante 1: Arriba, a la izquierda, a la derecha…
Profesora: Son frases…
Estudiante 6: Es que no entiendo lo que dice ahí, profe
Profesora: Bueno, esperá. Vamos a resumirlo así: frases… Mirá más claro, echale agua (murmullo entre estudiantes). Ubicación
Estudiante 3: ¿Qué ponemos?
Profesora: Esto pongan Ubicación es lo que expresan estas frases. Puede haber variables. Escuchen. Después van a aparecer, inclusive en el ejercicio va a aparecer alguna variable. Por ejemplo: "lie" puede aparecer sin la "s", si estoy hablando de varias cosas y puede aparecer que en vez de "is" tengan que usar "are" si es plural. Si "están ubicados", pero eso no les va a complicar demasiado por ahora porque la idea en este caso es deducir un poquito la información a partir de los cuadros. ¿Hasta ahora vamos bien?
Estudiantes: Sí, profe
Profesora: ¿Mara, ahora sí?

Estudiante 6: Ahora sí, sí. (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Se puede observar que si bien hay un orden esquematizado por la docente en la presentación de los contenidos, esta secuencia discursiva en la exploración se va construyendo junto a los estudiantes, con las variaciones que éstos puedan generar a partir de su participación activa en la explicación. En concordancia con las secuencias discursivas discutidas más arriba, estos últimos fragmentos denotan indicadores que se reiteran en términos de una selección y secuencia de los contenidos. Éstos brindan a los estudiantes un mensaje claro del contenido que se quiere comunicar pero con un espacio para que éstos últimos puedan optar o ir marcando la progresión de ellos. Los contenidos están claramente seleccionados por la docente pero la forma en que se exploran y los principios metodológicos que guían la forma de resolución de las actividades que abordan estos contenidos, queda abierta a las decisiones espontáneas del grupo, marcando así una práctica pedagógica que en la interacción en el aula tiene una enmarcación débil. Esto proporciona al grupo de estudiantes un espacio en el que su discurso se privilegia como texto legítimo dentro del código especializado de la clase.

7. 2. 2. 2 Reglas de ritmo: Explicitación de los tiempos

La regla de ritmo es uno de los aspectos de la interacción dentro del discurso instruccional que tiene un rol crucial en la construcción del discurso pedagógico en el contexto de la educación de jóvenes y adultos. Con el *ritmo* se puede observar el tiempo que se le concede a la adquisición del contenido, lo que en el caso de la educación de adultos conforma un factor que atraviesa de modo definitorio las trayectorias educativas por las razones obvias ya mencionadas: en la vida adulta el tiempo es el recurso personal que más escasea y eso tiene un impacto directo en las diferentes trayectorias.

Es por eso que la relajación de la regla de ritmo puede marcar la diferencia entre una trayectoria educativa y la otra, ya que crea oportunidades de compensar y facilitar el acceso al contenido requerido.

En el caso del aula de Inglés del CEBAS N° 13, se pueden observar, en este sentido, dos tipos de indicadores: por un lado, la explicitación de los tiempos requeridos y, por otro, la negociación de esos plazos de tiempo entre la docente y sus estudiantes. En el primer caso, la marcación abierta y clara de los plazos de tiempo requeridos para cubrir un determinado contenido va acompañada por uno de esos requerimientos:

> *Profesora: Hoy vamos a plantear, vamos a… la consigna y la van a seguir. Si pueden, la terminan en clase, pero si no la terminaran acá…*
> *Estudiante 1: Ahí está llegando Carla, profe*
> *Profesora: Tienen que traerlo terminado para la próxima clase. Porque se nos está terminando el año…*
> *Estudiante 1: Yo no lo terminé* ***porque usted dijo*** *que la íbamos a terminar acá*
> *Estudiante 2: Sí,* ***dijo que no lo toquemos*** *porque…*
> *Estudiante 1: Por eso no lo seguimos*
> *Profesora: Sí, por eso también decidí suspender lo del mapa y todo eso, sí sí.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Se puede ver claramente en la cita previa que las estudiantes tienen abierto el canal para la negociación de esos plazos consignados si tomamos en cuenta la reacción rápida de éstas al plantear por qué no tenían terminada la tarea asignada. Si bien la forma en que las estudiantes plantean la negociación se apoya en el discurso de autoridad de la profesora a cargo, "***porque usted dijo"***, ***"dijo que no lo toquemos"*** (más arriba resaltado en negrita), y no en sus propias necesidades de flexibilizar los plazos, es evidente que tienen voz en la negociación de estos aspectos que hacen a la organización del discurso instruccional. La docente es receptiva a ese tipo de demanda y abre el camino a la negociación:

> *Profesora: ¿Lo tendrán hecho para el martes que viene?* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

El hecho que la docente use la forma interrogativa en este pedido, no sólo hace visible la regla de ritmo, sino que también les otorga a sus estudiantes el poder de ser parte activa de ella. El transmisor abre la puerta para que los adquirientes incorporen la regla de reconocimiento y la regla de realización, lo que le permite al alumno tener cierta conciencia y control sobre su progresión de acuerdo a la teoría de Basil Bernstein.

Este modo de transmisión-adquisición visible respecto de la regla de ritmo es un rasgo que caracteriza al aula de Inglés del CEBAS a lo largo de toda la clase:

> *Profesora: Bueno. Miren esta copia. Hemos observado lo de la clase pasada. Para los que no estuvieron después lo piden porque es importante que tengan. De hecho, la tarea de hoy la empezamos y si no la terminamos, tienen que avanzar ustedes en casa como para que la clase que viene, cuando llego o cuando me voy a más tardar, entreguen esta tarea. La tarea va a ser, va a llevar un ratito de escribir, va a llevar atención, va a llevar interacción porque no es que van a trabajar… ay, no hables con tu compañero. Todo lo contrario, en la interacción a veces vemos lo que no podemos ver solos. El aprender con el otro, ya esto lo dije varias veces. La propuesta es de trabajo áulico. Si se puede terminar acá y hacer acá mejor. Lo que vamos a*

> *resolver hoy es lo que empezamos a mirar la clase pasada pero esta vez lo vamos a tener que copiar.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Cada aspecto relativo a los tiempos que la tarea va a ocupar es detallado y el modo en que ese tiempo debe ocuparse también. De este modo el mensaje que la docente proporciona a sus estudiantes contiene una descripción pormenorizada de cómo utilizar los tiempos. Estas orientaciones detalladas podrían interpretarse como una marcación fuerte de la regla de ritmo de adquisición del contenido, un fuerte control sobre la regla de parte de la profesora.

Sin embargo, el hecho de que se le indique al grupo cómo deben organizar los tiempos y al mismo tiempo se negocie el cumplimiento de los plazos proporciona un claro reconocimiento de las reglas de tiempo a las estudiantes, no dando lugar a que éstas, interpreten de forma errónea, al mismo tiempo que se les comparte el control sobre ellas, dando espacio a que utilicen ese dominio del reconocimiento en la realización efectiva de esas reglas. Este tipo de combinación entre control del discurso con algún tipo de relajación de las reglas discursivas ya ha sido contemplado en otros estudios, tales como los estudios que Giménez, Navas y Graizer desarrollan en centros escolares en los que las docentes *comprometidas* en el plan de "Barrio de Acción Preferente" de Valencia, trabajan con estudiantes con abandono escolar prematuro y fracaso escolar (Giménez, Navas y Graizer, 2015):

> Así, los mensajes que las docentes proporcionan a las discentes sobre la adquisición correcta del contenido que se ha seleccionado y que se está trabajando, son claros y no dan pie a la adquisición de contenidos erróneos, los cuales se nos revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa en esta modalidad es que las discentes aprendan el contenido que están trabajando. Esto concuerda con el análisis global del ritmo que se caracteriza por ser muy débil. Implica que las discentes deben aprender los contenidos seleccionados por las docentes, pero para poder hacerlo disponen del tiempo que necesiten. Lo que de nuevo se privilegia, es una determinada adquisición del contenido. Entendemos que sólo a través de un fuerte control por parte de la transmisión del contenido es como se le puede proporcionar al alumnado la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan y, de esta forma, se coloca a las discentes en situación de realizarlo. (Giménez, Navas y Graizer, 2015: 107)

7. 2. 2. 3 Criterios de evaluación: Explicitación de los criterios, monitoreo y corrección de las tareas.

Con respecto a los criterios de evaluación, tanto los planteamientos de Basil Bernstein desde la teoría, como los desarrollos que surgen desde las diferentes investigaciones que la toman como marco referencial, coinciden en señalar que el modo de construcción de estas reglas discursivas, que regulan cómo se debe valorar la adquisición, puede marcar profundamente la diferencia entre una pedagogía que reproduce y una que transforma.

Según las diferentes investigaciones, en muchas ocasiones se tiene adquirida la regla de reconocimiento pero no la de realización, en otras ninguna de las dos reglas ha sido desarrollada, siendo la clasificación la que orienta a cada participante hacia lo que se espera y es legítimo en un contexto determinado y la enmarcación la que regulará la forma en que estos significados legítimos se harán públicos a través de la realización. Los criterios de evaluación como subcategoría del discurso instruccional o regulativo encapsulado en las reglas jerárquicas, son clave en este último aspecto en particular según Hoadley (Hoadley, 2006). Es así cómo se puede hilar la relación desde lo macro hasta las micro-prácticas en el aula, desde el poder y control distribuido de manera diferencial hacia diferentes prácticas y formas de conciencia que condicionan diferentes formas de realización en la comunicación en la clase.

Tomando en cuenta este marco referencial, uno de los indicadores que más llamó la atención en el desarrollo de las clases de Inglés del CEBAS N° 13, es la detallada explicitación de los criterios de evaluación cada vez que se asignaba una tarea:

> ***Yo acá quiero*** *10 ejemplos de anglicismos. A ver, no hay que buscar muy lejos, mirando en las láminas que hicieron ustedes tenemos algunos. Pero no sólo les pido… esta vez les agregué una consigna extra.* ***Quiero*** *que me den el término. Yo elegí uno de deporte, "corner", enganchado digo "saque" o "tiro de esquina". Si vos ponés la palabra, no sé, "look", ponés la palabra "aspecto". Si ponés la palabra "on", "encendido". ¿Está?* ***Quiero*** *que además buscar… eh… de pensar 10 palabras, pero usen, piensen en las que usan ustedes. No pretendo que busquen palabras difíciles. Al contrario, las que usamos a menudo ¿eh? Que usemos muchas veces ¿sí? Y, no sé, "jean", que es una palabra que usamos muy a menudo. Yo tiré alguna. Traten de un usar solamente las que yo les di. Y agreguen algunas otras que usen ustedes cotidianamente y traten de darme la versión en español, si es que existe. ¿Eh? Por ahí hay palabras que no se dan cuenta si tienen una versión en castellano, en español. Bueno, si no lo encuentran, no lo ponen. A mí me pasaba con la palabra "zapping", no sabía que existía la palabra "zapear". Lo supe, leyendo hace poquitito un novela, que la traducción hablaba de zapear para hacer "zapping". ¿Pero nosotros acá zapeamos? Si no encuentran el ejemplo en español no lo pongan, pero traten de pensar ejemplos cotidianos. ¿Mmmm? Diez, yo les tiro unos como ejemplo, ustedes agregan 10.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En esta explicación sumamente pormenorizada e ilustrada con ejemplos puntuales es evidente que se pone sobre relieve lo significativo del contrato didáctico entre estudiantes y docente. La frase **"yo acá quiero"**, reforzada por la repetición del **"quiero"** (más arriba resaltados en negrita) seguida de una descripción detallada, no da lugar a ningún tipo de ambigüedad con respecto a lo que la docente va a valorar del trabajo a realizar, marcando una fuerte clasificación al mismo tiempo en este caso. El grupo toma fácilmente nota de lo que se espera de ellos e intervienen en función a esa demanda en esta exploración del contenido a través de la tarea asignada. En otros casos similares, el uso de la primera persona plural inclusiva, relaja un poco la regla jerárquica, pero siempre acompañando con la explicación detallada que especifica lo que se espera de cada estudiante:

> *Vamos a copiar cada una de estas oraciones, las vamos a completar en inglés. La información ya sabemos que la vamos a tomar de lo que estuvimos analizando la clase pasada. Está todo anotado. Y la vamos a contar en castellano. Contar en castellano* (inaudible)*. Contar en castellano o en español no quiere decir traducir necesariamente. Contar lo que vos entendés en esa oración. Contar en castellano lo mejor que yo pueda más allá de lo que signifique la oración implica también usar nuestra lengua correctamente. Cuando digo usar nuestra lengua correctamente es: inicio con mayúscula, ortografía, si no sé corregir una palabra, la chequeo, o le pregunto a la profe, o agarro el diccionario.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Se puede observar que si bien la docente puede variar la forma de tratamiento en la interacción en el aula, pasando de una regla jerárquica más enmarcada a una más relajada, el control sobre los criterios de evaluación a través de su explicitación pormenorizada sigue siendo bien marcado en cada detalle específico.

Otro indicador presente en el aula de Inglés del CEBAS, que vale la pena analizar es la presencia de la corrección del error cuando los estudiantes intervienen con incorrecciones en el curso de la interacción. Ésta en la mayoría de los casos se realiza en forma indirecta o implícita, a través de la repregunta:

> *Estudiante 6: Taxi*
> *Estudiantes: International*
> *Profesora: **¿'Taxi' en realidad lo plantea como qué el texto**? Habíamos marcado también otro tipo de datos.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Tal como lo demuestra el ejemplo más arriba, la corrección de error es indirecta y habilita el espacio para la inferencia a través de la interrogación "***¿'Taxi' en realidad lo plantea como qué el texto?***", más arriba resaltada en negrita. La docente no indica directamente que la respuesta está mal, tampoco reformula el postulado incorrecto de la estudiante, sino que incentiva a la búsqueda de la alternativa correcta, recuperando saberes previos. Lo interesante del caso es que, si bien la profesora no corrige el error de

forma directa y usa esta forma no marcada para guiar al grupo hacia la autocorrección, cuando nota que los estudiantes no recuperan el contenido correcto, vuelve a insistir para no dejar pasar la oportunidad de asegurarse de que la tarea asignada y el contenido queden claros:

> *Profesora: Recién, ehhh…Marta nos decía "taxi". Más que una transparencia "taxi" es una palabra tomada de otro idioma. Nosotros hicimos un trabajo a principio de año.*
> *Estudiante 3: El anglicismo*
> *Profesora: Anglicismos. ¿Y qué encontramos? Que hay un montón de palabras tomadas del inglés que nosotros usamos.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Para recuperar la corrección pendiente vuelve sobre lo enunciado por la estudiante, ahora señala que es errónea, de forma más explícita, pero no reformula, por lo contrario, sigue incentivando a que el grupo encuentre la respuesta correcta, agregando más información. Sólo después de que otra de las estudiantes da la respuesta correcta, la profesora confirma, repitiéndola.

Esta forma de trabajar con el error durante el proceso de exploración del contenido nuevo es bastante frecuente, aunque a veces la corrección es mucho más explícita y directa:

> *Profesora: Entonces la 'l' es 'left' y la 'r' es 'right'. Entonces este mensaje que acá dice "to the… que dice 'to the left' o 'to the right'. 'To the right of' ¿qué será?*
> *Estudiante 2: Izquierda*
> *Profesora:* ***No, 'derecha'. 'Right' es 'derecha'***
> *Estudiante 1: Derecha* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

En estas intervenciones más directas, la utilización del "*no*" marca explícitamente el enunciado incorrecto que es reformulado inmediatamente por la misma docente. Se indica de forma clara lo que está mal y se suministra la respuesta correcta sin dar lugar a inferencias. Este patrón se repite en otras ocasiones en donde también se cierra el intercambio con la proposición afirmativa correcta:

> *Estudiantes: Sí, sí, expresiones… entre paréntesis*
> *Profesora: Esto sirve para que fije esto.*
> *Estudiantes: Lo que está entre paréntesis*
> *Profesora: Fíjense que tenemos…* ***Son llaves, no paréntesis. Eso es una llave*** (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Es difícil, en principio, establecer una valoración general de las intervenciones de la docente con respecto a la corrección del error en función a la enmarcación, ya que se pudieron relevar en la observación de las clases instancias de ambas formas de corrección en forma pareja: tanto *implícita* con una apertura a las inferencias de los estudiantes, es

decir, un control más relajado, como *explícita* y bien directa, con un control más marcado, acentuando, de este modo, la enmarcación en esas instancias puntuales.

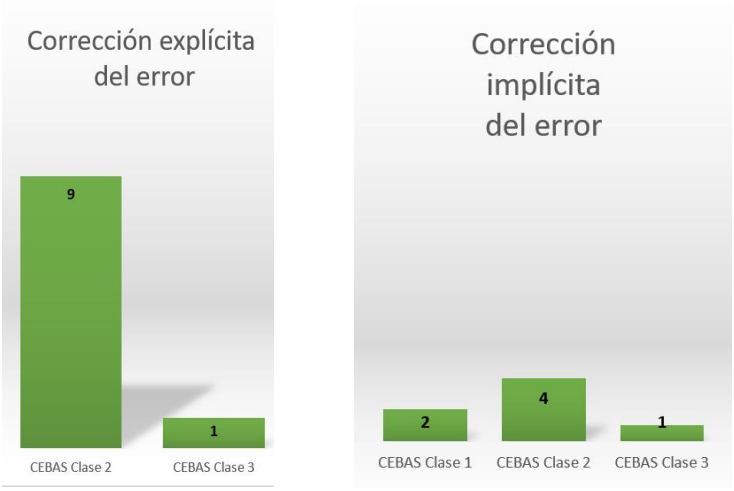


Figura 14: Cuadros comparativos sobre la corrección del error en las clases de CEBAS observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Como puede verse en la Figura 14, en la sumatoria general de las instancias de corrección del error en la interacción de la clase del CEBAS, las dos formas que se categorizaron aparecen en forma pareja. Sin embargo, si nos detenemos en la clase n° 2, una clase en la que se comienza a explorar un nuevo contenido y la interacción es mucho más fluida entre docente y estudiantes, se nota el gran aumento de instancias de corrección con respecto a las otras clases y cómo la preferencia es usar un modo más controlado de corrección en contraposición al más relajado e implícito.

Otro indicador que surgió del análisis dentro de la subcategoría "criterios de evaluación" es la retroalimentación positiva, que podría considerarse en oposición a la corrección del error. En el caso del CEBAS N° 13, aparecen algunas instancias de este tipo de retroalimentación durante el monitoreo de las tareas y la exploración del nuevo contenido. Lo que llama la atención es que, a pesar de que son enunciados fácilmente identificables por los estudiantes de inglés como lengua extranjera, en este caso siempre se hacen en la lengua materna. No hay instancias en la lengua 2 de este tipo de intervenciones de parte de la docente, lo que va en línea con el poco uso externo de ésta en este caso en particular. En los momentos en que se explora el tema de estudio con un intercambio más fluido entre docente y estudiantes, se puede ver este tipo de retroalimentación:

> *Profesora: Bien. Fíjense que tenemos una flechita que nos marca… Si algo está respecto de estos dos puntos de referencia…*
> *Estudiante 10: Al medio*
> *Profesora:* ***Muy bien****. "Between" quiere decir "en el medio de" o "entre" ¿mmm? "Entre" o "en el medio de". Podemos traducirlo de las dos maneras, la idea es que siempre vamos a tener dos puntos de referencia cuando usemos "entre".* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Otro momento clave de la clase en el que se puede observar este tipo de retroalimentación es durante el monitoreo de las tareas asignadas, cuando las alumnas trabajan en su resolución y la profesora recorre el aula para acompañar este trabajo:

> *Estudiante 11: El estómago, dice acá*
> *Profesora: Mirá, Eliana.* (inaudible) ***Sí, sí, sí. Va muy bien, va muy bien.*** (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Tanto en el primer como en el segundo caso podría interpretarse que los efectos de este tipo de retroalimentación puede tener un impacto positivo en la adquisición de los contenidos, reforzando las conductas apreciadas por la autoridad pedagógica. Muchos autores han sostenido esta relación directa tales como Saltmarsh et al. (1975), Cormier y Waller (1971) e Imber (1977). Sin embargo hay investigaciones (Wilkinson, 1981) que cuestionan estas miradas, poniendo en tensión la mirada más conductista de refuerzo de conductas a través de premios y castigos, por un lado, y la posibilidad de que este tipo de retroalimentación no tenga un resultado tan predecible:

> While most educators believe that teacher praise is effective in promoting student achievement, the research does not seem to support a significant positive correlation and, in some cases, even shows a negative correlation. (Wilkinson, 1981: 19)[43]

Este tipo de apreciaciones aplica especialmente al caso de estudiantes adultos según otros estudios sobre la temática (Hattie y Timperley, 2007):

> Praise may be counterproductive and have negative consequences on students' self-evaluations of their ability. Meyer, Bachman, Hempelmann, Ploger, and Spiller (1979) and Meyer (1982) conducted a series of studies related to this issue. These authors demonstrated that older students perceived praise after success or neutral feedback after failure as an indication that the teacher perceived their ability to be low. When given criticism after failure and neutral feedback after success, they

[43] Mientras la mayoría de los educadores cree que el elogio del docente es efectivo en promover los logros del estudiante, la investigación no parece sostener una significante correlación positiva y, en algunos casos, inclusive muestra una correlación negativa. (Wilkinson, 1981: 19)

> perceived that the teacher had estimated their ability to be high and their effort low. The same effects were not evident for younger students, however, who perceived praise after success as an indication of high ability and criticism after failure as a sign of low ability. (Hattie y Timperley, 2007: 97)[44]

En el caso del CEBAS es difícil evaluar el uso de este tipo de retroalimentación positiva como factor de control dentro de la enmarcación, en el que los estudiantes puedan percibir algún tipo de valoración negativa o positiva de su capacidad a partir de su enunciado, ya que hay pocas instancias de este tipo de intervenciones de parte de la docente, y las que se pueden observar no son particularmente elogiosas, sino más bien con un tono neutral, sobre todo durante el monitoreo de las tareas a realizar.

Si tomamos en cuenta esto último, el monitoreo de las tareas durante la interacción en la clase como indicador dentro de la subcategoría "criterios de evaluación", se puede observar que en algunas ocasiones éste es llevado adelante de manera controlada como paso previo a la realización del trabajo escrito:

> *Profesora: Bueno, niños, vamos a mirar la información que agregaron. ¿Pudiste, ehh… Carola, resolver alguna?*
> *Estudiante 3: Sí*
> *Profesora: ¿Cuál?*
> *Estudiante 3: Ehhhh*
> *Profesora: La uno la hicimos juntos*
> *Estudiante 3: Estoy en la…*
> *Profesora: La c*
> *Estudiante 3: …en la c, en la b*
> *Profesora: Decime la c*
> *Estudiante 3: Pero la estoy escribiendo*
> *Profesora: No, no hace falta que…* ***Estamos haciendo hoy detecciones****.*
> *Estudiante 3: Bueno*
> *Profesora: ¿Qué escribiste? De… ¿Qué información te faltó en esa? Dos dame mejor*
> *Estudiante 3: Sí porque está entre…*
> *Profesora: ¿Entre qué?*
> *Estudiante 3: El intestino está entre medio del… intestino delgado y… para que…*
> *Profesora: No, estás hablando del intestino delgado vos* (murmullo entre estudiantes). *A ver si la dejamos pensar a Carola*
> *Estudiante 3: El intestino, dice, está entre medio*

[44] El elogio puede ser contraproducente y tener consecuencias en la autoevaluación de los estudiantes sobre su capacidad. Meyer, Bachman, Hempelmann, Ploger, y Spiller (1979) y Meyer (1982) llevaron adelante una serie de estudios vinculados con la problemática. Estos autores demostraron que los estudiantes más grandes percibían el elogio luego de un logro o la retroalimentación neutral luego de un fracaso como la indicación de que el docente percibía su habilidad como de bajo rendimiento. Cuando se les da una crítica luego de un fracaso y una retroalimentación neutral luego de un logro, ellos percibían que el docente había estimado su capacidad como alta y su esfuerzo como bajo. Los mismos efectos no fueron evidentes para los estudiantes más jóvenes, sin embargo, quienes perciben el elogio luego de un logro como una indicación de capacidad alta y la crítica luego de un fracaso como un signo de habilidad baja. (Hattie y Timperley, 2007: 97)

Profesora: el intestino delgado está entre medio de quiénes
Estudiante 3: Del colon descendente y…
Profesora: Sí
Estudiante3: Y del colon… y, ascendente
Profesora: Ascendente, muy bien. (murmullo entre estudiantes). *En el orden que quieran. Esa puede ser una respuesta. Colon ascendente y colon descendente, o podríamos haber puesto…*
Estudiante 6: ¿Colon sigmoideo puede ser?
Profesora: Podríamos haber puesto colon sigmoideo
Estudiante 1: Ahh
Profesora: ***Hay varias opciones, les dije. Pero por ahora detectamos. No se asusten porque todavía no tienen que escribir****. La b. ¿Alguien pudo resolver la b?*
(Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Esta primera evaluación informal y procesual del aprendizaje, que se consolida a través de este trabajo de monitoreo, es explicitada por la docente constantemente, al aclarar las diferentes posibilidades de respuesta y contener las ansiedades. Los enunciados "***Estamos haciendo hoy detecciones***" y "***Hay varias opciones, les dije. Pero por ahora detectamos. No se asusten porque todavía no tienen que escribir***", más arriba resaltados en negrita, son claros indicadores del modo sistemático y controlado en que se desarrolla este proceso de monitoreo, como paso obligado posterior a la primera exploración del contenido nuevo.

En otras ocasiones el monitoreo durante la clase es mucho más informal y personalizado, a diferencia del intercambio anterior, que fue mucho más organizado y colectivo, en el que los estudiante socializaban de forma oral las posibles respuestas. En este caso ejemplificado a continuación, el monitoreo se basa en un criterio de autonomía de las estudiantes, quienes le van informando a la docente qué dificultades tienen en la realización de las tareas escritas:

Profesora: Ali, ¿sale? ¿Mayra?
Estudiante 3: Sí
Profesora: Bien. ¿Elisa?
Estudiante 4: ¿Eu?
Profesora: ¿Sale esto?
Estudiante 4: Sí
Profesora: ¿Sí?
Estudiante 4: Creo que sale, lo voy a hacer
Estudiante 2: Yo lo tengo que pasar. Mi hoja está así, entonces yo tengo que…
Profesora: Ahhh, está bien, sí
Estudiante 5: Profe ¿puede venir?
Profesora: Sí, puedo.
(Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Si bien estas tareas desarrolladas en la clase van a ser entregadas y corregidas individualmente por la docente con propósitos de evaluación y acreditación, en esta interacción previa es evidente que hay un enfoque más de auto-regulación en el que

entran en juego el compromiso, el control y la confianza de parte del alumnado, lo que implica *autonomía, auto-control, auto-dirección y auto-disciplina* (Hattie, 2007) en la resolución de las tareas escritas.

Adoptando una mirada más global, hay que tomar en cuenta que ambos intercambios pertenecen a una misma secuencia didáctica y, aunque se dan en dos clases diferentes, podrían considerarse como una misma instancia de monitoreo del trabajo en clase dividida en dos etapas: una más organizada, explícita y colectiva, cerrando con la otra más enfocada al trabajo individual auto-regulado, por lo que se puede concluir que el monitoreo, en un sentido general, está bien planificado y controlado fuertemente con una progresión bien organizada dentro de la interacción en la clase, pasos que van desde lo más explicitado y pormenorizado, en donde todo el control de búsqueda de la información necesaria queda a cargo de la docente, hacia lo menos detallado, en donde el peso de la responsabilidad de brindar la información queda a cargo de cada estudiante.

Con todo esto se puede apreciar que los criterios de evaluación en la clase de Inglés del CEBAS N° 13, a través de sus diferentes indicadores, la explicitación de los criterios, la corrección del error, la retroalimentación positiva y el monitoreo de las tareas en la interacción, despliegan un sentido dentro de la enmarcación de un fuerte control de parte de la docente en el que la organización y la explicitación constante de cómo se está procediendo, cumplen un rol fundamental en el desarrollo de cada momento. Los mensajes que la docente proporciona al grupo sobre la adquisición correcta de los contenidos seleccionados son transparentes y no dan lugar a que se generen malentendidos entre el discurso de la profesora y el discurso del alumnado.

Como parte de la evaluación en un sentido más general, los criterios dentro de la interacción en este caso en particular, son un factor que puede marcar la diferencia de resultados en el desarrollo de los conocimientos y, sobre todo, en la forma consciente de aprender, tomando los principios de comunicación que se van construyendo a partir del discurso pedagógico. Como ya mencioné anteriormente, hay muchos estudios que afirman esto, tales como los de Hoadley en Sudáfrica. Morais y Neves, con sus "Estudios Sociológicos del Aula" en la Universidad de Lisboa, también coinciden con Hoadley en considerar que los criterios de evaluación son el factor clave en el aprendizaje, tal como los datos empíricos de las investigaciones conducidas por las autoras lo demostraron anteriormente, por lo que una vez más su investigación propone, explorar los niveles de clasificación y de enmarcación que estos criterios presentan.

7. 3 Bachillerato de Adultos de la EES N° 8

7. 3. 1 Reglas jerárquicas (discurso regulativo).

7. 3. 1. 1 Formas de tratamiento en el aula (uso de los diminutivos y deícticos personales)

Al igual que en el caso del CEBAS, el uso de los diminutivos dentro de las formas de tratamiento en el aula fue un indicador a analizar en el Bachillerato de Adultos, sobre todo para explorar su relación con otros indicadores que fueron apareciendo en el primer barrido de datos sobre las reglas jerárquicas, tales como la 'regulación de los procedimientos escolares', que se puede ver claramente en el ejemplo siguiente:

> Profesora: (escribe en el pizarrón) *Sad. He is not happy, he is sad. Ahora quiero que vuelvan a leer para ustedes el texto y con un* ***lapicito… lápiz****, no lapicera, así después se puede borrar, vamos a marcar los adverbios de frecuencia: often, sometimes, usually.* (Transcripción de clase de Inglés del BA de EES N° 8)

Sin embargo, no sólo se puede observar que la incidencia del uso del diminutivo en el discurso pedagógico de la docente del BAO es escasa, sino también tiene una valoración totalmente diferente, un rasgo que se puede empezar a intuir a partir de la reformulación de la palabra en diminutivo "***lapicito***", más arriba resaltada en negrita, en un tono alto y claro. En efecto, a diferencia del caso anterior, en el BAO el uso del diminutivo no es tan frecuente durante la interacción en el aula. Lo que es más, en las pocas instancias que se han identificado su uso tiene un sentido totalmente opuesto a lo ya señalado anteriormente con respecto a este indicador. Mientras que en el CEBAS el uso del diminutivo se asocia a un sentido de familiaridad, cercanía y empatía con el interlocutor (Mariottini, 2006), en el caso del BAO, éste es usado en un sentido totalmente contrario:

> *Profesora: Ehh, la clase pasada suspendieron, ¿les avisaron o alguno llegó caminando?*
> *Estudiante 2: Yo llegué caminando* (inaudible)
> *Profesora: Ahhh, mirá,* ***pobrecito***
> *Estudiante 1: Está acá a dos cuadras*
> *Estudiante 6: ¿Cuándo?*
> *Profesora: Y te quedaste* ***sentadito*** *en la puerta llorando*
> *Estudiante 2: Seguro*
> *Profesora:* ***No esperaba menos de vos***
> *Estudiante 2: ¿Vos decís?* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Queda claro que la elección de esta forma de tratamiento en este caso, a través del uso irónico, pretende establecer distancia entre la docente y el estudiante en cuestión, que obviamente está bromeando sobre haber ido a la escuela caminando un día que se

suspendieron las clases por paro del transporte público. Lo que llama la atención en este intercambio es el cierre a cargo del alumno, quien, usando el voceo, desafía a la profesora, contestándole "***¿vos decís?***", cuando ésta le llama la atención al decirle, otra vez de forma irónica, "***No esperaba menos de vos***", más arriba resaltado en negrita.

A diferencia de la docente de CEBAS, en el caso del BAO la profesora no oscila entre el uso del "usted" y el uso del "voceo" para cambiar de un tratamiento distante a uno más cercano y viceversa, con sus estudiantes. En este caso la profesora mantiene el uso del "vos" constante, y la mayoría del grupo, mantiene también esta misma alternativa en el trato hacia ella. En este caso, se puede inferir que este uso de confianza por parte del alumnado es más generalizado debido a que, si bien son todos mayores de edad, es un grupo etario mucho más joven que el grupo analizado previamente y esto se manifiesta en muchos ejemplos:

> *Estudiante 1: Ehh, que no… pará, ¿Qué no, profe, qué no?*
> *Profesora: A ver, dale, empezá a leer. Dale, te digo lo que te falta*
> *Estudiante 1: Ehhh… excepto que éste…* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Solamente en el caso de una alumna mayor que el resto del grupo hay un tratamiento más formal hacia la docente con el uso del "usted":

> *Estudiante 2: ¿Qué,* ***usted*** *vino, profe?*
> *Profesora: Sí, porque me pusieron a mí… yo tuve mesa en la Media 4 el martes, que trabajo en la media 8. Y me pusieron mesa en la Media 8 el miércoles y yo trabajo en la Media 4. Esas cosas… que ocurren.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Este último factor, el de la edad de los alumnos, se manifiesta de forma distintiva y determinante en otros indicadores que luego se van a analizar dentro del discurso regulativo y del instruccional. En el caso de las formas de tratamiento de los estudiantes hacia la docente es un condicionante que salta a la vista, un rasgo que la docente de BAO ya adelanta en su entrevista, cuando habla de los estudiantes con el término "adultescentes". Contrariamente a lo que una podría esperar, la mayor diferencia en edad, en este caso se manifiesta en un trato de mayor confianza pero este trato de mayor confianza no se traduce en cercanía, por lo contrario, en muchas instancias se percibe como un tratamiento de resistencia de parte del alumnado hacia la docente, por lo que es difícil concluir en una relación lineal entre estas formas de tratamiento y la enmarcación, asumiendo que el tratamiento de confianza con el uso del voceo implica una enmarcación más débil.

Tal como lo expresa Bernstein en su marco teórico, hay ocasiones en que el grupo puede imponer sus propias reglas de realización en la interacción de la clase, desafiando la enmarcación de los contextos, y estos indicadores de resistencia tienen que ver con los aspectos estructurales, más que interaccionales:

> The group can now impose its own realization rules. These may well include sabotaging the means of the pedagogic practice, subverting its rules, assuming aggressive postures. These disturbances and challenges are resistances called out by the specific code; they do not necessarily index a move even to declassify, let alone to reclassify. Challenge of, or resistance to, the framing of the pedagogic practice by transmitters or acquirers may be within the terms of the classificatory principles. (Bernstein, 2003d: 32)[45]

Tomando en cuenta los datos analizados con respecto a la clasificación en el caso del Bachillerato de Adultos, estos indicadores discursivos dentro del discurso regulativo, en donde los principios comunicativos sostienen una resistencia en las relaciones sociales asimétricas, se puede intuir que estas formas de tratamiento, tales como vocativos que señalan una aparente familiaridad no hacen más que reforzar las relaciones asimétricas estructurales, dejando en evidencia así una enmarcación muy fuerte con respecto a la subcategoría "formas de tratamiento" en este caso.

7. 3. 1. 2 Regulación de los procedimientos escolares

Al igual que en la clase de Inglés del CEBAS, en el caso del Bachillerato de Adultos, se puede observar también cómo la docente de Inglés adopta un rol controlador cuando explica en forma pormenorizada cómo sus estudiantes deben abordar los procedimientos típicos en la resolución y registro de tareas escolares:

> *Profesora:* ***Marquen*** *el 'never' también,* ***Pongan****…* ***primero subráyenlos*** *y vamos a ver dónde están puestos.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

[45] El grupo puede imponer sus propias reglas de realización. Éstas bien pueden incluir sabotear los medios de la práctica pedagógica, trastocar sus reglas, asumir posturas agresivas. Estas conductas disruptivas y desafíos son resistencias en donde el código específico hace sentir su voz; no indican una intención de desclasificar necesariamente, ni hablar de reclasificar. El desafiar o resistir la enmarcación de la práctica pedagógica de parte de los educadores o educandos puede estar dentro de los términos de los principios clasificatorios. (Bernstein, 2003d: 32)[45]

Estas formas imperativas sucesivas, "***marquen***", "***pongan***", "***primero subráyenlos***", no sólo denotan el control de la docente sobre la interacción en el aula desde los aspectos ilocucionarios, sino también el control sobre los procedimientos personales de registro que cada estudiante desarrolla en su carpeta, adquiriendo estos actos de habla una fuerza perlocucionaria inesperada en un contexto de educación de adultos como éste, un aspecto que ya se denotaba claramente en el caso anterior pero sin ese matiz contenedor que lo caracterizaba. Tal es el control de la profesora sobre estos procedimientos típicos de la actividad escolar, que los mismos estudiantes, cuando no hay una indicación precisa relacionada con ellos, solicitan ese tipo de directiva a la docente:

> *Estudiante 9:* ***¿Hay que escribirlo?***
> *Profesora:* ***No, vamos a trabajarlo primero, a leerlo. No vamos a escribir nada todavía, solamente escriben el vocabulario****. Después pregunta "Why does he go there?" Why does he go to the country?* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Como ya se mencionó anteriormente, este tipo de control es más esperado en grupos de menor edad o en el nivel primario, en donde el estudiantado tiene menos experiencia en el ejercicio de ser alumno. Sin embargo este patrón característico de la escuela más tradicional normalista se repite.

A pesar de que en el caso del Bachillerato este indicador discursivo es mucho menos frecuente, aquí también se puede ver una relación entre el uso del diminutivo y estas formas conductistas de indicar al grupo de estudiantes cómo registrar los contenidos trabajados en la clase:

> *Profesora:* (escribe en el pizarrón) *Sad. He is not happy, he is sad. Ahora quiero que vuelvan a leer para ustedes el texto y* ***con un lapicito… lápiz, no lapicera, así después se puede borrar****, vamos a marcar los adverbios de frecuencia: often, sometimes, usually.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Aunque el uso del diminutivo en esta ocasión es inmediatamente reemplazado por la forma neutra, es notable que una de las pocas instancias de este uso aparezca ligada al indicador analizado en este apartado, una relación que se pudo ver de forma mucho más estrecha y frecuente en el caso del CEBAS, factor que más adelante se va a volver a observar en el caso del FinES.

Teniendo todo esto en cuenta, es evidente que la enmarcación está signada por un fuerte control en esta subcategoría dentro de las reglas discursivas, un control sobre los métodos de estudio muy frecuente en la modalidad de adultos, que en algunos casos va a tener un marco más contenedor y condescendiente, mientras que en otros, como el caso del BAO va a estar signado por formas imperativas más directas.

7. 3. 1. 3 Control de las intervenciones en la interacción de la clase

Con respecto al control del flujo de la conversación durante la interacción en la clase, en el caso del Bachillerato de Adultos también se pueden identificar formas indirectas a través de preguntas que van guiando las intervenciones y otras mucho más directas que controlan la circulación de la palabra a través de enunciados imperativos. Del mismo modo que el caso del CEBAS, desde el punto de vista cuantitativo, aquí también existe una preferencia por guiar al alumnado en la toma de los turnos durante la interacción mediante formas más implícitas tal como puede verse en los cuadros comparativos de la Figura N° 15:

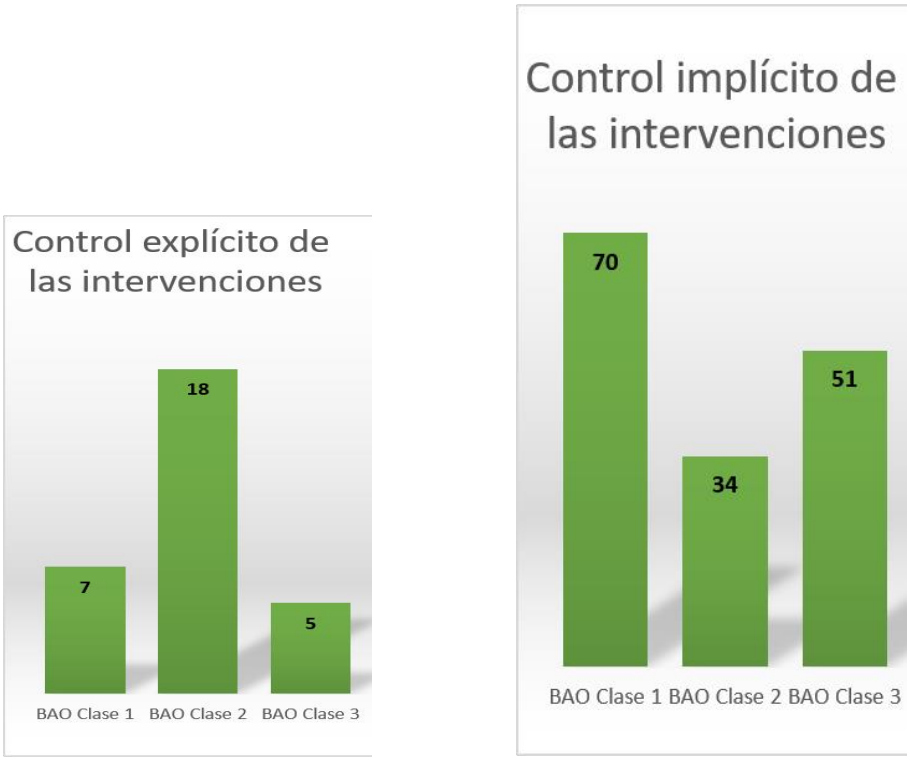


Figura 15: Cuadros comparativos sobre el control de la interacción en las clases del Bachillerato de Adultos de la EES N° 8 observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Con respecto a las formas explícitas del control de las intervenciones, llama la atención, en algunos casos, que el grado de control es sumamente fuerte y directo, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

> *Profesora: Lo vamos a leer en voz alta… uno para cada una* (repartiendo fotocopias). *Vamos a ver dónde estamos parados, vamos a ver si podemos inferir el resto de la información.* ***No soples*** (a una estudiante).

Estudiante 6: ***¿Ehh?***
Profesora: ***No soples***
Estudiante 6: ***¿Que no sople qué?***
Profesora: ***No soples… la información, vos.*** (sigue repartiendo) (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En este fragmento de la transcripción de la clase se puede ver cómo la estudiante reacciona de forma instantánea ante la forma en que la docente intenta direccionar las intervenciones. Es evidente, por la reacción, "***¿Ehh?***" y "***¿Que no sople qué?***", más arriba resaltado en negrita, que la alumna considera que el pedido sobrepasa el grado de control propio del discurso especializado en la clase, una invasión a la enmarcación propia del contexto del alumnado. Este intercambio al comienzo de la clase, mientras la docente reparte el material de trabajo, refleja la presuposición de parte de la docente de cómo se comportará el grupo. En esta instancia en particular, la alumna en cuestión es una de las que tienen los mejores desempeños en la clase de inglés, hecho en el que se basa la profesora para advertirle de tal manera que no ayude a sus compañeras. En otras palabras, la docente no sólo tiene el privilegio acá de ordenar las intervenciones de forma explícita, sino también de ordenar la forma de trabajar en la clase a través de este tipo de actos directos. Aunque las estudiantes denoten ciertas formas de resistencia ante estas intervenciones, esto no es percibido por la docente como un elemento disruptivo y la clase sigue su curso, lo que denota una naturalización de estas prácticas más tradicionales en donde los estudiantes tienen que limitar sus intervenciones a lo estrictamente requerido por la autoridad pedagógica. En una clase de lengua extranjera este tipo de control de las intervenciones representa una gran contradicción, tal como lo expresa Claire Kramsch en sus estudios:

> While students traditionally restrict themselves to the illocutionary acts of repeating, practicing, and informing, ironically enough, it is the teachers who use the range of other functions that form communicative competence. In addition to these overwhelming communicative privileges, which they can relinquish if they are skilled, teachers have discursive privileges that are equally overwhelming. In the traditional classroom context, their rights of address are exclusive: they and they alone can select the speakers and have control over who speaks next; they alone can interrupt; they alone choose the topic, i.e., "throw the discourse open." Since students only address the teacher, the teacher is the only one to produce opening and closing turns. These discursive features of classroom interaction would not be possible in

> other types of situations. (Kramsch, 1981: 14, las comillas pertenecen a la fuente consultada)[46]

En efecto, la idea de que el control de la palabra esté todo el tiempo a cargo de la persona que maneja del discurso especializado representa las prácticas residuales de los marcos pedagógico-didácticos más tradicionales en materia de enseñanza de lenguas, en los que la enseñanza centrada en la lengua, implicaba brindar cierta cantidad de *input* a los estudiantes para que éstos luego puedan internalizarlos mediante el aprendizaje de las reglas gramaticales y la práctica de ellas (Kumaravadivelu, 2006). Un rasgo recurrente en estas prácticas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es la traducción como metodología, un rasgo ya observado en el caso del CEBAS también, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

> *Profesora: The title: "No football for Tom", "No football for Tom". ¿Qué dice?*
> *Estudiante 1: No juega, no le gusta el fútbol*
> *Profesora: No, no football for Tom. Doesn't talk about like. No dice "like". No ahí. Si yo no voy a hacer una traducción literal ¿Qué leen acá?*
> *Estudiante 10: No football*
> *Profesora: ¿Más qué más?* (silencio) *Y ¿qué era "for", "for"?*
> *Estudiante 9: Para*
> *Profesora: Entonces, ¿qué es?*
> *Estudiante 9: No hay fútbol para Tom* (Transcripción de clase de Inglés del BA de EES N° 8)

Llama la atención que la misma docente aclara que no va a hacer una traducción literal cuando el procedimiento que se está usando es el de traducir las palabras, un procedimiento al que recurren los estudiantes de modo muy frecuente en el nivel secundario. En este caso la traducción del texto es desarrollada por la docente casi en su totalidad:

> *Profesora: "To ride his bike at the weekend (continua leyendo el texto). He sometimes goes with his friends." Por acá nos va a aparecer "often"* (mientras escribe en el pizarrón) *"A menudo", "con frecuencia"* (traduciendo el término). *Por ahí aparece "sometimes", que es un compound noun, que es un sustantivo*

[46] Mientras que los estudiantes tradicionalmente se restringen a los actos ilocucionarios de repetir, practicar e informar, irónicamente suficiente, son los docentes quienes usan un rango de otras funciones que conforman la competencia comunicativa. Además de estos abrumadores privilegios comunicativos, a los cuales pueden renunciar si son habilidosos, los docentes tienen privilegios discursivos que son igualmente abrumadores. En el contexto del aula tradicional, sus derechos a dirigir la palabra son exclusivos: ellos y sólo ellos pueden seleccionar a los hablantes y tienen control sobre quienes toman su turno para hablar; sólo ellos pueden interrumpir; sólo ellos eligen el tema, es decir, "abren el discurso". Como los estudiantes solamente se dirigen al docente, el docente es el único que produce intervenciones de apertura y de cierre. Estos rasgos discursivos de la interacción en el aula no serían posibles en otros tipos de situaciones. (Kramsch, 1981: 14, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

> *compuesto* (sigue escribiendo en el pizarrón). *"Sometimes", "algunas veces". Para nosotros es "a veces".*
> *Estudiante 9:* ***Tiempo***
> *Profesora:* ***No****. Después viene "always". ¿Sí? Pero acá les dice "but… eh… he sometimes goes with his friends but he usually rides alone". Cuando aparece "usually" ese es "generalmente".*
> *Estudiante 9: A menudo va con amigos, en general va solo.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Como puede verse en este fragmento, el control de la palabra es total, una exposición en que la docente va traduciendo las palabras una por una. El intento de intervención de uno de los estudiantes, cuando traduce el término "sometimes" como "tiempo", es neutralizado inmediatamente con el "no" de parte de la docente, más arriba resaltado en negrita, con el propósito de continuar la explicación sin interrupciones. Este dominio casi total de la circulación de la palabra en la clase resalta una enmarcación muy fuerte con respecto al control de las intervenciones en la interacción en el aula de Inglés, lo que luego se va a reflejar en otros indicadores dentro del discurso regulativo que se relacionan fuertemente con estos factores condicionantes, tales como las formas de resistencia a estas reglas jerárquicas.

7. 3. 1. 4 Control del comportamiento en el espacio del aula

Como ya fue mencionado anteriormente, no es usual que se controle la conducta del alumnado en la clase de la modalidad de adultos. Sin embargo, en el caso del Bachillerato de Adultos se puede notar una presencia de este tipo de enmarcación dentro del discurso regulativo que marca una diferencia con respecto a los otros dos casos estudiados. En efecto, los indicadores identificados ligados al control del comportamiento en la clase son mucho más frecuentes en comparación con los casos del CEBAS y el FinEs, tal como lo muestra la Figura 16. En principio, se puede asumir que la diferencia puede depender de la edad promedio del estudiantado, que en el caso del BAO, como ya fue señalado, posee una edad promedio mucho menor a la edad promedio de los otros dos grupos estudiados.

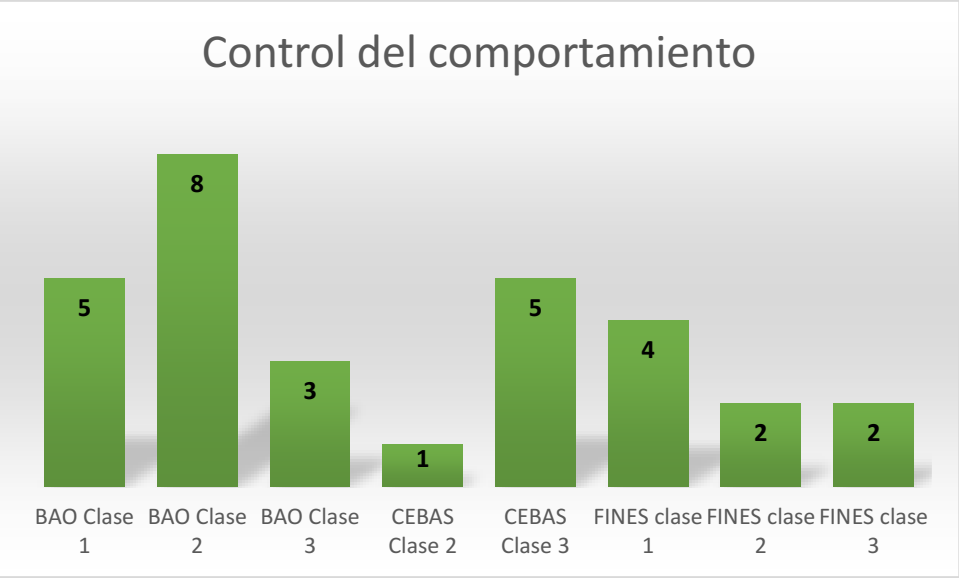


Figura 16: Cuadro comparativo sobre el control del comportamiento en las clases observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Yendo más allá de la cantidad de enunciados identificados, se pueden observar, desde un análisis más cualitativo, enunciados cortos poco fundamentados, más ligados al contexto comunicativo inmediato:

> *Shhhh, chicos.*
>
> *Pay attention, shut your mouths.*
>
> *Take it easy, take it easy.*
>
> *You may stay.* (Transcripción de fragmentos de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Estos ejemplos puntuales muestran formas de controlar el comportamiento en la clase de Inglés del BAO con enunciados cortos y simples que no presentan una búsqueda de la negociación en el aula a través de intervenciones bien fundamentadas que expliquen y expliciten las causas de la intervención. Claramente remiten a las típicas formas de tratamiento correspondiente a los rangos etarios de estudiantes adolescentes que asisten a la secundaria común, lo que refuerza la diferenciación de los otros dos casos, delineando una enmarcación fuerte de esta subcategoría.

Sin embargo, al relacionar estas formas de construir la interacción en el aula con los aspectos más estructurales tales como las relaciones entre espacios, entre discursos y entre actores dentro de la institución, al nivel de la clasificación, se puede dilucidar que estos indicadores no son el resultado de conexiones tan lineales, sino más bien de entramados mucho más complejos.

En el caso del Bachillerato de Adultos estos aspectos estructurales que conforman a la institución como tal presentan una clasificación sumamente fuerte en comparación con las otras dos instituciones analizadas, en donde la clasificación más débil se traduce en una forma de vivenciar los espacios, de identificar los actores y delinear los discursos de un modo mucho más informal y familiar. La estructuración más rígida del contexto institucional del Bachillerato plantea un condicionamiento que no debe ignorarse a la hora de identificar formas de control de comportamiento en el aula típicas de la escuela más tradicional.

7. 3. 1. 5 Formas de demanda y confrontación de parte del alumnado

En las observaciones de las clases del BAO se pueden identificar frecuentes momentos disruptivos en las que formas de demanda y confrontación salen a la superficie a través de indicadores discursivos diversos. En algunos casos estas formas de resistencia son bastante explícitas con planteos directos hacia la docente, mientras que en otros casos aparecen como transgresiones al registro propio de la clase, que tratan de confrontar al intentar imponer el registro del contexto propio.

Al igual que en el caso del CEBAS, estos enunciados no son generalizados, no todos los miembros del grupo toman la palabra en ese sentido, sino más bien un pequeño grupo de alumnos más jóvenes que el resto, en este caso, quienes a primera vista manifiestan conductas y actitudes a lo largo de todas las observaciones, que se pueden asociar más a la secundaria común que a la modalidad de adultos.

En primer lugar, si se toman en cuenta los enunciados directos en los que estos alumnos manifiestan a la profesora de forma explícita sus demandas, éstas hacen alusión a la falta de conocimientos previos que impedirían el abordaje de la tarea asignada:

> *Estudiante 2:* ***¿Esto hay que leer?***
> *Profesora: Yeah. Read it, make a silent reading, hagan una lectura silenciosa… mientras yo borro el pizarrón*
> *Estudiante 7:* ***Pero yo no sé inglés***
> *Profesora: Ahh*
> *Estudiante 7:* ***¿Cómo leo esto?***
> *Profesora: En principio, igual que el castellano: de acá para allá* (señalando). *No es chino, no para arriba, ni para abajo*
> *Estudiante 2:* ***Yo no fui, ¿eh?***
> *Profesora: Bueno ¿quién fue que no sabe leer?*
> (inaudible)
> *Estudiante 2:* ***Este gil nos hace quedar mal a todos***
> *Estudiante 6: Éste sabe leer, a ver*
> (risas) (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En el fragmento citado más arriba puede verse claramente esta autoevaluación negativa que acá se manifiesta abiertamente con el "***Pero yo no sé inglés***", más arriba destacado en negrita. Si bien esta forma de autoevaluación es frecuente en los contextos de educación de adultos debido a una mayor concientización de la situación de aprendizaje vivida y al condicionamiento por experiencias negativas previas de aprendizaje de la lengua extranjera (Helver, 2014), no es tan frecuente que se manifieste tan directamente en este tipo de contextos. Horwitz y Cope (1986) también han señalado en sus estudios la existencia de creencias construidas por los estudiantes que contribuyen al desarrollo de esta sensación de ansiedad en el aula, típica en los contextos de adultos. La experiencia institucional y el vínculo con la docente tienen un impacto importante en la regulación de estas expectativas negativas frente a la situación de aprendizaje de la lengua extranjera.

Esta demanda del estudiante crea una situación disruptiva que tiene su correlato en las intervenciones de sus compañeros de grupo, sobre todo cuando la docente se confunde y le contesta a otro estudiante, creyendo que éste era el que planteaba el reclamo: "***Yo no fui, ¿eh?***", "***Este gil nos hace quedar mal a todos***". En esta última parte del intercambio se puede ver cómo el compañero apela a un registro informal para responder al error de la docente, imponiendo de este modo las reglas de realización propias del grupo, otra forma de confrontar en el aula. En la mayor parte de estas instancias de resistencia en donde se señala la falta de preparación para la resolución de las tareas planteadas, la docente trata de contener la situación abiertamente, tal como se puede ver en el intercambio más abajo citado:

> *Profesora: Bueno. Esto acá… bien. Ahora, possessive adjectives ¿cuáles eran?*
> *Estudiante 5:* ***No, séee…***
> *Profesora: Adjetivos posesivos*
> *Estudiante 5:* ***¿Sabe hace cuánto que no vengo a una clase de inglés?***
> *Profesora:* ***Ya sé, pero bueno. Vamos a pensar****. Adjetivos posesivos ¿qué te van a indicar? ¿Qué te indica un adjetivo posesivo en castellano? Yo digo "mi lapicera", "mi auto", "tu casa", "tu perro".*
> *Estudiante 5: Y... algo que es mío.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

La expresión provocativa del estudiante "***No, séeeee….***", seguida de "***¿Sabe hace cuánto que no vengo a una clase de inglés?***" es contenida con mucha destreza por la docente, "***Ya sé, pero bueno. Vamos a pensar***", a pesar de que se busca abiertamente algún tipo de comentario sancionatorio, sobre todo cuando el alumno plantea la pregunta acerca de sus reiteradas inasistencias a la clase.

Si ponemos el foco en la imposición del registro informal en la interacción de la clase, la segunda forma de demanda y confrontación observada en este caso, se puede ver que estas transgresiones son mucho más recurrentes que los enunciados directos ya descriptos, sobre todo en las tres primeras clases observadas. En algunos casos los enunciados están muy alejados del registro formal de la clase, provocando situaciones de tensión que claramente cumplen con el propósito de desafiar la autoridad del aula:

> *Estudiante 2:* (risas) ***¡Qué hijo de puta! Así me dicen en mi casa***
> *Profesora: Sshhh*
> *Estudiantes:* (risas)
> *Estudiante 2: Él fue*
> *Profesora: Vocabulary!*
> *Estudiante 9: Yo no fui*
> *Estudiante 2: ¿Quién dijo algo?*
> *Estudiante 9: Vos*
> *Profesora: Watch your mouth*
> *Estudiante 2: Se me re safó de la… de la…*
> *Estudiante 1: De la…*
> *Profesora: Watch your mouth, allá quedó un…*
> *Estudiante 1: Callate* (mientras van saliendo)
> *Estudiante 2: Pará que te acompaño.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Tal como lo expresa Paul Willis (2008) en su libro *Aprendiendo a trabajar*, la escuela, como zona de lo formal, con un edificio, normas y una rutina cotidiana en donde las jerarquías con diferentes niveles de poder predominan, invita a esta oposición entre lo formal y lo informal:

> La cultura contra-escolar es la zona de lo informal, en la que se rechazan las demandas incursivas de lo formal -incluso al precio de tener que expresar la oposición por medio de un estilo, de unas micro-interacciones y de discursos no públicos. En la cultura de la clase obrera, la oposición queda marcada frecuentemente por una retirada hacia lo informal, expresado de manera característica, más allá del alcance de «las normas». (Willis, 2008: 36, las comillas pertenecen a la fuente consultada)

Si bien Willis habla de una institución escolar tradicional, típica de las últimas décadas del siglo pasado en Reino Unido, muchas de las características estructurales del Bachillerato de Adultos reflejan un fuerte grado de clasificación típico de esa escuela tradicional que proviene del paradigma más normalista en la Argentina. Este fuerte grado de clasificación observado en las relaciones entre espacios, entre discursos y entre actores, en este caso en particular, es el espacio de anclaje de la interacción, el lugar de la

realización del contexto de enmarcación en el que el grupo materializa su semiótica social:

> Aunque no hay normas públicas ni estructuras físicas, ni jerarquías reconocidas, ni sanciones institucionalizadas de ningún tipo en la cultura contra-escolar, esta no puede funcionar en el aire, tiene que tener su propia base material, su propia infraestructura. Se trata, por supuesto, del grupo social. El grupo informal es la unidad básica de esta cultura, la fuente fundamental y elemental de su resistencia. (Willis, 2008: 36)

De este modo se refuerza la idea de que esta enmarcación y la clasificación son dos caras de una misma moneda, tal como lo plantea la teoría. En este caso en particular, la enmarcación fuerte observada en el contexto del alumnado en el plano de la interacción en el aula tiene su base en la fuerte clasificación cuando hablamos de las relaciones entre contextos.

7. 3. 1. 6 Respuestas a las formas de demanda y confrontación

Tomando en cuenta la fuerte enmarcación que se pudo observar a partir de las formas de demanda y confrontación de parte del grupo de estudiantes en el Bachillerato de Adultos, se podría asumir que ésta tiene su correlato en los modos en que la docente responde a estos principios de comunicación, reforzando este control sobre la enmarcación en el mismo sentido. Sin embargo, no en todos los casos la docente tiene una respuesta explícita a estas intervenciones disruptivas de parte de los estudiantes, y, lo que es más llamativo, no en todos los casos en que la docente responde, lo hace con fines correctivos, como se podría esperar desde una mirada más tradicional, sino más bien con el fin de seguir enseñando contenidos.

En el siguiente fragmento se puede ver cómo, a pesar de que el registro informal lleva la transgresión al extremo, la decisión de la docente es, en principio, no responder controlando:

Profesora: Very common. Sí, Monday and Tuesday están free.
Etudiantes: (inaudible)
Profesora: So… you can be happy.
Etudiantes: (risas)
Estudiante 1: La "japi"
Profesora: Happy
Estudiante 1: Happy (risas)
Estudiante 2: Cuando dice "happy" se le hace agua la boca
Estudiante 1: ***Ehh, ¿qué onda?***

Estudiante 3: What's up?
Profesora: What's up? (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

La docente aparentemente ignora el incidente en el que el estudiante 2 se dirige a la estudiante 1, usando un registro totalmente inadecuado y ofensivo, y continúa hablando con el estudiante 3, quien lee en voz alta el título del libro que la docente reparte y que justamente es la traducción de lo que la estudiante agraviada dice en español: *"**¿qué onda?***". Llama la atención que la clase comience de manera tan intensamente disruptiva en un contexto de educación de adultos, pero lo más llamativo es cómo la profesora, de forma calmada, intenta neutralizar estas provocaciones iniciales, usando la lengua a enseñar lo más posible:

*Profesora: **At least, one each two** (mientras reparten el material), uno cada dos repartan*
Estudiante 4: Uno cada dos
Estudiante 2: Una para él porque… no le gusta
(discusión por los libros - inaudible)
*Profesora: **Take it easy, take it easy***
Estudiante 1: Se puso nervioso
(risas)
*Profesora: **¿Tomó lista la prece?***
Estudiante 1: No (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

La docente sigue suministrando *input* en la lengua dos, para llamar la atención a los estudiantes que discuten por el material, "***Take it easy, take it easy***", una vez más elige cambiar de tema para neutralizar la discusión, "***¿Tomó lista la prece?***", más arriba resaltado en negrita. Por otro lado, en el siguiente intercambio decide usar la ironía para llamar la atención del estudiante 2 por su comportamiento general:

Profesora: Ehh, la clase pasada suspendieron, ¿les avisaron o alguno llegó caminando?
Estudiante 2: Yo llegué caminando (inaudible)
*Profesora: **Ahhh, mirá, pobrecito***
Estudiante 6: ¿Cuándo?
*Profesora: **Y te quedaste sentadito en la puerta llorando***
Estudiante 2: Seguro
*Profesora: **No esperaba menos de vos***
Estudiante 2: ¿vos decís? (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Ante la continuidad de la provocación del estudiante, el uso del diminutivo de modo irónico, ya señalado en el apartado acerca de las formas de tratamiento y el "***No esperaba menos de vos***", resaltado en negrita en el fragmento transcripto, son una llamada de atención por su forma de interactuar desde que comenzó la clase y específicamente por la

manera en que se dirigió la compañera, lo que deja en claro al alumno que su comportamiento está siendo observado atentamente.

Más allá de estos intercambios tensos, en donde la provocación recurrente evidentemente busca algún tipo de respuesta de parte de la autoridad, hay otros intercambios que llaman la atención por la férrea voluntad de la docente a seguir enseñando la lengua extranjera más allá de la falta de adecuación al registro del aula de parte de los estudiantes, tal como se puede ver en el siguiente fragmento:

> *Estudiante 4: ¿'Vet' significa vegetariana?*
> *Profesora: No way*
> (risas)
> *Estudiante 9: 'Veterinaria' significa,* ***boludo***
> *Profesora:* ***Good for you***
> *Estudiante 4: Ah vos porque estabas escuchando*
> *Estudiante 5: Pensé que significa vegetariana*
> *Estudiante 9: Le tiré de acá yo*
> *Estudiante 4: Bien ahí*
> *Profesora: Pero la tiraste porque inferís del texto. Está hablando de animales, está hablando de un hospital, que le gusta ayudar a los animales al padre.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

A pesar de que el estudiante se dirige a su compañero con un registro inadecuado, ***boludo***, más arriba resaltado en negrita, la profesora decide poner el foco en la respuesta correcta y no en la forma de tratamiento inadecuado entre pares, usando la frase ***good for you***. Si comparamos este intercambio entre pares con el intercambio al comienzo de la clase, en el que un estudiante se dirige a una compañera en forma inadecuada, se puede ver claramente que la docente hace una diferenciación entre formas de tratamiento del orden más cultural y auténticas intervenciones disruptivas. La docente identifica claramente al "boludo" como un vocativo corriente dentro del contexto del alumnado y decide priorizar el aprendizaje por sobre la imposición de las reglas de realización de parte del grupo. Esta diferenciación entre formas expresión del orden de lo cultural y conductas disruptivas entre pares se repite en otros intercambios, en los que la docente deja claro que estas intervenciones de parte del alumnado no van a ser tomadas como una imposición de la semiótica social del grupo, contra la cual ella tenga que combatir:

> *Estudiante 1: No sé qué carajo responder*
> *Profesora: Saco el carajo y uso el 'what the fuck'* (Fragmento de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Este carácter irrenunciable de la práctica de enseñanza en el aula, más allá de las conductas disruptivas posibles, se puede observar en varias de las intervenciones docentes. Así como Martin Covington (2000), habla de la *voluntad de aprender [The will*

to learn], aquí se puede hablar de la *voluntad de enseñar* que algunas docentes ejercen día a día en contextos vulnerados como estos, aceptando las reglas de realización que impone el alumnado y relajando, de ese modo, la enmarcación del discurso especializado como estrategia.

7. 3. 2 Reglas discursivas (discurso instruccional).

7. 3. 2. 1 Reglas de selección y secuencia: Grado de control sobre la progresión de contenidos y tareas.

En este apartado, al igual que lo que se hizo con el caso del CEBAS, el foco estará en las reglas de la selección y secuencia con el objetivo de explorar el grado de control de la docente del Bachillerato de Adultos sobre el contenido y la progresión de las tareas. Así se podrá describir cómo se desarrolla la transmisión de los contenidos escolares del currículum explícito a través del discurso especializado, como parte del discurso instruccional. Tomando en cuenta los indicadores que emergieron a partir del recorrido de todos los datos, se nota a primera vista que la explicitación de la progresión de los contenidos no es tan frecuente como en el caso del CEBAS, mientras que las explicaciones metalingüísticas sí son mucho más recurrentes y extensas:

> *Profesora: Es, empiezo con el verbo to be. Entonces el interrogativo va a empezar con el verbo to be: am, is o are y después va a venir el* ***sujeto****.* (mientras escribe) *Y después va a venir el verbo que termina con –ing, que es el que me marca la acción. Y después va a venir el* ***complemento****. Cuando formo el negativo ¿a qué le voy a agregar la* ***partícula*** *'not' si tengo el verbo to be? ¿cómo negaba con el verbo to be?*
>
> *Estudiante 1: Isn't* (en voz muy baja)
>
> *Profesora: Isn't* (marcando en voz alta). *Exactamente, o aren't, o am not. Entonces voy a volver a poner el* ***sujeto****, sigue el verbo to be…* (escribe en el pizarrón) *… am, is o are… después va a venir la* ***partícula*** *'not', después va a venir el verbo con la terminación –ing, y después va a venir el* ***complemento****. Y esto se va a transformar en* ***apóstrofo*** *con la m y el not, el* ***apóstrofo*** *en el isn't o en el aren't. Recuerden el am no lo puedo contraer con el not porque no lo puedo pronunciar. Sí puedo poner la* ***contracción*** *del isn't o del aren't. Entonces:* ***sujeto****, verbo to be,* ***partícula*** *not, verbo con –ing y* ***complemento****.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Como puede observarse en el fragmento, la pormenorizada descripción del contenido gramatical, en este caso, está plagada de vocabulario especializado tal como "***partícula, complemento, sujeto, etc.***", más arriba resaltado en negrita, un vocabulario técnico que oscurece la explicitación detallada. Por un lado existe la intención de abrir el aspecto gramatical al alumnado, pero las reglas de realización que se utilizan son propias del discurso pedagógico especializado, que se impone en esta explicación. La cuestión aquí

es si el alumnado ha desarrollado las reglas de reconocimiento suficientes como para perforar esta fuerte enmarcación del discurso pedagógico.

Este tipo de intervenciones son muy frecuentes en las clases observadas del Bachillerato de Adultos e intentan clarificar el contenido gramatical hasta el más mínimo detalle pero con términos técnicos muy alejados del código no especializado del estudiantado, lo que no contribuye a la transparencia de estas secuencias explicativas. Los términos ***compound noun*** o ***sustantivo compuesto*** en español, así como ***prefijo de oposición***, más abajo resaltados, son un claro ejemplo de esta enmarcación fuerte del discurso especializado:

> *Profesora: "A menudo", "con frecuencia"* (traduciendo el término). *Por ahí aparece "sometimes", que es un* ***compound noun****, que es un* ***sustantivo compuesto*** (sigue escribiendo en el pizarrón). *"Sometimes", "algunas veces". Para nosotros es "a veces".* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

> *Profesora: Entonces el 'un', estamos oponiendo, es un* ***prefijo de oposición*** *como nuestro 'des'. ¿Sí? Armado, desarmado ¿sí? Afortunado, desafortunado. "Unfortunately Tom has an accident* (continúa leyendo el texto) *nearly every time he goes." "He has an accident nearly every time he goes". "He has an accident", ¿qué es 'accident'?* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Esta contradicción entre la explicitación abierta del contenido gramatical, por un lado, con principios comunicativos cerrados al alumnado se da de manera sistemática en las clases en las que se trabaja con un contenido nuevo, teniendo en cuenta que el contenido gramatical en el caso del BAO conforma el aspecto central de la enseñanza en el aula. Este tipo de descripciones más técnicas se dan antes de la exposición de los estudiantes al *input*, lo que no contribuye a relajar la enmarcación extremadamente fuerte de este discurso. En efecto, primero se presenta en detalle la gramática y luego el discurso/texto que va a contenerlo. En el fragmento siguiente se puede observar la continuación de la transcripción anterior, ambos pertenecientes a la misma clase observada:

> *Profesora: Para bajarlo… de entrada, después vamos a seguir mirando, vamos a escuchar a Rod Stewart, que va a cantar una canción que constantemente trabaja este tipo de tiempo verbal* (comienza a repartir fotocopias). *Ahora la van a trabajar en la fotocopia. La parte de atrás no la miran porque es un papel reciclado. Yo no sé qué hay detrás…* (mirando) *…un currículum vitae. Uno, dos, tres* (inaudible) *Tendrán que compartir* (viendo que no alcanzan las copias). *Last* (va a su escritorio y comienza a preparar el parlante y el teléfono). *Bueno, esta canción es una canción muy tranquila, la van a poder comprender bien, y lo primero que vamos a hacer es leer el texto y vamos a ir subrayando dónde está el verbo 'to be' y qué terminación -ing tienen ustedes. 'Sailing' es navegando, 'I am sailing'. Primero vamos a trabajar escuchándola y subrayando todos los verbos 'to be' que encuentran. Los 'am', los 'is', los 'are'… ¿está? Y si al lado aparece el verbo que termina con –ing, también lo vamos a subrayar. A ver dónde aparece ahí este tiempo verbal. A ver…* (prepara

> el teléfono para reproducir la canción). *Esto… esto* (a sí misma)… (se oye el bluetooth y ella repite lo que dice). *Inter to bluetooth. Nice pronunciation. Bueno, vamos a arrancar. A ver si escucho…* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

La perspectiva más tradicional de la enseñanza de la lengua extranjera queda evidenciada en esta progresión en donde el foco está en la forma y no en el significado. Este tipo de forma de presentación del contenido siempre aparece asociado al contenido gramatical como puede verse en otras instancias de explicitación de lo que se va a trabajar en la clase:

> *Profesora: Bueno… acá tenemos un par de preguntas para trabajar. Fíjense que aparece el 'how often' como question word. Esto es con qué frecuencia* (toca el timbre). *Y miren que estamos viendo algunos que son adverbios de frecuencia*. (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

> *Profesora: Y miren que aparece el 'twice a week', dos veces por semana. Vamos a empezar a ver ahora lo que son adverbios de frecuencia pero primero vemos el contexto. Después vamos a chequear cómo los usamos*. (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Como puede verse claramente en estas intervenciones, el significado es trabajado con la traducción en la mayoría de los casos y no se da mucho espacio a que el alumnado infiera las reglas correspondientes al nuevo contenido gramatical a través de la exposición previa al *input*. Sólo en algunos casos puntuales se puede observar la promoción del trabajo con inferencias, así como el trabajo colaborativo entre pares, tal como se ve en el siguiente fragmento:

> *Profesora: A ver si por…* ***por el contexto pueden completar las preguntas aunque sea****… y el verdadero o falso, que es bien fácil.*
> *Estudiante 9: ¿Esto?*
> *Profesora: Las dos. Y el verdadero o falso es bien fácil. Al leerlo te vas a dar cuenta.*
> *Estudiante 9: ¿Qué hay que poner la letra nomás?*
> *Profesora: Nada más. True or false, T or F.*
> *Estudiante 5: ¿Qué dice? ¿Annie es vegetariana?* (risas)
> *Estudiante 4: Ahí dice*
> *Estudiante 9: ¿Dónde dice?*
> *Estudiante 5: Que es vegetariana*
> *Estudiante 4: ¿Vet significa vegetariana?*
> *Profesora: No way* (risas)
> *Estudiante 9: Veterinaria significa, boludo*
> *Profesora: Good for you*
> *Estudiante 4: Ah vos porque estabas escuchando*
> *Estudiante 5: Pensé que significa vegetariana*
> *Estudiante 9:* ***Le tiré de acá yo***
> *Estudiante 4: Bien ahí*
> *Profesora:* ***Pero la tiraste porque inferís del texto. Está hablando de animales, está hablando de un hospital, que le gusta ayudar a los animales al padre***
> *Estudiante 5: Entonces es verdadera*

Profesora: ***Mirá lo que dice. Leé el quién***
Estudiante5: No, el papá (al compañero)
Estudiante 4: ¿Eh?
Estudiante 5: Es falsa, y la segunda también es falsa ¿no?
Estudiante 4: ¿Qué dice la segunda?
Profesora: ***Lean. Si pueden leer. No es tan difícil.***
Estudiante 9: Falsa (hablan entre compañeros)
Estudiante 5: Falsa porque… (inaudible)
(murmullo bajo entre compañeros mientras trabajan)
Estudiante 5: Esa es verdadera
Estudiante 4: Falsa
Estudiante 5: Esa es verdadera porque… (inaudible) (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En estas instancias puntuales en las que se relaja el grado de control sobre la secuenciación de la tarea en la clase y se promueve que el alumnado trabaje de manera más autónoma, infiriendo significados y colaborando entre compañeros, también se dan algunas reflexiones sobre el aprendizaje, que es otro indicador dentro de las reglas de secuencia: el espacio que se abre para la explicitación de los procesos cognitivos. En este extracto puntual, cuando el estudiante dice "***lo tiré de acá yo***", la profesora inmediatamente lo presenta y explica el proceso al resto del grupo como ejemplo de procedimiento para continuar con el trabajo autónomo: "***Pero la tiraste porque inferís del texto. Está hablando de animales, está hablando de un hospital, que le gusta ayudar a los animales al padre.***" Si bien estos espacios para el trabajo autónomo a través del desarrollo de la inferencia, el trabajo colaborativo entre pares y los procesos metacognitivos, no se dan con mucha frecuencia en las clase del Bachillerato, ya que por lo general existe un control bastante fuerte de la selección y secuencia del contenido, estos momentos de relajación del control que se dan principalmente en los encuentros en los que se evalúan contenidos, son bastante enriquecedores.

Con respecto a estos últimos indicadores, es importante volver a mencionar la relación entre la distribución de los espacios en el aula y el trabajo autónomo. En el caso del Bachillerato, el grupo de estudiantes se ubican en el aula de forma muy dispersa, muy separados entre sí, y las mesas están en una disposición tradicional, todas mirando hacia el pizarrón. No existe ninguna promoción de trabajo grupal desde la disposición del mobiliario y el uso del espacio, y esta forma de ubicarse en el aula de clases impacta en la forma de trabajo e interacción durante la clase de forma directa.

7. 3. 2. 2 Reglas de ritmo: Explicitación de los tiempos

Con respecto a la explicitación de los tiempos, en el aula del BAO no se pueden ver intervenciones de la docente en ese sentido. Solamente en una ocasión se ha identificado una instancia de intercambio que referencie a los tiempos y plazos de estudio:

> *Profesora: Eh… No, complétenla para la próxima clase* (van saliendo). *Chicos, no falten la próxima clase porque vamos a ver tema nuevo. Después se pierden y no entienden nada ¿eh?*
> *Estudiante 6: Yo tengo que ir al médico*
> *Profesora: A los otros dos o tres que vienen díganles por favor que no falten la próxima clase.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Como puede verse, una de las características de este caso, es la gran discontinuidad en la asistencia de los estudiantes, que sumado a otros factores que restan clases tales como paros de transporte y mesas de exámenes, cuestiones ya mencionadas en otros apartados, hacen que los tiempos y el ritmo de enseñanza sean muy variables.

En las clases observadas no se identificaron intervenciones para discutir sobre los plazos de tiempo de parte del grupo de estudiantes. Por otro lado, de parte de la docente, lo que sí se ha identificado en algunas ocasiones es su preocupación por las inasistencias y las suspensiones de clases como factor condicionante del ritmo del desarrollo de los contenidos pero sin explicitaciones en la clase de los ajustes o la flexibilización de los tiempos.

7. 3. 2. 3 Criterios de evaluación: Explicitación de los criterios, monitoreo y corrección de las tareas.

Teniendo en cuenta que la subcategoría del discurso instruccional denominada criterios de evaluación es un punto crítico (Hoadley, 2006) en el desarrollo de principios de comunicación en el aula y, por lo tanto, va a tener un profundo impacto en la conformación de modos de conciencia que condicionan la adquisición de reglas de reconocimiento y de realización dentro de la interacción, en esta sección se analizarán los tres aspectos preestablecidos ligados a la evaluación, tomando indicadores propios del caso analizado y también de forma comparativa con los otros dos casos, al igual que lo que se ha hecho anteriormente, con el fin de ir conformando una visión más de conjunto en este estudio y de tomar en cuenta tanto valores absolutos como relativos en el análisis.

Dentro de este marco de referencia, en primer lugar, hay que decir que la explicitación de los criterios de evaluación cada vez que se asigna una tarea en el caso del Bachillerato de Adultos es muy poco frecuente si se compara con los otros dos casos, tal como lo muestra la Figura 17:

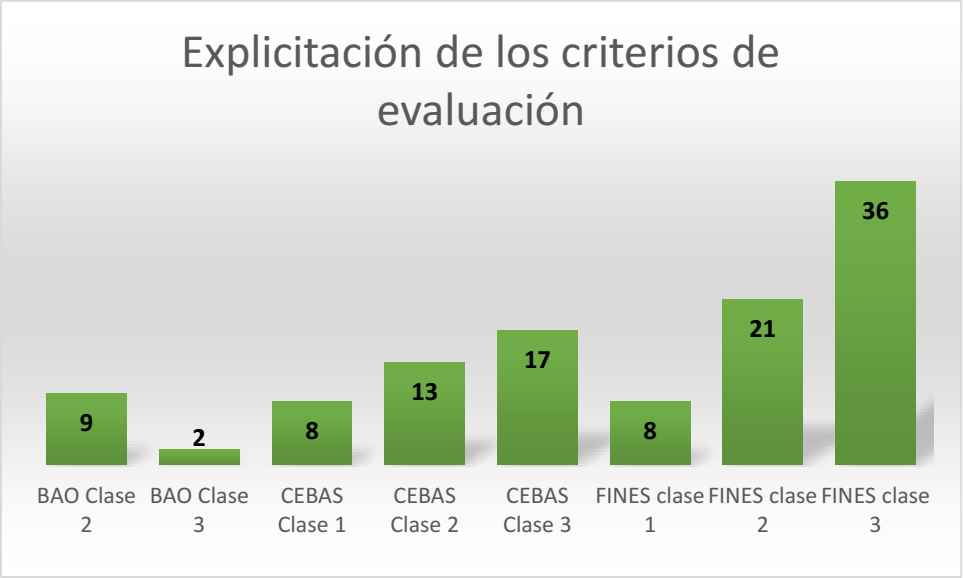


Figura 17: Cuadro comparativo sobre la explicitación de los criterios de evaluación (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Claramente el número total de enunciados identificados en este sentido es mucho menor que en los otros dos casos, y si se pone en comparación las clases propias del Bachillerato, queda claro que en la clase dos es donde se dan la mayor parte de las intervenciones docentes en ese sentido. La clase dos es justamente la clase en que la profesora no desarrolla un tema nuevo, sino que la dedica a la evaluación del cuatrimestre previo:

> *Profesora: Bueno,* (mientras reparte fotocopias) *vamos a ver qué recuerdan de todo lo que hicimos el cuatrimestre pasado.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

La explicación de las actividades no es tan pormenorizada como las que se presentaron en el caso anterior del CEBAS. En este caso no se dan ejemplos previos ilustrativos, simplemente se lee la consigna y se hace la recomendación con respecto a usar la notación en inglés para marcar las respuestas. Tomando en cuenta las formas de tratamiento que se usan en estos enunciados, llama la atención cómo se cambia de una primera persona plural inclusiva para describir la actividad en un sentido general a una primera persona singular mucho más marcada y específica para esta última recomendación, "***No me pongan la V corta de verdadero***", tal como lo muestra el fragmento más abajo:

> *Profesora: A ver, Simple Present, tenemos respuestas… preguntas sobre el tema ¿sí? Vamos a hacer el Reading comprehension y después un True or False. True or*

> *false, T or F* (pronuncia las letras en inglés). ***No me pongan la V corta de verdadero.*** (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En otras palabras, se puede observar una enmarcación fuerte en cuanto a la forma de presentar la actividad pero si se toma en cuenta el contenido central de la actividad, lo que se espera del alumnado con respecto al contenido central que se está evaluando, los criterios no son presentados de manera tan transparente, sobre todo debido a la terminología que se usa para describir las consignas de trabajo. Lo mismo ocurre con otras intervenciones en las que se reproducen las instrucciones en español y en inglés de lo que va a ser una actividad focalizada esencialmente en los aspectos gramaticales que una vez más aparecen en los enunciados de la docente tal como se los denomina en los libros de gramática:

> *Profesora: Vamos a buscar…* (escribe en el pizarrón) *en este texto,* ***dos adverbios de frecuencia****, a ver si se acuerdan, y vamos a buscar dos* ***possessive adjectives*** (borra el pizarrón)*. On top of the sheet you put your name and date ¿ok? Top of the sheet. Put your name and date.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

> *Profesora: August, twenty seventeen* (escribe en el pizarrón). *You put your name…* (sigue escribiendo). *Find out in the text…* ***two adverbs of frequency… two possessive adjectives… two third person singular verbs****… no more.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Cuando una de las estudiantes plantea que no entiende lo que hay que hacer, no hay una reformulación de las consignas, ya que inmediatamente se interpreta que lo que no se entiende es el contenido y no lo que hay que hacer puntualmente. La docente hace hincapié en la importancia del registro previo en la carpeta para poder resolver lo que la actividad plantea e indica a la alumna que consiga alguien que le pase ese registro:

> *Estudiante 3:* ***Ehhh… no entiendo***
> *Profesora: Vos estuviste faltando. ¿No pediste la tarea de lo que teníamos pendiente?*
> *Estudiante 3:* ***Ehhh… no***
> *Profesora: Porque, por ejemplo, la parte de adverbs of frequency la vimos. ¿No la copiaste?*
> *Estudiante 3:* (inaudible)
> *Profesora: Ahhh… Hay que completar la carpeta primero. Entonces dice así… A ver que…* (la docente se sienta junto a la estudiante para ayudarla)*. Claro, por eso no te acordás. Completala toda porque en principio* ***lo que tendrías que hacer es tratar de hacer un reading comprenhension de esto****: My name is Annie and this is what I normally do… Si estás muy perdida, empezá por lo que te resulte más fácil, subrayando lo que sí conocés.* ***Tratá de inferir por contexto las que no conocés y si hay alguna que no te sale por contexto, me preguntás y te digo****. Dale, empezá. En base a este texto, contestás las preguntas. Y, en base a este texto, ponés si es verdadero o es falso. Cada una de estas* (inaudible)
> *Estudiante 3: Sí*
> *Profesora: Después ahí dice que saques dos adverbios de frecuencia,* (inaudible) *tenés que completar la carpeta, dos… esteee… adjetivos posesivos, buscar*

> *pronombres personales y dos verbos que estén en tercera persona del singular. ¿Qué le pasa al verbo cuando está en la tercera persona del singular?* ***¿Te acordás?***
> *Estudiante 3:* ***No***
> *Profesora: Conseguite una carpeta, ella la suele tener completa* (señala a otra estudiante). *Aunque sea sacale fotocopia y después empezá a completar. ¿Está? Empezá a leer esto, a ver que te sale. ¿Mmm?* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Es importante señalar que en este intercambio muchas de las intervenciones de la estudiante son en voz muy baja y en, algunos casos, prácticamente inaudible, lo que denota cierta intencionalidad de no exponer su situación. La docente, que comienza su intervención en voz alta, también baja la voz cuando empieza a repasar la consigna de manera personalizada, probablemente en una actitud empática con la estudiante. Lo que llama la atención es que pone el foco en el déficit de la alumna, sus inasistencias y la carpeta incompleta, y la única indicación que se agrega es "***lo que tendrías que hacer es tratar de hacer un reading comprenhension de esto***", arriba en negrita, utilizando la lengua 2 para explicar, a pesar de que la estudiante, por su lado, responde negativamente cada vez que se la increpa. Lo que puede interpretarse es que la docente también está evaluando la comprensión de las consignas en esta instancia evaluativa y no quiere explicitar todos los detalles en juego en este instrumento de evaluación a toda la clase, situación que se ve reforzada cuando le dice: "***Tratá de inferir por contexto las que no conocés y si hay alguna que no te sale por contexto, me preguntás y te digo***".

A diferencia del caso del CEBAS, la explicación no es detallada, y no queda tan claro lo que la docente va a valorar del trabajo a realizar, lo que determina una marcación débil en la regla discursiva en este aspecto en particular.

Desde otra mirada, si se toma en cuenta el indicador vinculado con el tratamiento del error en la interacción de la clase, tal como se observó en el caso anterior, existe una tendencia a corregir el error de forma indirecta, a través de preguntas que guían las inferencias de los estudiantes, tal como lo expresa el ejemplo más abajo:

> *Profesora: Bueno, "unfortunately" ¿a qué suena? "unfortunately"*
> *Estudiante 2: Afortunado*
> *Estudiante 9: Afortunadamente*
> *Profesora:* ***¿Afortunadamente? Unnnn*** (marca el prefijo)
> *Estudiante 9: Infortunadamente*
> *Profesora: Y para castellano ¿Qué decimos el opuesto? Cuando le ponemos, ¿qué prefijo ponemos?* ***Piensen, piensen, piensen****. Afortunadamente o…* (elicitando una respuesta)
> *Estudiante 9: Inafortunadamente*
> *Profesora: Castellano*
> *Estudiante 9:* (inaudible)
> *Estudiante 1: Desafortunadamente*

Profesora: Good
(risas)
Profesora: El 'des' es el 'un'. Bien. (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En este fragmento se puede observar también cómo la docente se toma el tiempo necesario para que el grupo pueda encontrar la respuesta correcta, incentivando la reflexión sobre la propia lengua. El "***Piensen, piensen, piensen***", resaltado en negrita más arriba es una muestra de esta decisión. Esta estrategia para corregir el error se reitera en otras intervenciones de la docente. Sin embargo, estas formas más relajadas de tratar el error que delimitan una enmarcación débil, aparecen plagadas de vocabulario técnico muy oscuro para el grupo de estudiantes. El fragmento que sigue es un claro ejemplo de este contraste:

Profesora: "Tom never misses… En este caso, el 'miss' es perder. Fíjense que como termina en s para hablar de ***la tercera persona*** *¿qué le tenía que agregar?*
Estudiante 9: La s
Profesora: ***Miren el texto***
Estudiante 7: La s
Profesora: ¿Con qué corto ese ***fonema*** *para no desinflarme al pronunciar?*
Estudiantes: S
Profesora: Le pongo la e. Todos ***los sonidos que eran sibilantes*** *cortaban. El wash, el teach, ¿sí? El coach, coaches.* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Por un lado se puede observar, desde el nivel de la interacción un bajo grado de enmarcación cuando la docente busca que sean los mismos estudiantes los que encuentren la forma correcta para la corrección del error: "***Miren el texto***", les dice para incentivarlos a encontrar la respuesta. Por el otro, el vocabulario complejo que la docente introduce en este proceso guiado marca un alto grado de clasificación que transforma este proceso en algo ininteligible para el grupo. Es evidente que este grupo de estudiantes no identifica fácilmente en este intercambio qué es "***tercera persona, sonido sibilante, fonema***", más arriba resaltados en negrita, no tienen la regla de reconocimiento de este discurso especializado para poder aunque más no sea *sobrevivir* en este intercambio. El interrogante, en estos casos, es si no es más transparente decirles directamente cómo se usa la terminación del verbo sin desarrollar una explicación tan detallada.

En otros intercambios la corrección es explícita y directa:

Profesora: Recuerden, ¿qué le poníamos al que termina en dos?, al que terminaba en uno le poníamos 's-t' porque era… 'first'. Al que termina en dos le ponemos 'n-d' porque es 'second'. Y al que termina en tres ¿qué le ponemos?
Estudiante 9: 'S-t'
Profesora: ***No, 'r-d'*** *porque es 'third'. ¿A todos los demás qué le ponemos?*
Estudiante 9: 'T-h' (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Al igual que en el caso anterior, en estas intervenciones la utilización del "*no*" marca en forma directa el enunciado incorrecto y es la docente la que se encarga de reformularlo, suministrando la respuesta correcta de forma inmediata sin dar lugar a que los estudiantes busquen la respuesta. Este tipo de reformulación, llega a ser de un grado excesivamente controlado y puede llevar a algún tipo de confusión, sobre todo en algunos casos en que las intervenciones de los estudiantes son bastante acertadas y la corrección no es necesaria:

> *Profesora: Exacto, "tiene un accidente nearly every time he goes". 'Near' es cerca*
> *Estudiante 9: Casi, casi todo el tiempo*
> *Profesora: En este caso… exacto, casi siempre ¿sí? En realidad 'near' es 'cerca' pero cuando digo "nearly every time" es lo que acá diríamos "cada dos por tres" ¿sí?*
> *Estudiante 9: Cada tanto*
> *Profesora: Ehh, no porque 'cada tanto', tiene menos frecuencia. Pero si yo te digo "ahh, no sé qué le pasa, anda en bicicleta y se cae cada dos por tres" ¿qué sensación te da? Que se cae con frecuencia. Este "nearly" sería nuestro "cada dos por tres", ¿está?* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Como fue mencionado más arriba, en este apartado, existe claramente una preferencia por el manejo del error a través de la inducción de inferencias guiadas por la docente, sobre todo cuando se trata de una clase en la que se introduce un contenido nuevo, en este caso en particular, se trata de la primera clase grabada en la que el intercambio más fluido se refleja en la cantidad de instancias con este manejo particular del error, tal como puede verse en la Figura 18:

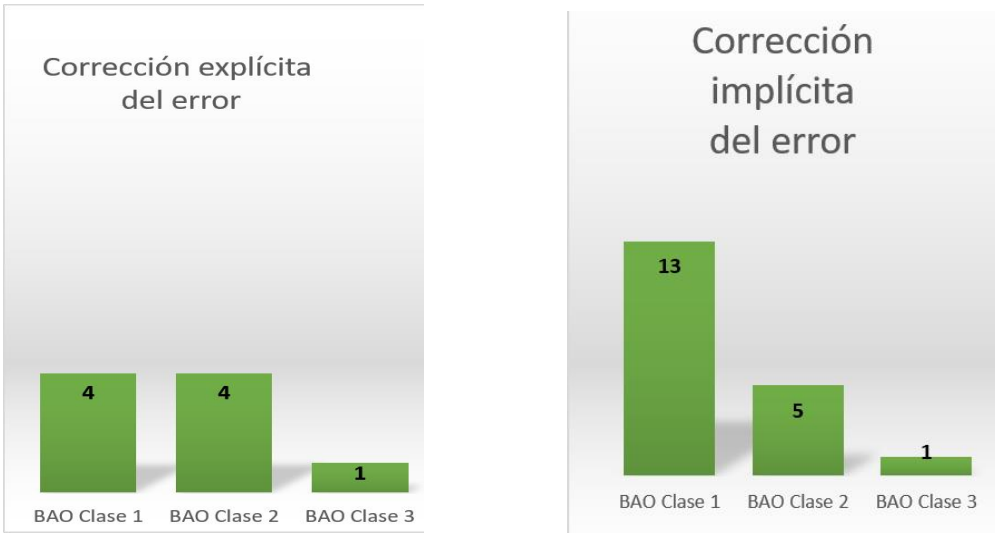


Figura 18: Cuadro comparativo sobre la corrección del error en las clases de BAO observadas y grabadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

A diferencia del caso del CEBAS, la Figura 18, muestra claramente que a mayor flujo de interacción, típico de una clase en la que se explora un tema nuevo, la tendencia es la de usar la forma menos controlada del error, tratando de estimular el trabajo autónomo de los estudiantes en la búsqueda de la reformulación hacia la respuesta correcta.

Con respecto al indicador identificado como *retroalimentación positiva* durante la interacción en el aula, se pueden observar varias instancias de este tipo de intervenciones en las tres clases grabadas del BAO, la mayoría de ellas en la lengua 2, lo cual tiene coherencia con el uso frecuente del inglés por parte de la docente, sobre todo en instancias de translenguaje [translaguaging] como se señaló anteriormente: *Good, exacto! Excellent, muy bien!* Al igual que en el caso anterior, aparecen algunas instancias de este tipo de retroalimentación durante el monitoreo de las tareas y la exploración del nuevo contenido. Sin embargo, cuando se trata del monitoreo de las tareas, y el intercambio se da entre la docente y una alumna específica, la lengua materna es la que predomina en estos casos:

> *Profesora: ¿Ya está? Che, no hagan un* (inaudible). ***Muy bien****, ¿a ver? "I'm not sailing", excellent!* (inaudible) *Muy bien. A ver… pasá a escribir la primera en negative. Ahí tenés este… tiza.*
> (la estudiante escribe la respuesta en el pizarrón)
> *Profesora:* ***Muy bien****, "I'm not sailing". Acordate siempre de poner el apóstrofo acá* (corrige en el pizarrón). *I'm not, porque ahí estamos haciendo la contracción. "I'm not sailing". El interrogativo ¿quién se anima a pasar y hacerlo?*
> (silencio)
> *Profesora: ¿Voluntarios? ¿Ninguno?*
> (silencio)
> *Profesora: ¿Uno? ¿Medio? ¿Cuatro? A ver…* (se acerca a una mesa) *El interrogativo, ¿qué tengo que hacer? Pasar… ¿ya está? Te conviene* (inaudible)
> *Estudiante 2: No, yo* (inaudible)
> *Profesora: Claro pero como no tengo complemento no lo pongo.* (el estudiante le muestra la carpeta). ***Perfecto****, pásalo y ponelo ya con… si tuviera un complemento podría decir que "we are sailing stormy waters" o "we are flying… ehh… passing high clouds". Are we…* (ayuda al estudiante que está escribiendo la respuesta en el pizarrón)*, muy bien "are we flying?"* ***Excelente****. Y la tercera persona del singular, toda tuya.*
> *(inaudible)*
> *Profesora: Tercera persona del singular va a ser he, va a ser 'she' o va a ser 'it'. ¿Cuál querés que sea?*
> *Estudiante 4:* (inaudible)
> *Profesora: She, ok. Ponemos 'she'. ¿Con qué conjuga she? ¿Con is, con are o con am?*
> *Estudiante 4:* (inaudible)
> *Profesora: ¿Qué?*
> *Estudiante 1:* (en voz baja) *She is*
> *Estudiante 4: She…*

P: A ver, vamos a hacerlo sonar ¿qué te suena bien en el oído? ¿qué te suena mejor: "she am", "she are", "she is"?
Estudiante 4: (en voz muy baja) *She is*
Profesora: ***Bueno****, cuando tenés dudas decí los tres, tu oído sabe más que tu cabeza. 'She' entonces, she is…* (elicitando el resto) *she is…*
Estudiante 4: (inaudible)
Profesora: ***Tal cual****. Porque nosotros no modificamos tampoco en castellano la acción. Yo digo "nosotros estamos navegando", "ella está navegando", "él está navegando", "yo estoy navegando". 'Navegando' no se modifica. Vení, pasá y hacé la tercera persona del singular como lo hiciste ahí con 'she'. ¿Qué era 'she'?*
Estudiantes: ¿Ella? (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

Es posible que en estos intercambios mano a mano se privilegie el usar la lengua materna como canal afectivo de acercamiento, en lugar de tratar de reforzar el *input* en inglés tal como se observa en los intercambios colectivos.

Lo que no se observa en el caso del BAO, en ninguna de las dos formas de dar una retroalimentación positiva, es un tono condescendiente que puede interpretarse como un aspecto negativo desde el receptor, un efecto contraproducente típico en el ámbito de adultos, de acuerdo a las investigaciones de Hattie y Timperley (Hattie y Timperley, 2007), tal como fue señalado en el apartado sobre el CEBAS.

Tomando todos estos factores en cuenta, se puede deducir que el grado de enmarcación en términos de los criterios de evaluación en el BAO es muy bajo en general. Lo que se espera de los estudiantes en las instancias evaluativas no queda totalmente claro y, aunque en algunas ocasiones se puede observar una sobreactuación de la corrección del error, en la mayoría de los casos los errores se corrigen de forma indirecta, tratando de que el alumnado mismo pueda inferir cómo reformular la respuesta.

7. 4 FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio" del Barrio Villa del Plata

7. 4. 1 Reglas jerárquicas (discurso regulativo).

7. 4. 1. 1 Formas de tratamiento en el aula (uso de los diminutivos y deícticos personales)

Al analizar las formas de tratamiento de la clase de FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio", se puede identificar, una vez más, entre ellas, el uso frecuente de los diminutivos en diferentes instancias de interacción en la clase, tanto en momentos de exploración de un contenido nuevo como en momentos de explicación de las diferentes tareas asignadas, tal como puede verse en los siguientes fragmentos:

Profesora: Ajá… ¿entonces? En segunda persona del singular y segunda persona del plural, 'vos' y 'ustedes', es la misma ***palabrita*** *¿cómo voy a distinguir?*
Estudiante 14: "You is" y abajo "you are"
Profesora: No, no, no. Olvidate del 'is' y del 'are', ahora estamos con los pronombres personales. La manera en que yo me voy a dar cuenta si esto está en plural y singular es en la oración, ¿sí? El 'you' en… dentro de la oración, yo me voy a dar cuenta si está, se refiere a singular o plural. Es la misma ***palabrita*** *'you', 'you', ok? Vos, ustedes. Estos son pronombres personales, los puedo combinar con cualquier verbo.*
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 15: Eso es 'triste', ¿'sad' era?
Profesora: Mhmmm. Bueno, son ***palabrita****s nuevas así que intenten copiar bien, ok?*
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Al igual que el CEBAS, en el caso del FinEs el uso del diminutivo tiene un sentido de familiaridad, cercanía y empatía con el interlocutor (Dressler y Merlini, 1994; Mariottini, 2006), creando un clima de acercamiento con los estudiantes. En este caso en particular se puede observar un uso frecuente con el propósito de calmar la ansiedad de los estudiantes ante el contenido nuevo que se está introduciendo. La ansiedad asociada con el aprendizaje de la lengua extranjera, denominado en inglés como *second/foreign language anxiety* (Horwitz, 1986), como ye se ha mencionado en el análisis del caso del CEBAS, es un factor condicionante en el desarrollo de la segunda lengua, sobre todo en la situación de evaluación:

> Foreign language anxiety frequently shows up in testing situations. Students commonly report to counselors that they "know" a certain grammar point but "forget" it during a test or an oral exercise when many grammar points must be remembered and coordinated simultaneously. (Horwitz, 1986: 126, las comillas pertenecen a la fuente consultada)[47]

Del mismo modo que se observó en el caso del CEBAS, en el que los diminutivos se usan para mitigar la fuerza elocutiva de actos de habla directivos muy fuertes, acá, en el caso del FinEs el diminutivo puede verse como acto mitigador de la ansiedad que causan las intervenciones docentes en las que se introduce el contenido nuevo, altamente amenazante en algunos casos de estudiantes del FinEs. Tal como lo expresara Mariottini en sus estudios (Mariottini, 2006), esta capacidad de mitigación del diminutivo, de bajar

[47] La ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera aparece en situaciones de evaluación. Los estudiantes comúnmente declaran a sus tutores que "saben" un determinado tema de gramática pero que lo "olvidan" durante el examen o el ejercicio oral cuando varios temas gramaticales deben ser recordados y coordinados simultáneamente. (Horwitz, 1986: 126, las comillas pertenecen a la fuente consultada).

la intensidad de la fuerza elocutiva sin cambiar el contenido de fondo es uno de sus matices más característicos:

> los diminutivos no tienen la capacidad de cambiar un acto de habla por otro, pero sí pueden modificar la fuerza elocutiva de un acto de habla, normalmente disminuyéndola (Mariottini, 2006: 120)

En otros fragmentos registrados de la clase de FinEs esta mitigación a través del uso del diminutivo aparece de forma mucho más explícita, tal como puede verse en el resaltado en negrita de la siguiente transcripción:

> *Profesora: Conversación o diálogo, ¿sí? Un diálogo de presentación como ya hemos visto, ¿sí? Es para repasar, para que lo tengan de ejemplo. Porque más que seguro uno de los puntos sea poner el diálogo… se acuerdan cuando hacíamos que ordenábamos las oraciones…*
> *Estudiante 14: Sí*
> *Profesora: … que es lo primero, que es lo segundo… Bueno algo así va a ser* ***la prueba, la pruebita****, ¿ok? Y bueno, tengo acá a Jane y Martin ¿ok? Jane y Martin.*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Se identifica claramente cómo la docente apela a este recurso mitigador inmediatamente después de usar la forma no marcada de la palabra en cuestión. Es evidente que la intención de pasar de "***la prueba***" a "***la pruebita***", tiene que ver con calmar la ansiedad del grupo de estudiantes acerca de la situación de evaluación futura, por la cual ya había consultado varias veces en esta clase, con más de diez intervenciones relacionadas al tema, la mayoría expresando abiertamente esa aprehensión, como puede verse en algunos de los ejemplos citados seguidamente:

- *Estudiante 1: Profe, ¿puede ser… puede ser que usted va a tomar prueba a carpeta cerrada? ¿No?*
- *Estudiante 4: El 30 tenemos prueba* (dirigiéndose a uno de los estudiantes que entraron)
- *Estudiante 11: ¿Así va a estar en la prueba, profe?*
- *Estudiante 2: ¿Esto va a entrar en la prueba, profe?*

(Transcripción de fragmentos de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

El *uso de los diminutivos* aquí también aparece ligado directamente a otro de los indicadores denominado como *regulación de los procedimientos escolares*. Así como sucedió en los otros dos casos, llama la atención en el caso del FinEs, cómo la docente de Inglés usa con suma frecuencia los diminutivos cuando se dirige al grupo de estudiantes, específicamente en los casos en que hay una definida indicación de cómo deben proceder en el registro y resolución de contenidos y tareas, sobre todo en cómo éstos deben quedar

plasmados en la carpeta o cuaderno del alumno, tal como puede verse en el ejemplo siguiente:

> *Profesora: Yo los voy a poner* ***mezcladito****s y ustedes directamente los van a poner al lado, ok?* (sigue copiando) *Uno para cada uno. Al lado de esos voy a… al lado de cada… de estos voy a poner uno de ellos ¿sí? Directamente lo ponen*
> *Estudiante 6: ¿Copiamos así tal cuál como está?*
> *Profesora: No, vas a copiar esto así, y después al lado vas a elegir cuál vas a poner al lado. Directamente lo ponés al lado.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En estas explicaciones pormenorizadas con indicaciones muy directas de lo que se debe ó no se debe hacer, la presencia de los diminutivos en el discurso especializado se acerca mucho al uso pragmático que se pudo observar en el caso del CEBAS, en donde el sujeto interpelado es un sujeto adulto vulnerable que necesita un acompañamiento especial para su escolarización. Estos indicadores discursivos denotan aquí también una muy fuerte enmarcación dentro del discurso regulativo, en donde estos principios comunicativos sostienen un control en las relaciones sociales asimétricas, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

> *Profesora: Ustedes van a quedarse* ***calladitos.*** *No van a decir, ni el número en castellano nada. Sólo van a escuchar, yo voy a decir número por número y lo voy a repetir número por número ¿ok? Se pierden uno, continúen con el otro, ¿ok? Silencio, así pueden todos juntos.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Por otro lado llama la atención, al igual que en el caso del CEBAS, el refuerzo de esta relación asimétrica a través del uso constante de la segunda persona formal, usted, de parte del alumnado, en contraposición del tuteo de parte de la docente. En el caso del FinEs esto se refuerza también con algunas intervenciones de los estudiantes que van en línea con una concepción del estudiante adulto infantilizado, un sujeto pedagógico vulnerado a escolarizar que necesita de la contención típica de la minoridad (Rojas, 2013) como ya se ha señalado anteriormente:

> *Profesora: Ok. Bueno. Me parece que la mayoría lo pudo hacer. Disculpame* (dirigiéndose a un estudiante específicamente)*, yo no me di cuenta de decirles que pongan número por número. Era con números. No las palabras. Por eso te costaba tanto. Ok.* ***Bueno, chequeen con el pizarrón porque no les voy a corregir uno por uno.***
> *Estudiante 8: Ay, profe.*
> *Estudiante 1:* ***Usted sabe que si no llevo un diez a mi casa… me van a retar profe****.*
> *Estudiante 2:* ***Carita feliz aunque sea.***
> *Profesora: Bueno, ahora vamos a ver de a dos. Los números de a dos. ¿Ok? Estos eran uno por uno. Es fácil. .* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En el fragmento citado puede verse, cómo la profesora responde a la demanda de corrección individual constante de parte del alumnado, "***Bueno, chequeen con el pizarrón porque no les voy a corregir uno por uno***", un rasgo muy característico de los estudiantes menores que cursan la educación primaria. Pero además se puede observar cómo los alumnos ironizan con esta situación bastante frecuente en la clase, demostrando que son conscientes de que estas intervenciones no se ajustan a las reglas de realización propias de su contexto de aprendizaje, tal como se puede apreciar en los enunciados más arriba resaltados en negrita "***usted sabe que si no llevo un diez a mi casa… me van a retar profe***" y "***carita feliz aunque sea.***"

Tomando todo esto en cuenta, puede verse una enmarcación fuerte en las formas de tratamiento en el aula de FinEs, aunque en este caso el hecho de que los estudiantes puedan ironizar sobre cierto trato condescendiente de parte de la docente, hace que no sea tan fuerte como en el caso del CEBAS. Los contextos tienen un fuerte control pero existe un grado de reconocimiento sobre las reglas de realización correspondientes en algunos casos, y los estudiantes lo pueden explicitar e inclusive criticar cuando bromean sobre el tema en este tipo de intercambios.

7. 4. 1. 2 Regulación de los procedimientos escolares

Como ya fue mencionado en el apartado anterior, y en el caso del CEBAS, la interacción de la clase del FinEs deja en claro que el oficio de ser alumno, en el proceso de escolarización del sujeto adulto, se caracteriza una y otra vez por una forma de control muy fuerte sobre los típicos procedimientos de resolución de tareas y registro del contenido, tal como lo muestran los siguientes ejemplos de intervenciones a cargo de la docente en diferentes clases:

> *-No, **vas a copiar esto así**, y después al lado **vas a elegir** cuál **vas a poner** al lado. -*
> *-Directamente lo ponen al lado.*
> *-Ok. Bueno **vamos a poner** en **un rengloncito** y **ponemos** de título "feelings and emotions"*
> *-Sí, no, no. **Una rayita** y **ponelo** en inglés.*
> *-Bueno, **dejen** un **rengloncito** y **ponemos** "Learning strategies".*
> *-Ok. ¿**Dejan** un **rengloncito?** ¿Vamos con este tema?*
> (Transcripción de intervenciones de la docente de Inglés en diferentes clases del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En algunos casos, las indicaciones son bastante directas, en segunda persona: "***vas a copiar, vas a elegir, vas a poner, ponelo, dejen***", más arriba resaltados en negrita. En otras ocasiones, la primera persona del plural inclusiva, mitiga estas formas imperativas

que denotan un fuerte control sobre cómo deben proceder los estudiantes: "***vamos a poner, ponemos***".

Así como ocurre en los otros dos casos, el uso del diminutivo de parte de la docente es un indicador estrechamente ligado a estos momentos de explicación pormenorizado de cómo deben proceder los estudiantes, como forma contenedora o como forma mitigadora de estas directivas: "***un rengloncito, una rayita***".

Muchas veces este control es tan fuerte que genera inseguridad en el alumnado, quienes preguntan constantemente hasta el mínimo detalle, al momento de registrar los contenidos en sus carpetas. En el siguiente fragmento una estudiante, no sólo le pide autorización a la docente para poder copiar la actividad en dos columnas, "***¿lo podemos hacer en dos columnas?***", sino también trata de justificar su cuestionamiento tímidamente ante la profesora en términos de los problemas económicos y los gastos que representa hoy en día estudiar. Lo que es más, luego de explicar abiertamente la razón de su consulta, la estudiante le vuelve a preguntar tímidamente "***¿No hay problema?***":

> *Estudiante 2:* ***¿Lo podemos hacer en dos columnas?***
> *Profesora: No* (en tono dubitativo).
> *Estudiante 2: Ok.*
> *Profesora: Ah, ¿vos decís reordenarlo en una segunda columna?*
> *Estudiante 2: Eh… eh… en vez de… eh…porque no me da, para no gastar del otro lado de la hoja ¿vio? estoy economizando.*
> *Profesora: Sí, sí, es verdad.*
> *Estudiante 2: Están caras la hojas, profesora. Hay crisis.* (Pausa) *O sea… como la única larga es la segunda, digamos la cuarta, ponerla así y seguir al lado. Y después numerar.*
> *Profesora: Sí, sí, sí.*
> *Estudiante 2:* ***¿No hay problema?***
> *Profesora: Sí, si te queda… claro… sí*
> *Estudiante 2: Listo* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estas consultas constantes acerca de los procedimientos de registro es uno de los rasgos más sobresalientes, que diferencia el caso del FinEs de los otros dos casos, lo que tiene su correlato en las intervenciones docentes en esa línea discursiva, mucho más frecuentes que en los casos del CEBAS y del BAO, tal como se pude ver en el gráfico comparativo de la Figura 19:

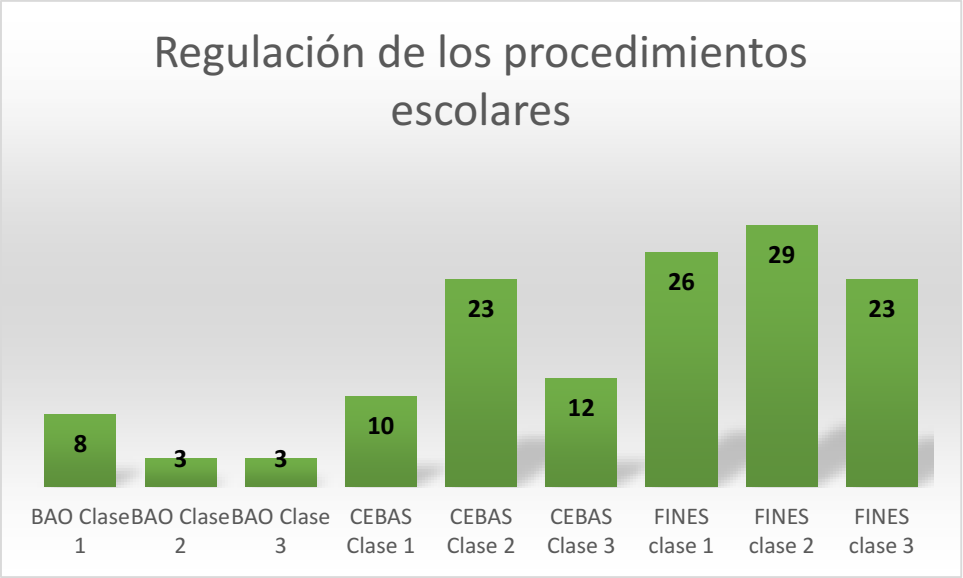


Figura 19: Cuadro comparativo del indicador denominado *regulación de los procedimientos escolares* (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Por cierto, es difícil dilucidar si esta falta de autonomía en el trabajo en clase puede ser el producto de estas indicaciones de parte de la docente fuertemente marcadas por el control o, por lo contrario, esta enmarcación tan fuerte del discurso pedagógico se da a partir de la dependencia que el alumnado tiene. En el siguiente par de fragmentos pertenecientes a una de las clases grabadas puede verse esta dependencia a través de las consultas constantes de los estudiantes ante la inseguridad de cómo proceder con el material que la profesora les trajo, y cómo ésta, en cada intercambio, les indica puntualmente lo que deben o no deben hacer:

Estudiante 4: ***¿No lo pegamos?*** (refiriéndose a la fotocopia que la docente les dio)
Profesora: ***Todavía, no****. Match the people to the occupation, ok?*
Estudiante 2: Que marquemos la ocupación
Estudiante 1: Esa sería la consigna, ¿no?
Profesora: Esta es la consigna. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 11: ***¿Lo pegamos a esto?***
Profesora: ***Yes. Peguen la fotocopia así les queda y todo.***
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 2: Profe si no me sale esa 'Y' (refiriéndose al símbolo '&' que escribió la profesora en el pizarrón para el nombre de uno de los lugares de referencia) ***¿puedo hacer la 'y'…?***
Profesora: Sí
Estudiante 2: Porque no me sale

Profesora: Ponemos 'and', 'and'. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 15: ***¿Copiamos?*** (muy bajo)
Profesora: Sí, ***vayan copiando****. Ok? Saben que si es necesario,* ***escriben con lápiz*** *lo que es cada una.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 4: Profe ***¿lo ponemos al lado?***
Profesora: En la hoja
Estudiante 1: Acá
Estudiante 4: Ah, le ponemos 1 y…
Profesora: Terry… Exacto, Terry football player. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 10: Profe ***¿le puedo poner los números acá arriba? Debajo de estas dos y éstos los pongo acá. Dígame usted. ¿Los pongo acá?***
Profesora: Sí, mientras vos te entiendas. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En todos estos intercambios citados queda evidenciado la magnitud del control de la docente sobre lo que los estudiantes deben o no deben hacer en el marco de esta regla jerárquica. Enunciados tales como "***¿no lo pegamos?***", "***¿lo pegamos a esto?***", "***dígame usted***", "***¿lo ponemos al lado?***", "***¿puedo hacer la 'y'?***", más arriba resaltados en negrita, denotan el alto grado de enmarcación.

Sin embargo, el interrogante que surge aquí es si esta relación de dependencia es impuesta por la docente o por las demandas constantes de los mismos alumnos, que todo el tiempo reclaman un enunciado que decida por ellos de parte de la profesora.

7. 4. 1. 3 Control de las intervenciones en la interacción de la clase

Al igual que en los otros dos casos analizados, en el caso estudiado del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio", se identificaron tanto formas explícitas de control de las intervenciones en la interacción oral de la clase, como formas implícitas, delineando en este caso también una preferencia por estas últimas.

En línea con la fuerte enmarcación observada en los indicadores de los apartados anteriores, cuando se toman en cuenta las formas más explícitas del control de las intervenciones para el análisis, también se puede ver una fuerte enmarcación. En el siguiente fragmento grabado, la docente lleva adelante una práctica de la escucha de los números en la que el control de la circulación de la palabra es bien explícito y directo:

Profesora: Banco Nacional, ok. Ustedes van a quedarse calladitos. No van a decir, ni el número en castellano nada. ***Sólo van a escuchar, yo voy a decir*** *número por número y lo voy a repetir número por número ¿ok? Se pierden uno, continúen con el otro, ¿ok?* ***Silencio****, así pueden todos juntos. Ready? Ok, listen.*

Estudiante 7: Listo
Profesora: "The Beach Hotel. Phone number: six, two, one… (murmullo) *Ya empecé ¿eh?*
Estudiante 2: Sí
Profesora: Sí, no es tan…
Estudiante 3: Cinco, seis, dos…
Profesora: ***SShh***
Estudiante 3: De vuelta, profe.
Profesora: ***A ver, ¿qué dije? Nadie dice en castellano el número***
Estudiante 1: Four, six, two, one.
Profesora: No. Empiezo otra vez…
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Se puede argumentar, en este caso, que en este tipo de ejercicio de la escucha en inglés, no sólo se pone en juego la capacidad de reconocer el nuevo vocabulario en la lengua 2, sino también se pone a prueba la capacidad de la escucha atenta en sí misma, dinámica que es bastante compleja de desarrollar en algunos grupos de adultos de primer año de secundaria, sobre todo cuando hay estudiantes que han perdido la experiencia de ser alumno a lo largo de los años, sumado a la ansiedad que crean este tipo de práctica oral en adultos. En este intercambio en particular, puede verse cómo la docente trata de ordenar la actividad con indicaciones bien explícitas y directas, más arriba resaltadas en negrita: "***Sólo van a escuchar, yo voy a decir***", "***silencio***", "***shhh***", "***A ver, ¿qué dije? Nadie dice en castellano el número***".

Este tipo de formas imperativas son muy frecuentes en momentos de la organización de la actividad en la clase de FinEs, en la que no siempre el control total está a cargo de la docente, sino también hay un margen de decisión en el contexto del estudiantado. En el siguiente intercambio puede observarse cómo la docente relaja la regla jerárquica con el fin de organizar la tarea de lectura pero siempre manteniendo el control de cómo va a circular la palabra:

Profesora: Ehhh… ***Who wants to read? ¿Quién quiere leer?***
Estudiante 2: Yo
Profesora: Ok
Estudiante 2: Yo no quiero ser Jane
Estudiante 14: Yo soy Jane
Profesora: Ok, Rosa is Jane and… Benicio, ¿no?
Estudiante 1: Yes
Profesora: Benicio is Martin. Ok, remember, tranquilo, van leyendo despacito ¿sí?
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Si se comparan las formas explícitas del control de las intervenciones con los modos implícitos de control, al igual que en los otros dos casos, se puede ver una inclinación por las formas indirectas de control de la circulación de la palabra en el aula, especialmente

a través de formas interrogativas en los momentos en que se explora o repasa los contenidos en forma conjunta. En la Figura 20 puede apreciarse el predominio de enunciados que dominan la circulación de la palabra de forma más indirecta, así mitigando este control dentro de las reglas jerárquicas, y la cantidad de intervenciones que se inclinan por formas más explícitas de este control:

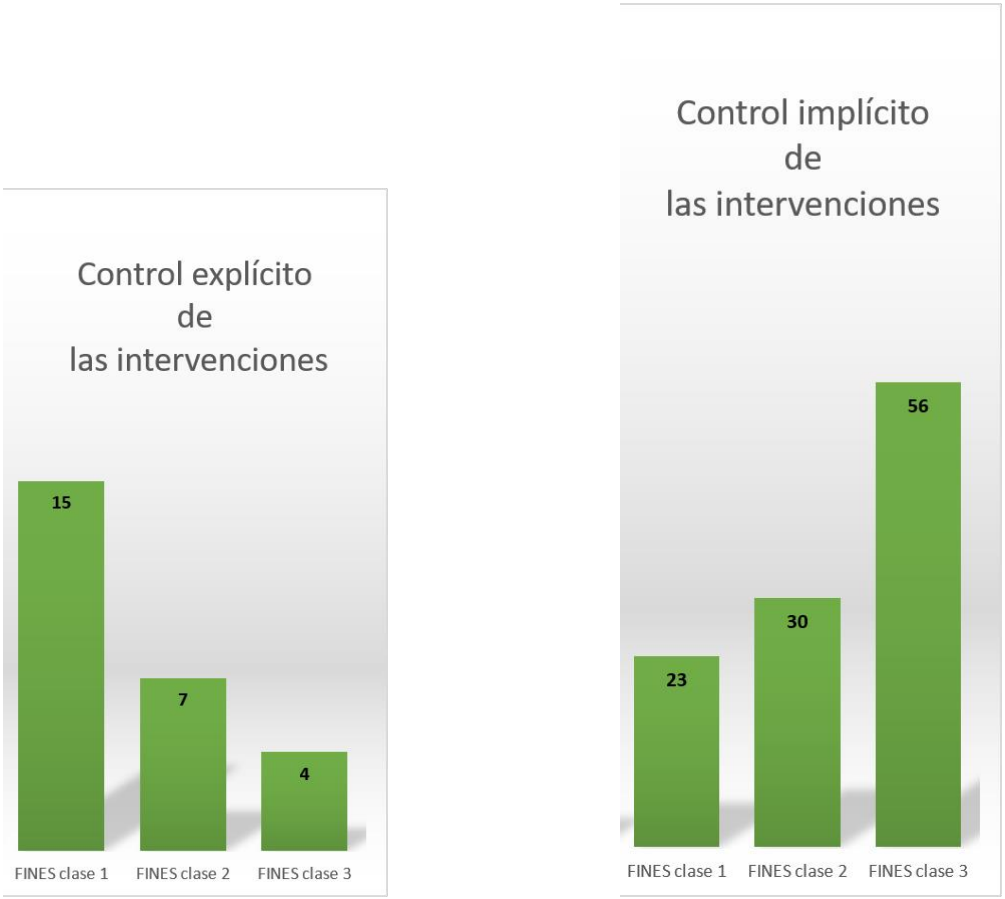


Figura 20: Cuadro comparativo del control explícito e implícito de las intervenciones en la clase del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de Junio" (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Por cierto, las formas implícitas del control de las intervenciones en la interacción dentro del aula predominan en los momentos en los que la circulación de la palabra es mucho más fluida. En los intercambios siguientes puede verse claramente el modo en que la docente va conduciendo las intervenciones a través de las preguntas que cada estudiante va contestando con la traducción del término inducido:

Profesora: ***Last name?***
Estudiantes: Apellido
Profesora: Ok, ***age?***
Estudiante 1: Años

Estudiante 2: ¿La edad? (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Profesora: Exacto. ***Age? ¿Entonces?***
Etudiantes: Edad
Estudiante 1: Eso es edad
Profesora: ***Address?***
Etudiantes: Dirección… dirección. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Desde lo cuantitativo, el uso de la palabra en el caso del FinEs es mucho más balanceado que los casos anteriores. Los estudiantes toman la palabra mucho más frecuentemente que en el caso del CEBAS y del BAO, no sólo para interactuar entre compañeros durante el trabajo colaborativo, sino también para interactuar con la docente en los momentos de exploración de los contenidos y durante el monitoreo de estos. En estos intercambios colectivos la palabra del grupo tiene mucho más entidad que en los otros casos. Este indicador puede deberse a factores ya señalados tales como la dosposición de las mesas en grupos que empodera a los estudiantes en el aula y facilita la toma de la palabra, y también a la presencia de un rol fuerte del estudiantado dentro de la institución, como miembros de la comunidad de la sociedad de fomento y vecinos del barrio.

7. 4. 1. 4 Control del comportamiento en el espacio del aula

Como ya he mencionado anteriormente, el control del comportamiento en este contexto no es algo común, principalmente debido al dilema que plantea el tener que indicarle a un adulto con una experiencia de vida conformada cómo conducirse en un aula de clases. Sin embargo, existen algunas instancias en que esta regla jerárquica se materializa en el estudio del FinEs. En este caso, éstas directivas no son frecuentes y, las que surgen como evidencia, son producto típico del discurso especializado en el contexto escolar y sus problemáticas cotidianas como desacuerdos en cuanto al horario por ejemplo:

Profesora: ***No se van, no nos vamos todavía****.*
Estudiantes: Bueno
Estudiante 5: Voy hasta el baño, profe.
Profesora: Ah, ok, ok. ¿Hasta qué hora tenemos que estar hoy?
Estudiante 1: 8 y cuarto
Estudiantes: Y 25
Profesora: A ver, eh…, 25, y 25.
Estudiante 3: Son y 20, profe.
Profesora: Ok (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Se puede notar claramente en este fragmento cómo la docente trata de suavizar la directiva, pasando del imperativo en segunda persona a la primera persona plural inclusiva, más arriba resaltado en negrita: "***No se van, no nos vamos todavía***". Se puede observar también una búsqueda de la negociación cuando también pregunta la hora en la que termina su clase, tratando de incorporar al alumnado en la participación de estas decisiones, algo que el grupo entiende fácilmente cuando pregunta con respeto por la hora de retiro antes de actuar:

> *Estudiante 3: Profe, ¿nos podemos ir?*
> *Profesora: Sí.*
> *Estudiantes: Nos podemos ir.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Más allá de estas intervenciones, no existen intercambios en los que el control del comportamiento en la clase sea central en la observación de la interacción. El tratamiento en este sentido es muy igualitario, algo que inclusive ha sido aclarado por la misma docente durante la entrevista cuando dice:

> *Lo más fácil que… adultos, es que podés hablar directamente con ellos. Entonces es como más directo el trato, es más directa la explicación. No es como con los otros chicos que tenés que buscarle la vuelta, para que ellos… no te escuchan. En cambio los grandes sí. Te escuchan. Aparte tienen interés van porque tienen interés.* (Entrevista a Analía, docente de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

De este modo, queda en evidencia una enmarcación débil para esta subcategoría dentro de las reglas jerárquicas, una descripción que queda claramente demostrada tanto desde el discurso de la profesora como desde su accionar durante la interacción en el aula.

7. 4. 1. 5 Formas de demanda y confrontación de parte del alumnado

Un aspecto mencionado en los apartados anteriores es el componente de alto grado de ansiedad en el aula del FinEs y la necesidad de un marco de contención que dé cierta seguridad en el proceder en el aula de parte de la docente. Esto se traduce en formas de demanda constante en la clase con respecto a los métodos de estudio. No solamente se dan estas formas de demandas en el marco de los procedimientos escolares, sino también en el contexto del monitoreo de las tareas, espacio en el que se pueden ver la mayor cantidad de intervenciones en ese sentido:

> *Estudiante 1: …**Profe, ¿me corrige si está bien?*** (la docente recorre el aula corrigiendo el ejercicio individualmente)

Estudiante 3: ***Profe***
Estudiantes: ***Profe, profe, profe*** (se repite varias veces el pedido para que la docente corrija individualmente).
Profesora: Bueno, nos quedamos hasta las nueve y media y corrijo todos. Yo no tengo problemas. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 10: ***Profe ¿me mira?*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Si se observara estas intervenciones fuera del contexto estudiado sería muy difícil asociarlas al ámbito de la educación de adultos, ya que son demandas típicas de la niñez en el marco de la escuela tradicional normativa. Ya se ha planteado en el capítulo 3 y en los apartados anteriores las grandes dificultades que presentan los estudiantes de FinEs en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos factores claves: el retomar los estudios luego de varios años y la falta de confianza en sí mismos con respecto a las técnicas de estudio y las formas de comunicarse. Estos factores se traducen en ciertas conductas infantilizadas que se naturalizan en el aula, tal como ya he mencionado en el apartado sobre las formas de tratamiento en la clase.

Por otro lado, si se toma en cuenta los aspectos más confrontativos en la clase, al igual que en el caso del BAO, existen en el caso del FinEs varias intervenciones entre los estudiantes más jóvenes del grupo que tratan de imponer sus propias reglas de realización en el aula, introduciendo términos totalmente fuera del marco del registro apropiado del aula a modo de provocación y resistencia:

Profesora: Bueno, esto es esto nomás. Ok? Ahí ya completamos 'marital status'
Estudiante 2: Cada uno lo completa con lo que es cada uno.
Profesora: Ok. Sí, 'marital status' sí. Así ya les queda para la próxima.
Estudiante 2: Yo sería separada, separada. ¿Cómo se pronuncia 'separado'?
Profesora: Separated
Estudiante 2: Separated?
Profesora: Hago un pequeño '-id' al final.
Estudiante 2: Separated
Estudiante 3: ***¿Y fiestero?***
Profesora: ***Uhhh….***
Estudiante 2: No está esa opción. ***'Gato' sería.***
Profesora: Party lover, party lover. ¿Te gusta ir mucho a fiestas?
Estudiante 1: ***¿Y pata de lana?***
Estudiante 2: ¿Cómo sería profe?
Profesora: Party lover (marcando la pronunciación)
Estudiante 2: Eso sos vos.
Estudiante 3: 'Party' quiere decir 'fiesta'. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Queda muy claro, en el fragmento más arriba citado, que la intencionalidad de estas intervenciones tales como "***¿y fiestero?***", "***gato***", "***¿y pata de lana?***", dentro de este

intercambio acerca de las diferentes formas de completar el estado civil en un formulario, es la ruptura del registro apropiado y no la consulta auténtica.

En otras ocasiones se puede observar una forma de confrontar diferente de las vistas hasta ahora a cargo del mismo estudiante que en el fragmento anterior irrumpía con el cambio de registro:

> *Profesora: Eh… Terry* (escribe en el pizarrón).
> *Estudiante 3:* ***Come on, baby. Come on****!* (provocando a la profesora).
> ….
> *Profesora: Terry…Exacto, Terry, football player.*
> *Estudiante 2: Ah, venía pensando eso.*
> *Estudiante 3:* ***Let's go, let's go!*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En este caso en particular, el estudiante utiliza el cambio de código además del cambio de registro para confrontar a la docente. Si bien el cambio de código en sí no es lo que genera la disrupción, sino más bien el contenido del mensaje, es difícil dilucidar la intencionalidad del estudiante más allá de querer provocar alguna reacción de parte de la profesora.

Más allá de todo esto, lo que llama la atención particularmente en el caso del FinEs, son algunos intercambios entre la docente y los estudiantes que no determinan una fuerte enmarcación por las formas en que la comunicación se establece, sino por el contenido de fondo que se debate en estas intervenciones:

> *Profesora: Por más que estudiar no sea un trabajo pago, digamos, es a lo que yo me dedico. A eso se refiere ¿sí? ¿A qué te dedicás? ¿Qué es lo que hacés? ¿Cuál es tu ocupación?*
> *Estudiante 3:* ***¡Qué no! ¿Y los que cobran Fines qué?***
> *Estudiante 2:* ***En realidad faltaría el de ama de casa, también.***
> **(murmullo inentendible)**
> *Profesora: Tendríamos que ver…* (inentendible) *Pero con que ustedes contesten "I am a student", yo sé que identificaron la pregunta y que son… que son capaces de responder, ok?*
> *Estudiante 4: Copiamos eso entonces, profe.*
> *Profesora: Yes, please.*
> *Estudiante 2:* ***Seríamos en realidad… algunas seríamos amas de casa…*** **(pausa)** ***la pregunta esa..*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Puede notarse en el fragmento transcripto que existe una reacción inmediata de parte de algunas estudiantes ante la representación social de lo que es el *trabajo* o la *ocupación* de una persona y la intención de la docente de claramente trabajar con un enfoque más instrumental en la enseñanza de la lengua extranjera. Este tipo de confrontación es casi

inevitable en el aula de lengua extranjera y es muy difícil para los docentes evitar el debate, tal como lo expresa Kumaravadivelu (1999, 2006) en sus estudios:

> Language teachers can ill afford to ignore the sociocultural reality that influences identity formation in and outside the classroom, nor can they afford to separate learners' linguistic needs and wants from their sociocultural needs and wants. (Kumaravadivelu, 1999: 472)[48]

Estas formas de resistencia a la imposición de una respuesta o visión unívoca en este intercambio puntual pueden verse a través de las intervenciones de un alumno y una alumna, "***¡Qué no! ¿Y los que cobran Fines qué?***", "***En realidad faltaría el de ama de casa, también***", "***Seríamos en realidad… algunas seríamos amas de casa…*** **(pausa)** ***la pregunta esa..***", más arriba resaltados en negrita. En el primer enunciado, de parte del alumno, el uso del "¡Qué no!" es sumamente directo y disruptivo. Por otro lado, la estudiante, interviene de manera más apelativa, usando el condicional pero, al mismo tiempo, insistiendo más en poner en relieve una visión con perspectiva de género con respecto al concepto de ocupación o trabajo como categoría dentro de la información personal en un formulario con el que están trabajando en clase.

Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso en el aula los estudios de Kumaravadivelu (1999), al igual que estudios que se han desarrollado en la Argentina (Porto, 2014; Barboni, 2012; Barboni y Porto, 2007, 2013), resaltan la importancia del enfoque posestructuralista y poscolonial de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que va más allá del enfoque simplemente instrumental del aprendizaje de la lengua 2, en busca de una enfoque intercultural desde la perspectiva de derechos y ciudadanía:

> The negotiation of discourse's meaning and its analysis should not be confined to the acquisitional aspects of input and interaction, to the instructional imperatives of form- and function-focused language learning activities, or to the conversational routines of turn-taking and turn-giving sequences; instead, they should also take into account discourse participants' complex and competing expectations and beliefs, identities and voices, and fears and anxieties. (Kumaravadivelu, 1999: 472)[49]

---

[48] Las docentes no pueden permitirse ignorar la realidad sociocultural que influye en la formación de la identidad dentro y fuera del aula, ni pueden permitirse separar las necesidades y requerimientos lingüísticos de los estudiantes de las necesidades y requerimientos socioculturales. (Kumaravadivelu, 1999: 472)

[49] La negociación del significado del discurso y su análisis no deberían estar limitados a los aspectos relacionados a la adquisición del *input* e interacción, a los imperativos instruccionales de actividades de aprendizaje de la lengua enfocadas en la función y la forma, o a las secuencias de tomar y dar turnos en rutinas conversacionales; en lugar de eso, deberían tomar en cuenta las complejas y opuestas expectativas

Esta compleja oposición, principalmente entre las expectativas de los estudiantes y la docente, que sale a la superficie en este intercambio de la clase del FinEs, marca una fuerte enmarcación con respecto a las formas de control que cada contexto tiene sobre la negociación de los significados emergentes de la semiótica social de cada grupo. Esta complejidad en la forma de negociar estos componentes identitarios que marcan nuestras expectativas de aprendizaje se va a ver reflejada también en las formas en que la docente responde a estas formas de resistencia de parte del estudiantado, aspecto que se va a discutir en el siguiente apartado.

7. 4. 1. 6 Respuestas a las formas de demanda y confrontación

En línea con lo discutido en la sección anterior, los intercambios en los que los estudiantes confrontan de algún modo a la docente, ya sea tratando de imponer su propio registro ó señalando abiertamente cuestiones identitarias de clase o género, tienen en común la intención de interpelar a la profesora a través de la disrupción, disputando el control de la forma y el contenido de la información que circula en el aula. En el caso del FinEs, la destinataria de estos mensajes codificados de maneras diferentes, la docente, responde a estos cuestionamientos de formas variadas, pero siempre ejerciendo un alto grado de control en estas situaciones.

En algunas ocasiones, la docente ignora abiertamente estas formas de resistencia y recurre a la interrupción y a la reafirmación de lo que indica como respuesta posible en la actividad planteada a los estudiantes, tal como puede verse en el fragmento siguiente, que es una continuación del citado en el apartado anterior:

> *Profesora: Por más que estudiar no sea un trabajo pago, digamos, es a lo que yo me dedico. A eso se refiere ¿sí? ¿A qué te dedicás? ¿Qué es lo que hacés? ¿Cuál es tu ocupación?*
> *Estudiante 3: ¿Qué no? ¿Y los que cobran Fines qué?*
> *Estudiante 2: En realidad faltaría el de ama de casa, también.*
> (murmullo inentendible)
> *Profesora:* ***Tendríamos que ver…*** (inentendible) ***Pero con que ustedes contesten "I am a student", yo sé que identificaron la pregunta y que son… que son capaces de responder, ok?***
> *Estudiante 4: Copiamos eso entonces, profe.*
> *Profesora: Yes, please.*

---

y las creencias, identidades y voces, y temores y ansiedades de los participantes del discurso. (Kumaravadivelu, 1999: 472).

Estudiante 2: Seríamos en realidad… algunas seríamos amas de casa… (pausa) *la pregunta esa..*
Profesora: **(interrumpiendo a la alumna)** ***Esto sería en forma de pregunta… y la opción que van a encontrar para poner la ocupación va a ser directamente 'occupation'*** (escribe en el pizarrón**).** *'Occupation' o 'job' también puede estar ¿sí?, pongan por las dudas porque capaz que les aparece 'job' y se van a… se van a querer matar porque no aparece*
Estudiante 3: ¿Copiamos el de abajo?
Profesora: Yes, please.
Estudiante 4: ¿Eso también que dice 'ocupation'? (con fonética española)
Profesora: Yes, 'occupation' (corrigiendo la pronunciación), *'job'…* ***ustedes van a completar así: 'student'.*** *(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")*

Si bien puede observarse una incipiente intención de querer tomar en consideración los señalamientos de los dos estudiantes cuando la docente contesta en primera instancia "***Tendríamos que ver…***", finalmente se decide por continuar enfocándose en las cuestiones de forma, los aspectos lingüísticos y dejar de lado el debate: "***Pero con que ustedes contesten 'I am a student', yo sé que identificaron la pregunta y que son… que son capaces de responder, ok?***". Ante la insistencia de la alumna con respecto a incorporar como respuesta alternativa "ama de casa", la interrupción abrupta de la docente y la directiva "***ustedes van a completar así: 'student'***", cuando sigue explicando, dejan bien en claro el alto control en la controversia planteada que ejerce la docente en este contexto. La confirmación de este grado de control queda bien expuesta por las intervenciones a cargo de otras dos alumnas, "***¿copiamos eso entonces, profe?***" y "***¿copiamos el de abajo?***".

En otras situaciones en las que la confrontación aparece de la mano de la transgresión del registro propio de la clase, la docente responde con una estrategia similar a la que utiliza en sus intervenciones la docente del BAO. En otras palabras, utiliza estas intervenciones disruptivas como excusa para seguir enseñando, tal como se puede ver en el intercambio en el que se marcan las diferentes formas de completar el estado civil en un formulario:

Estudiante 3: ***¿Y fiestero?***
Profesora: ***Uhhh….***
Estudiante 2: No está esa opción. ***'Gato' sería.***
Profesora: Party lover, party lover. ¿Te gusta ir mucho a fiestas?
Estudiante 1: ***¿Y pata de lana?***
Estudiante 2: ¿Cómo sería profe?
Profesora: ***Party lover*** (marcando la pronunciación)
Estudiante 2: Eso sos vos.
Estudiante 3: ***'Party' quiere decir 'fiesta'.*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En otros intercambios la respuesta de la docente ante la confrontación y la demanda constante del estudiantado es directa y explícita:

> *Profesora: What is your occupation?* (escribiendo en el pizarrón)
> *Estudiante 3: Trotamundo. ¿Cómo pongo trotamundo?*
> *Estudiante 1: Trotamundo* **(risas)**
> *Profesora:* ***Bueno, vamos a algo más, este… más real. ¿Ustedes qué responderían si están… en la situación que están ahora?***
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

> *Estudiante 3: Profe*
> *Estudiantes: Profe, profe, profe* (se repite varias veces el pedido para que la docente corrija individualmente).
> *Profesora:* ***Bueno, nos quedamos hasta las nueve y media y corrijo todos. Yo no tengo problemas.*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Desde la apreciación subjetiva, muchas veces estas decisiones que se toman en la clase de FinEs con respecto a no detenerse a debatir ciertos elementos representativos de la cultura o a controlar rápidamente la desviación del curso previsto de la clase por parte de estas intervenciones disruptivas, parecen ser el resultado de la falta de tiempo y la necesidad de resolver rápidamente las actividades para poder cubrir el contenido a trabajar. En FinEs la limitación del tiempo es un factor determinante, son 16 encuentros pautados en los que teóricamente se deben cubrir los contenidos de un año o ciclo lectivo y esta pauta exige un fuerte control de parte de la docente en el discurso especializado, en el que es muy difícil tomarse un tiempo para salir del cronograma, sobre todo cuando se avecina el cierre con la evaluación correspondiente, tal como se expone en muchos de estos intercambios. Más adelante, con el análisis de la regla de ritmo dentro de las reglas discursivas trataré de delinear los alcances de este condicionamiento tan determinante dentro del caso de FinEs.

7. 4. 2 Reglas discursivas (discurso instruccional).

7. 4. 2. 1 Reglas de selección y secuencia: Grado de control sobre la progresión de contenidos y tareas.

En el contexto del discurso instruccional la explicitación de la progresión de contenidos y tareas ha ido apareciendo en cada caso como uno de los indicadores a tener en cuenta dentro de las reglas de selección y secuencia. En el caso puntual del FinEs, no sólo es la profesora la que explicita abiertamente lo que se está realizando en la clase, sino también los estudiantes, que en algunas ocasiones intervienen en ese sentido.

En el caso de la docente, no hay muchas intervenciones que detallen lo que se está realizando en la clase de inglés en comparación con los otros casos, y en las instancias identificadas la idea es esencialmente justificar la selección y progresión en términos de la futura evaluación de cierre:

> *Profesora: Bueno, vamos a hacer* ***hoy, vamos a trabajar, vamos a hacer un pequeño repaso****.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

> *Profesora: Conversación o diálogo, ¿sí? Un diálogo de presentación como ya hemos visto, ¿sí?* ***Es para repasar, para que lo tengan de ejemplo. Porque más que seguro uno de los puntos sea poner el diálogo…*** *se acuerdan cuando hacíamos que ordenábamos las oraciones…* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Así como se puede observar en el fragmento más arriba citado, la presentación y justificación de la actividad que se está llevando adelante gira alrededor de la futura prueba de cierre del ciclo. La justificación "***porque más que seguro uno de los puntos sea poner el diálogo…***", muestra claramente que la instancia evaluativa marca el parámetro.

Por otro lado, existen intervenciones de parte de los alumnos en las que hay una intención de participar en el control de esta selección y progresión, tal como puede observarse en el siguiente intercambio:

> *Estudiante 15:* ***¿Esto está… es un súper repaso para que nos quede bien claro?***
> *Profesora: Exacto, ¿sí? Igual vamos a hacer una 'identity card' y le vamos a agregar unos puntitos más de lo que hay acá, que nosotros ya los vimos. Como por ejemplo ¿qué nos faltaría acá?* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

La pregunta del estudiante, justamente uno de los estudiantes que más participa en la interacción de la clase, sobre todo cuando se trata de demandar y confrontar a la docente, intenta aclarar el sentido de los contenidos y tareas presentados en la clase en cuestión. A partir de la consulta del alumno la docente confirma y explicita un poco más acerca de lo que se está llevando adelante en este repaso general previo a la instancia evaluativa. Si bien la explicación de la progresión de estas tareas no es tan pormenorizada como en el caso del CEBAS, la docente una y otra vez trata de dejar en claro el objetivo de la dinámica del día:

> *Profesora: Todas esas ya las vimos, las tienen en la carpeta previamente ¿sí?* ***Ahora estamos haciendo un resumen ¿Ok?*** *Ok, ready. Vamos a ver una más.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Como ya se mencionó anteriormente, da la sensación de que el condicionamiento del tiempo no da lugar a explayarse en muchos detalles. Tampoco se da lugar a cambiar la actividad ya planificada por la docente a partir de las demandas del grupo. En el siguiente fragmento puede verse claramente cómo, a partir del contenido que se está trabajando, los números, dos estudiantes proponen una actividad práctica. Sin embargo, la docente hace caso omiso a la propuesta de jugar un bingo con los números y continúa con lo pautado previamente:

> *Profesora: Bueno, como son números de teléfono vamos a decir número por número, de cero al nueve, al… que le tienen que prestar atención*
> *Estudiante 7: ¡Ay… cómo me duele la espalda!*
> *Profesora: Les voy a dar una ayuda*
> *Estudiante 7: California* (mientras copia)
> *Profesora: Sí, siete números cada… número de teléfono, ¿ok? ¿Estamos?*
> *Estudiante 1:* ***Un bingo, profe****.*
> *Estudiante 8:* ***Ah… estaría para jugar un bingo.***
> *Estudiante 1:* ***Bingo, bingo***
> *Estudiante 7: ¿Qué dice ahí?* (a la profesora que se acerca)
> *Estudiante 8:* ***Para jugar a la lotería***
> *Profesora: ¿A dónde?*
> *Estudiante 7: No, ya vi.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Queda claro que la docente tiene un alto grado de control sobre la selección y progresión de los contenidos a trabajar pero en ocasiones hay intervenciones de parte de algunos alumnos que dejan en evidencia que ese control se disputa en la interacción. En algunas instancias no hay negociación de esa disputa del control, como en el caso de las alumnas que reclaman jugar un bingo para practicar los números, mientras que en otros el reclamo es más contundente, así como puede apreciarse en el siguiente intercambio en el que una estudiante directamente le indica en forma de directiva lo que tendrían que hacer:

> *Estudiante 1: Se nos mezcla con el…50…*
> *Profesora: Claro, porque yo digo…* (comenzando a borrar el pizarrón) *voy a borrar de este lado…*
> *Estudiante 1: Se nos mezcló.* ***Vamos a tener que practicar esto, profe.***
> *Profesora: Si yo les digo, eehh…*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Esta necesidad que plantea la estudiante, al decir "***vamos a tener que practicar esto***" es respondida por la docente en este caso con una explicación más detallada. Por cierto, la descripción gramatical detallada es una intervención frecuente de parte de la docente de FinEs, un indicador identificado como *explicación metalingüística*, que ha aparecido con bastante frecuencia en el caso del BAO también, pero a diferencia del caso anterior

estas explicaciones son mucho más transparentes y, por sobre todas las cosas, tienen una participación mucho más activa de parte del estudiantado en cuanto a su generación, ya que surgen de la demanda del grupo, y en cuanto a su desarrollo, tal como se puede ver en el siguiente fragmento, que es una continuación del intercambio anterior, más arriba citado:

> *Estudiante 1: ¿Cómo se dice 50, profesora?*
> *Estudiante 2: Fifteen, no sé cómo se pronuncia pero…*
> *Estudiante 1: Fifty.*
> *Profesora: Esto es 'fifteen', 'fifteen', se pronuncia acá un poquito más fuerte, es una 'E' un poquito más larga.* (exagerando) *Fifteen. En cambio el 50… 'fifty'. Ahí corta.*
> *Estudiante 2: Claro*
> *Profesora: Esto es '-ty' y esto es '-teen' ¿Sí? A pesar de que tiene una 'n', no se da tanto pero sí la 'i' más larga. Y ahí es donde se nota la diferencia. ¿Ven?*
> *Estudiantes: Sí*
> *Profesora: Por ejemplo 8, eight*
> *Estudiantes: Eight*
> *Profesora:* (escribiendo en el pizarrón) *18*
> *Estudiante 1: Eighteen*
> *Estudiante 2: Eighteen,* (exagerando la última sílaba) *eighteen*
> *Profesora: Eighteen… y… 80*
> *Estudiante 2: Eighty*
> *Estudiante 1: Eighty*
> *Profsora: Cortito. Eighty. Mhm, entonces: eight, eighteen, eighty. Acá está la diferencia: Eighteen, eighty.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Por otro lado, si se toma en cuenta la promoción del trabajo autónomo de parte de la docente de FinEs, se puede ver en primer lugar, que a diferencia de los otros dos casos, no existe un gran espacio para que los estudiantes desarrollen inferencias. Es principalmente cuando se desarrollan las exploraciones de los nuevos contenidos, cuando se da mayormente el espacio para que los alumnos lleguen a conclusiones guiadas por la docente pero éstas no son muy frecuentes:

> *Estudiante 2: ¿Cuál es tu situación…*
> *Profesora: Are you married or single?*
> *Estudiante 2: Yo puse…*
> *Profesora:* ***Yo pregunto, ¿no?: Are you married or single?***
> *Estudiante 2: Tú estás…*
> *Profesora:* ***Ajá, ¿qué?***
> *Estudiante 2: Tú estás… eh married*
> *Estudiantes: Casado o soltero*
> *Profesora: Bien, casado o soltero, sí, casado o soltero. Ok.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En la mayoría de estos intercambios predomina la lengua 1 para ir guiando la inferencia en cada caso:

> *Profesora: Ok,* (señalando en la fotocopia que acaba de repartir) ***¿Por qué están? ¿Por qué les parece que están ahí? Fijense.***

Estudiante 3: ¿Cuál?
Profesora: ***¿Por qué les parece que están ahí todas estas personas?***
Estudiante 2: Todos tuvieron accidentes.
Profesora: ***Ok, ¿qué le pasó a Henry?***
Estudiante 4: Eh… ¿cuál es Henry?
Estudiante 2: Henry estaba cocinando y se quemó…
Profesora: Ok… (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Si se sigue explorando la promoción del trabajo autónomo, se puede observar que las subcategorías que más llaman la atención en el caso del FinEs son el trabajo colaborativo y los procesos metacognitivos que se desarrollan. En ambas subcategorías el número de intervenciones son mucho más frecuentes que en los casos del BAO y del CEBAS.

En primer lugar, como ya se mencionó anteriormente, la disposición de los espacios en el aula de clases tiene una relación de alta intensidad con la habilitación del trabajo colaborativo, en donde los estudiantes desarrollan formas de interacción más autónomas para la resolución de las tareas. En el aula de Inglés de FinEs, por tratarse de la cocina de una sociedad de fomento, los estudiantes no se sientan en mesas individuales o de a dos como en los otros casos, sino que comparten mesas grupales grandes en las que la palabra circula constantemente:

Estudiante 11: ¿Y John qué? (mientras resuelven la tarea murmura con su compañera en voz baja)
Estudiante 2: Y así vamos con cada uno. Puse el nombre y qué es cada uno.
Estudiante 3: Profe, Terry…
Estudiante 4: No, para mí Terry debe ser el actor o algo de eso
Estudiante 3: Terry, ¿y John?
Estudiante 2: No, Terry es el futbolista. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 2: Acá le pregunta "hello, I am Pedro García" (explicándole a una compañera). *¿La pregunta cuál sería? "What is your* (con pronunciación española***)*** *name, name?* (la segunda vez pronuncia con fonética española).
Estudiante 3: What is your name? (repite burlándose)
Estudiante 1: ¿Eh? (se ríe)
Estudiante 2: "I am from Córdoba" tenés que armar la pregunta ¿cómo le pregunta a éste de qué nacionalidad es? (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Tal como puede apreciarse en los intercambios citados más arriba, las tareas se van resolviendo de manera polifónica. Si bien, siempre se puede notar una voz que es más activa y se destaca más, ésta no monopoliza la palabra y son varias las personas que intervienen en este trabajo, ya sea preguntando o brindando información. La docente, en estas ocasiones, adopta una postura pasiva, bajando la intensidad del control sobre la clase y así habilitando este espacio de cooperación. Esta modalidad de resolución de las tareas

es un rasgo característico de la clase de FinES, que se da de forma más o menos pareja en todos los encuentros, y marca la diferencia de los demás casos estudiados, tal como puede verse en la Figura 21:

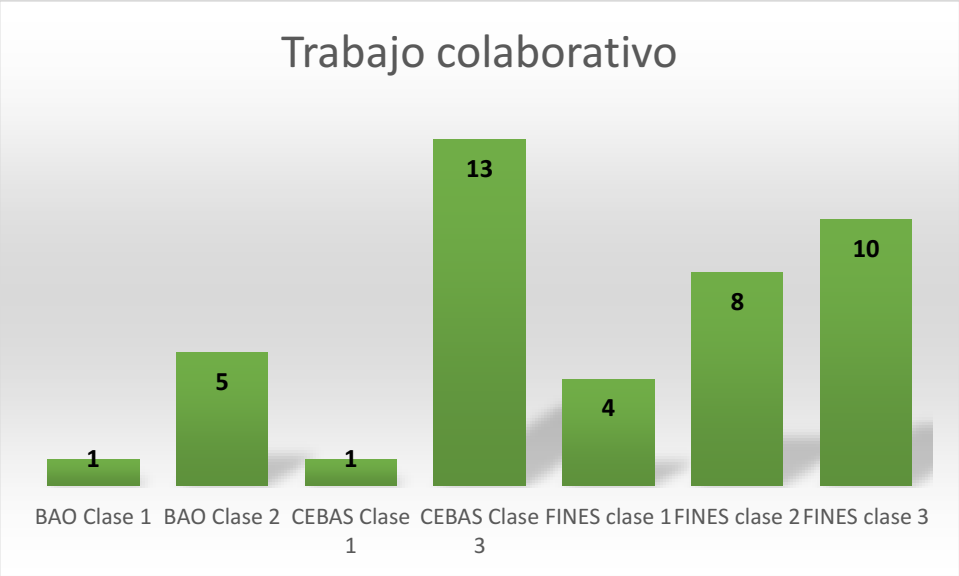


Figura 21: Cuadro comparativo sobre el espacio para el trabajo colaborativo en la clase de Inglés (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Del mismo modo, los procesos metacognitivos también tienen un espacio más recurrente en este contexto, tal como puede observarse en la Figura 22. Un espacio que se combina con la colaboración, ya que son reflexiones que se dan en la interacción no sólo con la docente, sino también con la colaboración de los compañeros, es una construcción colectiva más, como puede notarse en los siguientes intercambios:

Estudiante 2: Claro. ***Igual me costó***
Profesora: Ahh pero bien
Estudiante 2: Sin mirarlo (inentendible). ***Lo que me cuesta más, es lo que va al principio todavía***
Estudiante 11: ***¿Entendés?***
Estudiante 2: Estuve practicando pero ***lo que más me cuesta es lo que va****. No tengo en cuenta todavía el 'tú' y el 'yo soy': esa es la pregunta…* ***me cuesta eso*** *todavía.*
(Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Profesora: ¿No habías aprendido? (conversando con un estudiante al que le estaba corrigiendo) *¿Por qué nunca te gustó?*
Estudiante 10: ***Sinceramente, nunca me gustó la materia, nunca quise aprender. La secundaria la dejé porque no quería aprender inglés. Sinceramente… no, no***
Profesora: ¿Y ustedes?
Estudiante 10: ***¿Por qué dejé la escuela? Por Inglés… Hay días que vengo acá y me embronco solo…***
Profesora: ¿Te embroncás? Y…
Estudiante 10: ***Sinceramente, le digo***
Estudiante 11: ***Bien, pero le estás poniendo onda. Es un gran paso…***

Profesora: Claro…
(murmullo inentendible)
Profesora: … es un gran paso. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiante 11: Ahora sí, profe, no entiendo. ***No sé entenderme… la otra clase me costó***
Estudiante 1: Se trabó…
Profesora: Sí, estás muy…
Estudiante 1: … ***se trabó, profe. Es raro de ella.***
Profesora: … eso es lo peor que pueden hacer
Estudiante 11: Mal
Estudiante 14: ***Fijate en la carpeta***
Estudiante 11: Claro, yo trataba de no buscar. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En los tres intercambios pueden verse claramente las intervenciones de compañeros que contribuyen con su punto de vista en el proceso de reflexión sobre el aprendizaje propio de parte de alguno de los estudiantes: "***¿entendés?"*, "*Bien, pero le estás poniendo onda. Es un gran paso…***", "***se trabó, profe. Es raro en ella***", "***Fijate en la carpeta***".

Por otro lado, no se puede ignorar lo impactante de la reflexión que desarrolla el estudiante del penúltimo fragmento citado más arriba. La repetición del marcador discursivo "***sinceramente***" y el "***no***" denota el esfuerzo que le lleva a este alumno llegar a comunicar que nunca le gustó la materia y que su mala experiencia con el aprendizaje de esta lengua extranjera lo llevó a dejar la escuela secundaria en un momento de su vida, expresándolo de esta forma: "***La secundaria la dejé porque no quería aprender inglés. Sinceramente… no, no***", "***¿Por qué dejé la escuela? Por Inglés… Hay días que vengo acá y me embronco solo…***". Esta reflexión cargada de emoción es una instancia acompañada por la docente y una compañera, que alientan al estudiante, repitiendo de este modo esta forma de construcción colectiva que se da con frecuencia en el caso del FinEs.

Estos procesos de interacción, en el que la habilitación de espacios autónomos de trabajo y reflexión sobre el propio aprendizaje se transforma en un espacio de proceso de construcción colectiva, denotan una enmarcación débil del discurso pedagógico. La disposición de la clase en grupos de trabajo empodera a los estudiantes, sobre todo a quienes por sus características personales no se animarían a tomar la palabra si estuvieran sentados de forma aislada en un aula. Este rasgo distintivo del FinEs resulta en una gran diferencia entre este caso en particular y los otros dos analizados previamente, en los que los estudiantes ocupaban los espacios del aula de forma más tradicional. Esta disimilitud se nota, sobre todo, en la identificación de los indicadores relacionados con los procesos

metacognitivos pero también se evidencia en otras subcategorías, lo que pone en relieve el peso de la estructura institucional en el condicionamiento y determinación de las formas de comunicación en el aula, idea que se va consolidando a medida que avanza el análisis y que se va a consolidar con el trabajo de interpretación final.

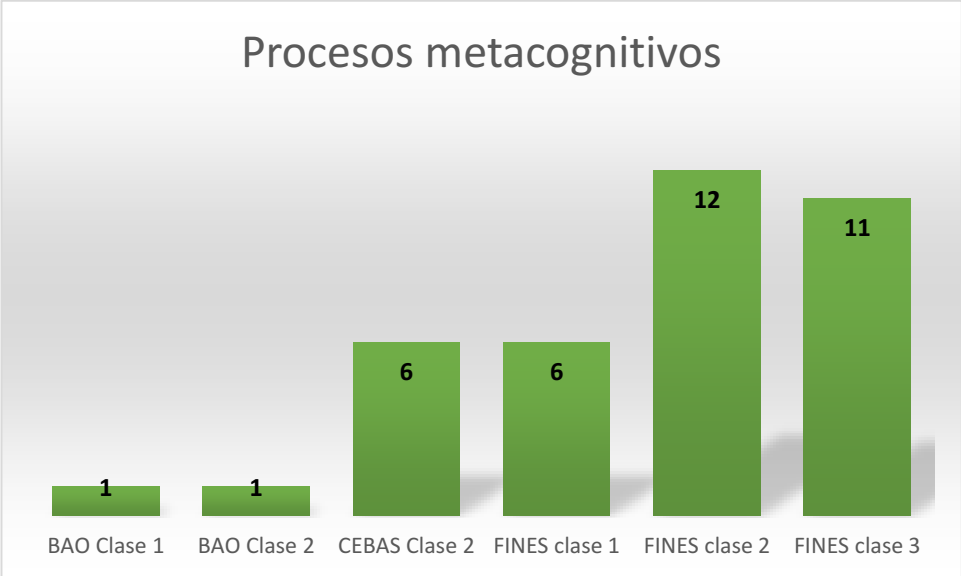


Figura 22: Cuadro comparativo sobre el espacio para los procesos metacognitivos en la clase de Inglés (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

7. 4. 2. 2 Reglas de ritmo: Explicitación de los tiempos

En línea con lo que se pudo analizar en el apartado anterior, si se toma en cuenta la regla de ritmo, se puede observar también que no sólo la docente tiene la palabra cuando se explicitan los plazos de tiempo, sino también el grupo de estudiantes, que se expresa al respecto y trata de participar en los acuerdos:

> *Estudiante 4: Profe, le voy a confesar algo, hoy me costó*
> *Profesora: ¿Te costó?*
> *Estudiante 11: Es verdad, profe. A mí me pasó lo mismo*
> *Profesora: Lo de casado y soltero era…*
> *Estudiante 4: Eso me resultó un poquito traba-lengua. Pero por eso,* ***fue todo como muy de pronto…***
> *Estudiante 11:* ***Muy rápido, profe. Hoy vino…***
> *Profesora: Menos mal que les dí primero cómo se armaba con 'what is your…' y todas las… estaban ahí nomás. No es que tuvieron que ir muy atrás.* ***La próxima vamos a hacer despacio.*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Tal como puede apreciarse en el fragmento citado, además de reflexionar sobre el propio aprendizaje, estas alumnas le plantean abiertamente a la docente la relevancia del ritmo y su impacto en el aprendizaje como parte del propio proceso metacognitivo a través

de sus señalamientos "***fue todo como muy de pronto***" y "***Muy rápido, profe. Hoy vino…***", más arriba resaltados en negrita. Por su lado, la profesora, lejos de tomar estas intervenciones como un acto amenazante, escucha atentamente y acuerda con ellas: "***la próxima vamos a ir más despacio***". Esto, en principio, muestra una enmarcación débil con respecto a la regla de ritmo dentro de la interacción en la clase, ya que el control del ritmo no es propiedad del discurso especializado, existe la posibilidad de establecer acuerdos.

Por otro lado, ya se ha señalado que en FinEs los plazos de tiempo son un factor determinante de la modalidad. Los contenidos se tienen que cubrir en un período de tiempo que es la mitad de un ciclo de los otros dos formatos, siguiendo los mismos programas del BAO, que datan de la década del noventa. En otras palabras se deberían cubrir los mismos contenidos en la mitad del tiempo. Esto, como ya se ha observado, va a condicionar muchísimo, no solamente el trabajo del grupo de estudiantes, sino también el trabajo de la docente, que en el caso del FinEs de la sociedad de fomento "6 de Junio" va a enfocarse en una perspectiva netamente instrumental de la enseñanza de la lengua. No se puede dejar de recordar el hecho de que FinEs surgió como un programa de finalización de los estudios secundarios, en este caso destinado a personas que ya habían cursado el trayecto de la escuela media y solamente debían algunas materias o algún año del plan completo. Es decir, el programa involucraba a los estudiantes que ya tenían un ejercicio de la experiencia de estudiante secundario en contacto con diferentes disciplinas, tales como la lengua extranjera inglés. Muy distinto es pensar en esta oferta como una secundaria completa para estudiantes cuyo paso por la escuela media común ha sido muy fugaz o nulo, conformando ésta su primera experiencia de regularidad en el nivel.

Todas estas condiciones distintivas se han ido traduciendo en prácticas discursivas en el aula, en formas de interacción entre el discurso especializado y el discurso del estudiantado. Se trata de una condición estructural en la que la clasificación determina relaciones de poder diferentes de las que se podían configurar en otras categorías y subcategorías, ya que aquí entra en juego el contexto en donde se toman las decisiones sobre esta oferta pedagógica, un contexto en el cual los docentes muchas veces no participan, tal como puede verse en el siguiente intercambio:

> *Estudiante 1: Profe, ¿puede ser… puede ser que usted va a tomar prueba a carpeta cerrada? ¿No?*
> *Profesora: Les voy a comentar algo.* ***Ayer me enteré, nos quedan 3 clases.***
> *Estudiante 1:* ***¿Cómo que se enteró?***
> *Profesora: Porque* ***yo pensé que teníamos más*** *pero no. Nos queda… ehhh… nosotros el 14. Claro el 14 es la última clase, que solamente vienen a hacer el*

> *CREC[50] los que tienen que recuperar, o sea que el 30 yo sí o sí les tengo que tomar algo… para evaluarlos. El 7 vienen los que tienen que recuperar, ehhh…. a reforzar y el 14 es el día de la última evaluación, el día del recuperatorio. Ustedes tienen sí o sí hasta el 7,* ***eso fue lo que me comentó la directora*** *del* (inentendible).
> *Estudiante 1: ¿El 7 de qué, profe?*
> *Profesora: Ahora de julio*
> *Estudiante 1: Ahh*
> *Profesora: El 16 termina todo, el 15 termina todo. Nosotros empezamos a mitad de abril, por eso nos quedaron dos clases colgadas cuando llegamos.*
> *Estudiante 11: ¿Qué fecha es?*
> *Estudiantes: El 16* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Llama la atención en el fragmento citado la reacción de la estudiante que, al replicar con un "***¿Cómo que se enteró?***", más arriba resaltado en negrita, deja en evidencia la sorpresa de descubrir que la docente no tiene el control total de los plazos de tiempo. Las expectativas de los estudiantes es que la docente forme parte del contexto de los que tienen el control, en lugar de compartir con el alumnado la falta de él. Las intervenciones de la profesora, "***ayer me enteré***", "***pensé que teníamos más***", "***eso fue lo que me comentó la directora***", demuestran lo contrario pero a su vez, como vocera de la autoridad que decide neutraliza, al mismo tiempo, la posibilidad de negociar plazos en el aula, estableciendo un entramado discursivo bastante complejo en términos de las relaciones de poder en la clase. Esta imposibilidad se explicita en el siguiente intercambio cuando otra estudiante interviene con: "***Bueno, entonces, profe, ¿cómo va a ser?***", "***cuándo va a ser, cómo va a ser***".

> *Estudiante 4:* ***Bueno, entonces, profe, ¿cómo va a ser?***
> *Profesora: ¿En qué va a consistir la evaluación?*
> *Estudiante 4: Claro*
> *Estudiante 2: Sí*
> *Estudiante 4:* ***Cuándo va a ser, cómo va a ser***
> *Profesora: Va a ser el…*
> *Estudiante 11: 30 dijo*
> *Profesora: Espere que verifique la fecha para… evaluación…* (mientras mira sus papeles)*… el 30.*
> *Estudiante 5: Chicos…*
> *Profesora: 30 de junio, 30 de junio va a ser la evaluación.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Es evidente que si bien los estudiantes tienen cierto control sobre el ritmo de la enseñanza durante la interacción en el aula y pueden llegar a negociar con la docente en

[50] CREC es el Curso de Recuperación y Evaluación Continua, una instancia evaluativa al final del ciclo o trayecto educativo para estudiantes regulares que no aprobaron el espacio que funciona en lugar de las mesas de exámenes de la escuela común.

ese aspecto, los plazos de tiempo que estructuran toda la oferta de enseñanza gobiernan por encima de la enmarcación, ejerciendo un control sobre el trabajo docente también. De aquí se puede concluir que el nivel de enmarcación es en sí débil, al considerar en esta dimensión cómo la docente desde su discurso especializado relaja la regla de ritmo al explicitar y negociar los tiempos con el grupo. El hecho de que los plazos de tiempo sean tan acotados es una cuestión estructural que condiciona tanto a la docente como a los estudiantes por igual, entrando así en el entramado de la clasificación.

7. 4. 2. 3 Criterios de evaluación: Explicitación de los criterios, monitoreo y corrección de las tareas.

A partir de esta estructuración de los tiempos en la modalidad de FinEs la evaluación del producto se convierte en uno de los referentes centrales de muchos de los intercambios que surgen en los últimos encuentros y, en consecuencia, la explicitación de los criterios que van a regir esa evaluación final se manifiesta frecuentemente, mucho más que en los otros dos casos analizados, tal como se pudo apreciar en el cuadro comparativo de la Figura 17. Parecería que a partir de la determinación de la fecha de la evaluación final, todo lo que se aprende en la clase se aprende en función de esa instancia de cierre y muchas de las intervenciones de la docente son explicitaciones de los criterios de evaluación:

> *Profesora: Sí, el…* ***la prueba va a ser lo que… lo que vamos a cerrar, es eso: un currículum que tengan que completar con información personal y, más que seguro, preguntas y respuestas****. Todavía no estoy segura si las van a hacer ustedes las respuestas o van a identificar las respuestas.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

> *Profesora: Que había… la… ¿la preposición cambiada? ¿Se acuerdan?* ***Bueno, todo eso no va a entrar, no se preocupen. Vamos a hacer una 'identity card', eh… ahí si quieren…*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

> *Profesora:* ***Tengan en cuenta también que puede ser que 'last name' esté al principio, que primero pida el apellido y después el nombre…***
> *Estudiante 1: Ah, no*
> *Profesora: … así que también, fíjense de poder identificar cuál es el primer nombre y cuál es el apellido, que es lo más importante*
> *Estudiante 11:* ***¿Así va a estar en la prueba, profe?***
> *Profesora:* ***Sí, así va a ser en la prueba.*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Tal como puede observarse en los intercambios citados, la docente constantemente describe de forma detallada lo que va a evaluarse y también atiende todas las consultas

que surgen de parte de las estudiantes con respecto a la prueba de cierre. Las explicaciones son pormenorizadas y en todos los casos la intencionalidad es no dar lugar a ningún tipo de ambigüedad. Por otro lado, las estudiantes no sólo toman nota de todo lo que informa la profesora, sino también intervienen, pidiendo detalles y teniendo una participación activa en la exploración de todos los criterios de evaluación:

> *Estudiante 4:* ***¿A carpeta abierta, profe?***
> *Profesora: No*
> *Estudiante 11: A carpeta abierta no*
> *Estudiante 1: No*
> *Estudiante 4:* ***¿No, profe?***
> *Profesora: ¿Por qué a carpeta abierta?*
> *Estudiante 4: No, preguntábamos*

Pero la descripción pormenorizada de los criterios de evaluación no solamente se da en términos de la evaluación del producto al cierre del ciclo, se puede observar además que hay una evaluación del proceso que también es detallada e ilustrativa con respecto a los procesos de exploración de los contenidos. En cada tarea que se propone para ese fin se indica claramente lo que se espera de los estudiantes, como puede verse en el siguiente fragmento:

> *Profesora: Bueno, se acuerdan las… emm… las características del diálogo. Es entren dos personas. Hay un orden para hablar…*
> *Estudiante 2: Se presentan…*
> *Profesora: …primero habla una persona, después habla otra.*
> *Estudiante 2: Se presentan* (muy bajo)
> *Profesora: Uno pregunta, el otro contesta. Teniendo en cuenta esto,* (inaudible) *un diálogo para ver cómo van a ordenar, ¿ok? Number the sentences to form a dialogue: numera las oraciones para formar un diálogo. O sea que tienen que tener en cuenta… y bueno, vamos a ver cada una de ellas. Ehmmm… en esta chiquitita dice: "zero, two, four, three, six, eight, six", ¿ok? En ésta tengo "Good bye". La siguiente: "zero, five six, seven, seven, three, nine, what's your telephone number… what's your telephone number, John?", la pregunta ¿no?* (leyendo las oraciones del diálogo copiadas en el pizarrón). *La siguiente: "Katy" o "Kathy, what's your telephne number please?" Y la última: "Thank you, good bye, John". ¿Ok?* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Esta enmarcación fuerte con respecto a la explicitación de los criterios de evaluación tiene su correlato en la subcategoría identificada como *corrección del error*. Así como se pudo determinar en los casos del CEBAS y el BAO, aquí también existen formas directas de marcar el error y modos más implícitos de señalarlo en la interacción del aula, observándose una preferencia por la segunda forma al igual que en los otros casos. En la Figura 23 se puede apreciar esa preferencia y también se puede ver claramente la gran cantidad de intervenciones de parte de la docente en el contexto de la corrección cuando los estudiantes intervienen con incorrecciones. En comparación con los otros dos casos,

se pudieron individualizar muchas más instancias. Sin embargo, esto no puede atribuirse a que la docente de FinEs se focaliza en el error mucho más que las otras docentes, sino más bien a que la interacción general en FinEs es mucho más fluida que en los otros dos casos analizados, teniendo los alumnos una participación mucho más activa que los otros grupos - a mayor uso de la palabra por parte de los estudiantes, más posibilidades de cometer errores.



Figura 23: Cuadro comparativo sobre la corrección del error en las clases de FinEs observadas (los números representan la cantidad de enunciados identificados).

Por un lado, la corrección explícita del error en la clase de Inglés de FinEs, implica la reformulación pormenorizada durante el monitoreo de las tareas:

> *Profesora:* ***Bien, acuérdense 'your'….***
> *Estudiante 2: ¡Qué grosa que somos!*
> *Profesora: 'Your', sin la "sshh"…*
> *Estudiante 2: 'Your'* (imitando el sonido)
> *Profesora: 'John'*
> *Estudiante 2: 'John'.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En este intercambio citado más arriba vemos cómo la docente apunta al error de pronunciación durante la lectura en voz alta más allá del feedback positivo que da y que la misma alumna trata de rescatar.

La corrección explícita del error se da también durante la exploración de los contenidos nuevos y apunta esencialmente a los aspectos gramaticales. Las intervenciones de los estudiantes en esos momentos son señaladas y reformuladas. Sin embargo, en algunos casos la justificación de la corrección no se termina de aclarar cuando los alumnos cometen incorrecciones esperables como el que se observa en el siguiente intercambio:

> *Estudiante 2: Pero arriba está 'you' de vuelta*
> *Profesora: Ajá… ¿entonces? En segunda persona del singular y segunda persona del plural, 'vos' y 'ustedes', es la misma palabrita ¿cómo voy a distinguir?*
> *Estudiante 14: 'You is' y abajo 'you are'*
> *Profesora:* ***No, no, no. Olvidate del 'is' y del 'are', ahora estamos con los pronombres personales.*** *La manera en que yo me voy a dar cuenta si esto está en plural y singular es en la oración, ¿sí? El 'you' en… dentro de la oración, yo me voy a dar cuenta si está, se refiere a singular o plural. Es la misma palabrita 'you', 'you', ok? Vos, ustedes. Estos son pronombres personales, los puedo combinar con cualquier verbo.*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Este tipo de corrección pormenorizada se reitera a lo largo de la interacción y es llevado al extremo, cuando se dan algunas instancias de sobre-reformulación:

> *Profesora: ¿Qué es lo pregunta cuando dice "are you in Miss Adams' class"?*
> *Estudiante 2: Tú estás en la clase de miss Adama*
> *Profesora: En la clase de miss Adams sería el nombre de la maestra.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En los casos en que la corrección se da de forma más implícita, a través de preguntas que van guiando las inferencias de los estudiantes, los aspectos gramaticales también son el foco de la reformulación:

> *Profesora: Pero, "what is your last name?"* (acentuando en 'last') *¿Cómo la respondo?* ***¿Cómo quedaría gramaticalmente?***
> *Estudiante 11: My…*
> *Profesora: My last name is…* (marcando cada palabra)… ***ahí va a quedar mejor gramaticalmente. ¿Ves que te da… la respuesta es… lo gramaticalmente.***
> *Estudiante 11: Claro* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estos modos indirectos de corregir el error, a través de enunciados interrogativos no siempre implican la reformulación completa de parte de la docente. Lo que es más, en algunas ocasiones no hay reformulación alguna e inclusive se ignora la demanda de corrección de parte del alumnado, un procedimiento que rompe el patrón típico de corrección en el caso del FinEs y con respecto a los otros casos. Esto se puede observar claramente en el siguiente intercambio, en el que la estudiante se queda sin una respuesta:

> *Profesora:* ***¿Cómo dijiste?***

Estudiante 1: Please
(risas)
Estudiante 8: Es especial
Estudiante 3: Good evening
Profesora: Tengan en cuenta el orden de la conversación ¿ok?
Estudiante 1: ¿Qué está mal 'please'?
Estudiante 8: 'Please', nada que ver
Estudiante 3: Ni idea
Estudiante 4: Por ahí andamos
Estudiante 2: Zero, five, six, seven, seven…
Estudiante 3: Profe, profe. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

La docente claramente no acepta el enunciado de la alumna, los compañeros respaldan la corrección, burlándose de la compañera, pero cuando ésta pide a la docente la respuesta correcta, nadie le contesta. Éste es un hecho aislado dentro de los patrones encontrados pero claramente llama la atención.

Si se toma en cuenta el monitoreo de las tareas durante la interacción en la clase como subcategoría dentro de los "criterios de evaluación", se puede observar que el monitoreo es llevado delante de forma sistemática, primero con el recorrido de la docente por las mesas, monitoreando individualmente, verificando el trabajo escrito, para luego pasar al monitoreo colectivo de forma oral, en el que los estudiantes deben autocorregirse, tal como puede verse en algunas de las intervenciones de la docente: "*Bueno, chequeen con el pizarrón porque no les voy a corregir uno por uno*", "*Pónganse un 'good' al lado, si lo hicieron bien*". Todas las tareas realizadas en la clase son monitoreadas de esa forma, incentivando la participación activa del grupo de estudiantes:

Profesora: Bueno, "the restaurant", ¿qué pusieron?
Estudiante 2: 23, 40
Profesora: Ok
Estudiante 2: Ok?
Estudiante 7: Yo puse 43
Profesora: ¿43?
Estudiante 7: 23, 43
Profesora: Aahh. No, twenty-three. Twenty-three, forty, era. 23, twenty-three, forty. ¿El de la cafetería?
Estudiante 3: 15, 12
Profesora: Fifteen, fifteen es 15. Ok? Y twelve es 12. ¿El del bar? ¿Qué pusieron en el del bar?
Estudiante 1: ¿Cómo?
Profesora: ¿El del bar? Twenty-one, veintiuno ¿y el otro?
Estudiante 1: Eehh…Fiiii… fifteen. Fifty
Estudiante 2: ¿50?
Estudiante 1: Fifty, ¿no?
Estudiante 3: 21, 50
Profesora: Fifteen, fifteen
Estudiante 2: 15, 15

Profesora: The travel agency?
Estudiante 7: ¿Cómo dijo?
Profesora: The travel agency? (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Este orden recurrente y controlado delimita una enmarcación fuerte de la dinámica de la clase y la forma sistemática en que se revisa el total de todas las actividades desarrolladas durante la clase. Los estudiantes tienen cierta agencia en este monitoreo: piden a la docente que les corrija individualmente constantemente, como ya se ha señalado anteriormente, y la mayoría participa activamente en la corrección colectiva pero siempre bajo el control de las intervenciones de parte de la docente en una dinámica guiada reiterada, que en el caso del FinEs es prácticamente u ritual.

Tanto en el monitoreo individual como en el colectivo, la docente corrige los errores y da la retroalimentación positiva típica de este tipo de interacción. Al igual que en el caso del CEBAS, la mayoría de las intervenciones de la docente de FinEs en este sentido son en español, algo que bien podría hacerse en la lengua 2 para así incrementar el *input*, ya que la mayoría de estos enunciados son fácilmente identificados por los estudiantes. Lo que es distintivo en el caso del FinEs, es que los mismos estudiantes participan activamente de la retroalimentación positiva, un rasgo más derivado de este empoderamiento colectivo que existe en el grupo:

Profesora: "Kathy", eh… "what´s your… eh… telephone number, please?"
Estudiante 2: Y ahí él le contesta: "zero **(pronuncia zir),** *five, six, seven, seven, three, nine, what´s your telephone, number John?"*
(aplauso y ovación hacia la compañera que leyó todo en voz alta)
Estudiantes: ***Bravo***
Estudiante 8: ***Fue la mejor, profe.*** (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Estudiantes: Nine, three, six, two, one, zero, seven.
Estudiante 7: Seven
Estudiante 2: ***¡Qué groso que somos, se lo dijimos en inglés, profe!***
Profesora: Seven?
Estudiantes: Sí
Estudiantes: Yes
Estudiantes: Yes
Profesora: Ok. Bueno. Me parece que la mayoría lo pudo hacer. (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

Puede verse claramente en estos intercambios, cómo la docente responde de forma mesurada tratando de contener estas expresiones que pueden llegar a interpretarse en algunos casos como transgresoras del registro propio de la clase de adultos y que evocan

una representación del adulto infantilizado que constantemente requiere de la aprobación de la docente.

Como ya se ha aclarado en la sección correspondiente a la retroalimentación positiva de los otros casos, una retroalimentación positiva exagerada en el contexto de la educación de adultos puede interpretarse como una valoración baja de parte de las expectativas del docente hacia sus estudiantes y tener un efecto negativo (Hattie y Timperley, 2007).

7. 5 Conclusión

A primera vista, la dimensión estructural de los tres centros explorados demuestra que la circulación de la palabra en el aula con respecto a las reglas jerárquicas tiene momentos de ruptura y momentos de armonía. La porosidad de la clasificación entre los espacios, los discursos y los diferentes agentes involucrados en este universo vocabular tiene una incidencia notable en este aspecto. Por otro lado, en el plano del discurso instruccional, la construcción de las reglas discursivas en la estructuración del discurso pedagógico demuestra que los plazos de tiempo, o reglas de ritmo, y los criterios de evaluación son un punto de articulación clave en la gramática del aula. Toda esta construcción de categorías en esta primera exploración permitirá organizar el análisis del siguiente capítulo, tratando de amalgamar los datos para una interpretación más rigurosa y precisa.

CAPÍTULO 8: LA VOZ DEL AULA

8. 1 Introducción

En el análisis desarrollado en el capítulo anterior intenté organizar los datos identificados en la exploración etnográfica de cada caso, construyendo categorías, en torno a las estructuras institucionales y los procesos de interacción en la clase. La primera inmersión en el campo, en el marco de la teoría, asumió la búsqueda sistemática de indicadores ligados a la negociación o la resistencia en la interacción en el aula que pudieran ratificar o matizar los presupuestos teóricos. Estos indicadores no se presentaron de forma visiblemente abierta en las primeras observaciones, y fue necesario un sistema de codificación de los registros de datos que permitieran integrar de manera rigurosa el material de campo relevado para que, a partir de la construcción de esas categorías con sus correspondientes subcategorías, el proceso de análisis adquiera más sentido (Rockwel, 2009). Elsie Rockwel explica claramente estos ciclos del proceso etnográfico en el ámbito educativo:

> En la investigación educativa, a menudo se supone que ciertos procesos, como la negociación o la resistencia, son fáciles de observar directamente en la vida cotidiana de las escuelas. Sin embargo, la dificultad de relacionar determinados actos con estos procesos muestra que es necesario construir categorías que no son evidentes en sí mismas. En el proceso analítico, se proponen relaciones que permiten integrar y hacer inteligible algunos elementos observados. Los conceptos que expresan esas relaciones facilitan describir, explicar y comprender mejor lo que se observó. (Rockwell, 2009: 72)

A partir de este primer proceso de codificación en el proceso de transformación de los datos se pasa a una codificación selectiva que va a operar en función de los objetivos y preguntas de la investigación (Stern, 1994) con indicadores que conforman las categorías. Para realizar el trabajo de codificación y amalgamamiento de datos y con el propósito de darle riqueza interpretativa al análisis previo y así superar el plano meramente ilustrativo, en este capítulo intentaré amalgamar los datos analizados de forma comparativa. Esto me premitirá avanzar en una mirada más exhaustiva y holística para el desciframiento de algunos interrogantes que fueron surgiendo.

8. 2 La gramática del aula

Al realizar el trabajo de amalgamamiento de datos se puede vislumbrar una lógica clave de la práctica y prácticas que derivan de esta lógica, lo que se podría definir como gramática del aula, tomando en cuenta la denominación de Bernstein cuando habla de la gramática del discurso pedagógico:

> I have proposed that it is important to distinguish between the fundamental grammar or ordering principles of a pedagogic practice and the forms of realization as pedagogic types. The ordering principles I have analysed as regulative (hierarchical) and instructional (selection, sequence/pace, and criteria). (Bernstein, 2003d: 64)[51]

Para dilucidar estos principios ordenadores que conforman la gramática de cada aula ha sido muy complejo decidir la escala de los fenómenos que se estudiaron. Como bien dice Rockwell, un análisis de tipo sociolingüístico no es el ideal para llegar a conocer el contexto institucional o las consecuencias sociales de la interacción entre los sujetos involucrados (Rockwell, 2009). Justamente en este estudio trato de relacionar lo macro y lo micro, la dimensión estructural de la clasificación y las microprácticas en el aula, en donde la negociación de significados entre los sujetos es clave.

Lo que se presenta en el siguiente apartado es el producto de esa codificación selectiva organizado en tablas comparativas en las que la unidad de análisis serán las diferentes instituciones analizadas: FinEs, CEBAS y BAO. Esta tarea de análisis resultó ser mucho más ágil y sistemática, ya que, al tener un barrido previo de todo el material, esto permitió agrupar las diferentes unidades en nodos, armando categorías y jerarquizándolas, y hacer una codificación de los datos dispersos en función de ellas, lo que me permitió tener una visión global del corpus analizado.

Los cuadros comparativos de los tres centros de enseñanza tomarán la dimensión estructural, las relaciones entre espacios, discursos y agentes, y la dimensión interaccional, las reglas jerárquicas y discursivas, como las coordenadas que guiarán una vez más el análisis. En cada una de estas categorías, las subcategorías con sus correspondientes indicadores, más definidos ahora, permitirán asignar descriptores en términos de los grados de clasificación y enmarcación, es decir el grado de reconocimiento y de realización del discurso especializado respectivamente.

---

[51] He propuesto que es importante distinguir entre una gramática fundamental o principios ordenadores de una práctica pedagógica y las formas de realización como tipologías pedagógicas. He analizado los principios ordenadores como regulativos (jerárquicos) e instruccionales (selección, secuencia/ritmo y criterios). (Bernstein, 2003d: 64)

Institución / Subcategorías e Indicadores		CEBAS N° 13	Bachillerato de Adultos de EES N° 8	FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio
RELACIONES ENTRE ESPACIOS	Externo	Institución escolar con espacios porosos, imagen familiar, clasificación débil. C-	Institución escolar con espacios bien delimitados, imagen burocrática. Escuela tradicional. C+	Institución social con espacios compartidos, imagen familiar. C--
	Interno	Aula tradicional con bancos separados en hileras, mirando al frente. C+	Aula tradicional con bancos separados en hileras, mirando al frente. C+	Aula no tradicional (cocina de la sociedad de fomento) con grupos en mesas grandes. C-
RELACIONES ENTRE DISCURSOS	Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinares	Los programas de estudio son seguidos pero no de forma estricta. Hay relación entre los contenidos de Inglés y los contenidos de otros espacios C--	Los programas de estudio son seguidos pero no de forma estricta. No hay relación entre los contenidos de Inglés y los contenidos de otros espacios C+	Los programas de estudio son seguidos pero no de forma estricta. Hay relación entre los contenidos de Inglés y los contenidos de otros espacios C--
	Rol de los materiales	Materiales variados: material auténtico y específicamente diseñado para la enseñanza de la lengua extranjera C-	Materiales específicamente diseñados para la enseñanza de la lengua extranjera C+	Materiales específicamente diseñados para la enseñanza de la lengua extranjera C+
	Presencia de la lengua extranjera (uso externo)	Muy poco *input*. No hay relación fluida entre la lengua extranjera y la local. C+	*Input* balanceado. Relación permeable entre la lengua extranjera y la lengua local (presencia de *translaguaging*). C-	*Input* balanceado. Relación poco permeable entre la lengua extranjera y la local (presencia de *codeswitching*). C+
	Presencia de la lengua extranjera (uso interno)	Muy poco *input*. No hay relación fluida entre la lengua extranjera y la lengua local. C+	*Input* balanceado. Relación poco fluida entre la lengua extranjera y la lengua local (presencia de codeswitching y traducción). C+	*Input* balanceado. Relación poco fluida entre la lengua extranjera y la local (presencia de codeswitching y traducción). C+
	Relación entre el discurso cotidiano y el contenido	Relación my porosa entre el discurso especializado y no especializado. C - - Uso pedagógico del discurso cotidiano dentro del discurso especializado. C-	Presencia nula del discurso no especializado. C++ Uso pedagógico del discurso cotidiano dentro del discurso especializado. C-	Discursos especializado y no especializado bien delimitados. C+ Uso pedagógico del discurso cotidiano dentro del discurso especializado. C-
RELACIONES ENTRE AGENTES		Autopercepción de la docente como par trabajadora y como sujeto que aprende del estudiante. C-	Autopercepción de la docente como sujeto bien diferenciado del estudiante. C+	Autopercepción de la docente como par trabajadora y como sujeto que aprende del estudiante. C-

TABLA 1: Análisis de tres centros de enseñanza en la dimensión estructural (C+/- = más clasificación/menos clasificación).

Institución / Subcategorías e indicadores	CEBAS N° 13	Bachillerato de Adultos de EES N° 8	FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio
Formas de tratamiento	Uso oscilante entre el tuteo y el usted como marcación de distancias de parte de la docente. Uso empático del diminutivo como contenedor y como mitigador de actos de habla imperativos. E++	Uso permanente del tuteo. Uso irónico del diminutivo. E+	Uso permanente del tuteo. Uso empático del diminutivo como contenedor y como mitigador de actos de habla imperativos. E+
Regulación de los procedimientos escolares	Relación estrecha entre el uso del diminutivo y el control muy fuerte de los procedimientos escolares. E++	Control fuerte de los procedimientos escolares. E+	Relación estrecha entre el uso del diminutivo y el control muy fuerte de los procedimientos escolares. E++
Control de las intervenciones	Preferencias por los modos indirectos de control, especialmente a través de preguntas. E- Acaparamiento fuerte de la palabra. E+	Preferencias por los modos indirectos de control, especialmente a través de preguntas. E- Acaparamiento fuerte de la palabra. E+	Preferencias por los modos indirectos de control, especialmente a través de preguntas. E- Balance entre la palabra de la docente y del estudiantado. E-
Control del comportamiento	Pocas intervenciones, presencia de negociación. E-	Intervenciones reiteradas sin negociación. E+	Pocas intervenciones, presencia de negociación. E-
Formas de demanda y confrontación	Poca imposición del registro del grupo. E- Demandas explícitas individuales. E-	Frecuente imposición del registro del grupo. E++ Falta de demandas explícitas. 0	Imposición del registro del grupo. E+ Demandas explícitas grupales. E+
Respuestas a la forma de demanda y confrontación	No utiliza la imposición del registro como estrategia pedagógica. Responde con elevación de la voz, ironía y cambios en la segunda persona. E+	Utiliza la imposición del registro como estrategia pedagógica. E-	Utiliza la imposición del registro como estrategia pedagógica. E- Ignora las demandas explícitas. E +

TABLA 2: Análisis de tres centros de enseñanza en la dimensión interaccional – Reglas jerárquicas (E+/- = más/menos enmarcación).

Institución / **Subcategorías e indicadores**		**CEBAS N° 13**	**Bachillerato de Adultos de EES N° 8**	**FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio**
Reglas de selección del contenido (presentación, explicación metalingüística).		Contenidos explicitados en detalle de forma clara, con la participación del alumnado. E- -	Contenidos explicitados en detalle con explicaciones gramaticales muy técnicas y oscuras para el alumnado E++	Contenidos explicitados en detalle de forma clara con cierta participación del alumnado. E-
Reglas de secuencia del contenido (espacio para el trabajo autónomo: trabajo colaborativo, desarrollo de inferencias y de procesos metacognitivos).		Trabajo colaborativo no planificado, librado a la decisión del alumnado. Poco espacio para el desarrollo de inferencias y de procesos metacognitivos. E+	Muy poca presencia del trabajo colaborativo. Espacio para las inferencias pero no para los procesos metacognitivos. E+	Amplio espacio para el trabajo colaborativo y para los procesos metacognitivos. Espacio para las inferencias. E--
Reglas de ritmo (explicitación y negociación de los tiempos).		Explicitación clara y detallada, presencia de negociación. E-	Poca explicitación de los plazos, no se comparten decisiones. E+	Explicitación clara y detallada, presencia de negociación. E-
Criterios de evaluación	Explicitación de los criterios	Muy pormenorizada. E++	Poco detallada. E-	Detallada. E+
	Monitoreo de las tareas	Sistemático, colectivo e individual. E+	Sistemático, colectivo e individual. E+	Sistemático, colectivo e individual. E+
	Corrección del error	Preferencia por corrección directa y explícita con una reformulación completa. E++	Preferencia por corrección indirecta con reformulación completa. E+	Preferencia por corrección indirecta con reformulación en la mayoría de los casos. E-
	Retroalimentación positiva	No muy frecuente, con uso de la L1 mayormente. E -	Frecuente, con uso de la L2. E+	Frecuente, con uso balanceado de la L1 y la L2. E+

TABLA 3: Análisis de tres centros de enseñanza en la dimensión interaccional – Reglas discursivas (E+/- = más/menos enmarcación).

En la dimensión estructural, como muestra claramente el cuadro correspondiente, se puede observar, en primer lugar, que no hay una relación totalmente lineal entre la estructura institucional, que puede desplegar ya sea una clasificación fuerte o débil, y la dimensión estructural dentro del espacio del aula. Tal es el caso del CEBAS número 13, en el que puede verse que la porosidad a nivel institucional no se ve reflejada en una aula desestructurada, liberada de los formatos más tradicionales. Bien podría decirse, en realidad, que lo que aquí pesan son las condiciones materiales que impone la institución que contiene al CEBAS ediliciamente, la escuela secundaria N° 8, marcada, sí en este caso, por un alto nivel de clasificación en cuanto al uso de los espacios, tanto externos como internos a la clase. La inercia de la institución de acogida, se arrastra a los microespacios del aula de la institución contenida en ella, que mantiene la misma disposición de los espacios, típicos para un aula superpoblada de estudiantes en donde se necesita maximizar el espacio a pesar de tener la libertad de modificar esa disposición debido a la escasa cantidad de estudiantes.

En el caso del Bachillerato de Adultos y del FinEs sí se puede ver una continuidad entre el grado de clasificación externo de la institución y el microespacio del aula que lo reproduce. Por un lado, la clasificación fuerte de la institución en la Escuela Secundaria N° 8 queda marcada en el aula del Bachillerato de Adultos, que también presenta la posibilidad de cambiar la disposición de los espacios con la poca cantidad de estudiantes que posee. Por otro lado, la clasificación débil de la Sociedad de Fomento queda impresa también en la disposición de los espacios del aula-cocina del FinEs. Lo que confirma que en los tres casos la disposición de los espacios en el aula no es el fruto de una decisión pedagógica a cargo de la docente de la institución a la que pertenece. Esta disposición se hereda de las condiciones materiales del edificio que contiene a la institución educativa en cuestión y de la clasificación de los espacios de esa institución de acogida. No es fruto de una decisión institucional y/o pedagógica con fines específicos que puedan impactar en las formas de enseñanza y aprendizaje en el aula propiamente dicha. Puede concluirse que queda librado a la suerte del formato institucional que contiene la oferta educativa de adultos. Cabe preguntarse por qué la disposición del espacio en el aula no forma parte de las decisiones pedagógicas del micromundo de la clase y queda librada a la suerte del formato de la institución que la contiene.

Durante mi investigación anterior para la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, me había llamado la atención que la disposición de los espacios en el aula de adultos del CEBAS estudiado en ese momento no era azarosa y estaba cuidadosamente

planificada. Hablando una vez más con la profesora Susana Gallardo, la entonces directora del CEBAS en el que se llevó adelante la recolección de datos de ese estudio, me surgió la pregunta acerca de la disposición de los espacios en el aula en ese momento. Ante la consulta, la profesora Gallardo me explicó que en efecto, la disposición de las mesas en grupos fue el fruto de una decisión consensuada con todos los docentes que en ese momento trabajaban en el CEBAS y también con los auxiliares que preparaban el aula. Estos acuerdos entre docentes, a su vez, se lograron trabajando del mismo modo, en encuentros de discusión que tenían fuera del horario de clases, tal como lo expresa la informante:

> También fue una disposición que nació del aprendizaje de nuestro trabajo los sábados: concluimos que los acuerdos se lograban dialogando, mirándonos. Y decidí pedir a los porteros (que no querían romper con lo armado) que para los sábados juntaran mesas... Y así el colectivo docente aprovechó mejor el encuentro. (Fragmento de entrevista a Susana Gallardo, directora de CEBAS hasta el año 2013).

De acuerdo con lo que explica la profesora Gallardo, el trabajo en grupos, en donde el diálogo y el contacto visual son parte fundamental de la interacción, favorecía los aprendizajes en el aula del CEBAS de un modo comprobadamente marcado, teniendo un impacto directo en el desarrollo de la alfabetización académica tanto en los aspectos escritos como orales. Tal como lo expresan algunos estudios (Papalia, 1992; Bonus y Riordan, 1998), la distribución en grupos favorece la interacción y el trabajo colaborativo en el aula, lo cual va en coherencia con lo planteado por el trabajo descripto por Gallardo en el CEBAS.

Teniendo en cuenta estos antecedentes y lo observado durante este estudio se les preguntó a las docentes a cargo de la clase de Inglés del Bachillerato de Adultos, el CEBAS y el FinEs estudiados en este trabajo acerca de la toma de decisiones con respecto a la disposición de las mesas en el aula. La docente del Bachillerato de Adultos, contestó al respecto, que si bien consideraba relevante la forma en que los estudiantes se sientan en el aula, en la modalidad de adultos es más importante priorizar que el estudiante se sienta cómodo y que él mismo pueda elegir el lugar en donde sentarse, respetando su decisión.

En cambio, en el caso de la docente de CEBAS, su respuesta a la consulta fue más detallada, focalizándose no tanto en los aspectos relacionados con las reglas jerárquicas

en el microespacio del aula (quién decide dónde debe sentarse cada persona), sino más bien en el espacio para el trabajo colaborativo dentro del discurso instruccional:

> La ubicación de los adultos en el aula es, muchas veces, determinante. Creo que funciona bien el sentarse en grupos y no en fila como suele plantearse el aula normalmente. Esa disposición ayuda a que interactúen mejor. También favorece la distracción a veces. Pero creo que, igualmente, es más beneficiosa esa distribución. Cuando se sientan en filas, los más tímidos no logran participar de la misma manera ni integrarse al resto. Lo ideal sería que cada grupo fuera mezclándose con otro cada semana para que los más extrovertidos y seguros no opaquen a los más débiles del grupo. Pero eso es difícil de lograr ya que una vez conformada la mesa de trabajo ellos se resisten a los cambios. Por supuesto, siempre puede darse que ese sistema no funcione: grupos muy competitivos, con líderes negativos que quieren resaltar y destacarse en la individualidad no dan lugar al diseño áulico grupal. Pero es lo que mejor resultados me dio. Ellos se sienten apoyados por sus compañeros de mesa, y se van afianzando en la materia de modo individual. (Fragmento de entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS).

El interrogante aquí es si realmente alguien está eligiendo dónde sentarse en el aula, ya sea la docente o el estudiante, cuando ya se tiene una disposición de las mesas armada al momento que el grupo entra al espacio para comenzar la clase y no existe un hábito institucional de planificar la distribución de los espacios en el aula, tal como el descripto por la profesora Gallardo cuando ella era directora del CEBAS.

Como ya he descripto en el capítulo 5, en el caso del FinEs hay una estrategia pensada en función de la disposición de los espacios del aula enmarcada en la perspectiva de la educación popular:

> En general, predomina una impronta de "tipo colectiva", también respuesta a los requerimientos de los alumnos, que convierten las horas de clase en un "estar juntos" en función del necesario vínculo que el plan promueve y en donde los estudiantes parecen encontrar nuevos sentidos a la práctica de enseñanza-aprendizaje. Este estar juntos implica compartir preferentemente mesas largas de trabajo común en lugar de los pupitres individuales o de a dos del sistema educativo formal. Además, esta organización del espacio les permite formarse como grupo y no como estudiantes atomizados, así como compartir los ritos del universo popular como tomar mate y comer galletitas o comida casera en la hora de clase. (Investigación Evaluativa del Plan FinEs, 2018: 68)

Con respecto al rol de los programas de estudio para la modalidad de adultos, se puede ver que su presencia no es determinante para la planificación de la enseñanza. Tomando en cuenta tanto lo expuesto por las docentes en las entrevistas como los ejemplos concretos de intervenciones áulicas, es claro que las docentes no los toman al pie de la letra. Tal es el caso del CEBAS que tiene como contenidos de Inglés para primer año una lista que se centra en los aspectos gramaticales y vocabulario, mientras que la profesora incorpora otros aspectos tales como el trabajo con estrategias de lectura y anglicismos, dejando de lado algunos de los enumerados en el plan de estudios correspondiente:

> Vocabulario básico sobre: personas, familia, vivienda, colores.
> Gramática. Verbo to be. Presente simple. Pronombres personales
> Vocabulario básico sobre: cuerpo humano, tiempo libre.
> Gramática. Artículos. Preposiciones. Participio pasado.
> Vocabulario básico sobre objetos e instrumentos utilizados en el área laboral.
> Gramática: Frases preposicionales. Palabras interrogativas.
> Vocabulario básico sobre instituciones de salud.
> Gramática: Verbos más usuales. Ubicación espacial. Números ordinales y cardinales. Modo imperativo (Resolución N° 1782/98, Anexo I)

Si se toma en cuenta los casos del FinEs y el BAO, se repite el mismo patrón: las listas de contenidos para primer y segundo año, además de ser extensas, se centran en los aspectos gramaticales y vocabulario. Las profesoras en ambas ofertas se ven forzadas a priorizar una parte de los contenidos, sobre todo en el caso puntual del FinEs, en donde el tiempo es sumamente escaso. Sin embargo, lo que más llama la atención en estos ejemplos es la falta de precisión de estos listados de contenidos correspondientes al primer y segundo año determinados por la Resolución N° 1121 del año 2002, como ya se ha hecho mención en el capítulo 4 de este trabajo, lo que obliga a las docentes no sólo a priorizar contenidos dentro de ese largo listado, sino también a decidir cómo materializar en cada contexto lo que este diseño curricular, estructurado en contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, sugiere. A continuación se reproduce el listado de los conceptuales para el primer y segundo años puntualmente, ya que los otros dos aspectos de la clasificación se repiten casi exactos año a año y ya fueron discutidos en el capítulo 4:

> <u>Contenidos conceptuales correspondientes al Primer año</u>
> - Vocabulario elemental sobre los siguientes temas. Personas, Origen, Domicilio, Ocupación, Familia. Otros de interés del grupo.
> - Discurso dialógico simple.
> - Elementos básicos de fonología.
> - Oración simple.
> - Afirmación, negación, interrogación.
> - Formas y tiempos verbales adecuados al discurso.

- Vocabulario: El hogar. El barrio. Comercios. Actividades cotidianas. Otros temas de interés.
- Discurso descriptivo.
- Conexiones en la oración y entre oraciones.
- Formas y tiempos verbales usuales en el tipo de discurso.
- Vocabulario: Mundo laboral. Tiempo libre. Otros de interés.
- Discurso narrativo.
- Composición de palabras.
- Formas y tiempos verbales.
- Vocabulario. La escuela. Lugares de entretenimiento. Otros temas.
- Discurso a elección.
- Formas y tiempos verbales adecuados al discurso. (Resolución N° 1121/02, Anexo III)

Contenidos conceptuales correspondientes al Segundo año.

- Vocabulario sobre los siguientes temas: Identidad. Gustos. Sentimientos. Opiniones. Otros temas de interés grupal.
- Diálogo. La conversación telefónica.
- Elementos de la oración.
- Elementos fónicos.
- Formas y tiempos verbales más usuales en el discurso usado.
- El diccionario bilingüe.
- Vocabulario: La vida cotidiana.
- Discurso a elección.
- Formas y tiempos verbales.
- Coordinación.
- El diccionario bilingüe.
- Vocabulario: Trabajo y relaciones humanas. Otros de interés.
- Discurso procedimental.
- Formas y tiempos verbales.
- Modalidad: Sugerencia, recomendación.
- El diccionario.
- Vocabulario: La vida animal y vegetal. Otros temas.
- Formas y tiempos verbales.
- Subordinación.
- El diccionario.
- Modalidad: Obligación (Resolución N° 1121/02, Anexo III)

En ambos diseños, tanto en el de la Resolución N° 1782 para los CEBAS como la Resolución N°1121 para los BAO y FinES, se toma una perspectiva clara de lengua como sistema por sobre el enfoque discursivo actual, algo que las docentes del CEBAS y FinEs estudiados logran resolver, adoptando una enfoque comunicativo más en sintonía con los nuevos diseños curriculares para la secundaria común, en donde la gramática no ocupa un lugar central. Lo que es más, ambas docentes tratan de establecer una relación entre los temas que contextualizan los contenidos gramaticales del inglés y temas de otros espacios curriculares. Un ejemplo claro de eso es el trabajo con formularios laborales desarrollado por la profesora de Inglés de FinEs. En el caso del CEBAS, el trabajo de la docente de Inglés con textos de anatomía, deja clara evidencia de su intencionalidad de

establecer relaciones interdisciplinares entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y las otras materias de primer año, al igual que la docente de FinEs, denotando ambas una clasificación muy débil en estas relaciones entre discursos, tal como se puede ver en la Tabla 1.

Este no es el caso de la experiencia estudiada en el BAO, en la que la gramática tiene un lugar de suma relevancia en el desarrollo de la clase y los temas que contextualizan la enseñanza del inglés no tienen ninguna relación con los contenidos de otros espacios curriculares, tal como pudo verse en los ejemplos sobre materiales usados y en gran parte de los fragmentos de clase citados, los textos están específicamente preparados para la enseñanza de la lengua extranjera y los temas son muy generales con personajes artificiales que no tienen ningún referente concreto. Esto, como ya fue señalado en el capítulo anterior, pone en relieve una clasificación fuerte con respecto al rol de los diseños curriculares y las relaciones entre disciplinas dentro de la categoría "relaciones entre discursos".

La incognita que surge aquí es si las características estructurales de la institución tienen una incidencia en el rol que le asigna la docente al discurso curricular y la relación entre disciplinas en estos casos estudiados. En otras palabras, si una clasificación fuerte de las relaciones entre espacios externos tiene necesariamente un correlato directo en algunos aspectos de la clasificación entre discursos, tales como los que se acaban de analizar.

Tanto en caso del CEBAS como en el del FinEs, se observaron instituciones con un uso de espacios desestructurado y flexible, una clasificación débil, que reflejaba una imagen más familiar propia de la educación más informal y menos tradicional, en palabras de Bersntein, un modelo de pedagogía invisible más progresista (Bernstein, 2002). Esta característica estrutural, esta clasificación débil se reproduce en la forma en que las docentes se referencian en los diseños curriculares y las relaciones porosas que establecen entre la enseñanza de la lengua extranjera y las otras disciplinas.

Una relación similar se da en el caso del BAO, en el cual se observa una clasificación muy fuerte con respecto a las relaciones entre espacios institucionales, con una imagen de una escuela mucho más tradicional, que tiene su correlato en una clasificación fuerte del rol de los programas curriculares tradicionales y las relaciones poco fluidas entre el inglés y las otras disciplinas.

Bien podría decirse que este tipo de posicionamiento puede ser simplemente el fruto de una decisión personal individual de la profesora en cuestión. Sin embargo este patrón

se repite en otros aspectos de la clasificación que fueron apareciendo, como por ejemplo, el tipo de materiales usados y las relaciones entre el discurso cotidiano más informal y el discurso especializado.

En el caso del FinEs hay un factor determinante que va a tener grandes alcances, no sólo en los aspectos estructurales, sino también en los aspectos interaccionales. Este factor es la delimitación del material a usar a nivel institucional, un detalle mencionado en el capítulo 6 cuando se analizó la subcategoría que hace referencia a los materiales. Los módulos que le dieron a la docente al momento de comenzar a trabajar en FinES son una publicación de la provincia de Córdoba del Programa de Educación a Distancia para el nivel Medio de Adultos que contiene actividades para las áreas de Lengua, Inglés, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y, por lo que menciona la profesora en la entrevista, es un material que le entregaban a todas las docentes de Inglés para que organizaran sus clases en cada comisión de FinEs. Lo que es más, he hablado recientemente (fines de 2021) con una docente de Inglés que trabajó en FinEs durante el ciclo 2021 en el distrito de Florencio Varela, y me informó que le habían entregado el mismo material para trabajar en el área de Inglés en el nivel secundario. Este material, pensado para estudiantes adultos en una modalidad semipresencial plantea en su introducción al área de Inglés lo siguiente:

> El propósito fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera es poder disponer de ella para resolver situaciones comunicativas y explorar la realidad desde ópticas diferentes. Este material impreso fue elaborado para iniciar el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés, la cual, por cierto se ha establecido firmemente como el medio internacional de comunicación. Los temas y las actividades contenidos en este módulo se presentan con las consignas en inglés y español a fin de ayudarlo en la comprensión y realización de los mismos. El glosario contiene expresiones y términos ingleses con su traducción al español y se lo indicará con see glossary (ver glosario). En este módulo se incluye una estrategia de aprendizaje del idioma llamada construcción de una red de vocabulario (en inglés: making a vocabulary network). El propósito de dicha estrategia es ayudarlo en la comprensión y uso del idioma en esta modalidad semipresencial de manera más autónoma y eficaz. (Programa de Educación a Distancia, Provincia de Córdoba, Módulo Inglés, pag. 71)

El material está diseñado específicamente para adultos y presenta una perspectiva de la enseñanza de la lengua extranjera esencialmente instrumental enfocada en la información personal y la búsqueda de trabajo, siendo éste último un objetivo presente en

las otras áreas de FinEs. Como ya se ha explicado, una de las estrategias pedagógicas del plan es integrar los contenidos al mundo del trabajo. Cuando en el año 2009 se abrió la línea FinEs 2º "tramos" su objetivo era promover la terminalidad de los estudios en aquellas personas mayores de 18 años no habían ingresado o habían abandonado tempranamente el nivel primario o secundario. Luego se abrió una tercera línea conocida como FinEs-cooperativas que alcanzó a todas las Organizaciones Cooperativas establecidas en la provincia de Buenos Aires. Esto implicó un trabajo coordinado entre la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y la Coordinación Educativa del Plan Ingreso Social con Trabajo (Plan Argentina Trabaja) del Ministerio de Desarrollo Social. Esta matriz propia de su gestación se materializa en las prácticas cotidianas observadas en los diferentes estudios empíricos en esta oferta educativa:

> De acuerdo al material empírico analizado, se propicia en las materias un intercambio entre docentes y estudiantes que construye una relación con el saber en la que los contenidos de las materias recuperan y se resignifican a partir de las problemáticas barriales como la falta de acceso a agua potable, la contaminación, la violencia de género, violencia familiar, etc. o cuestiones relativas a la inserción en el mundo laboral. Así, se estimula un espacio escolar donde el saber se conceptualice a partir de las experiencias y saberes previos que portan los sujetos, ayudando a generar un acceso crítico al conjunto de los bienes simbólicos socialmente producidos. (Burgos, 2015: 10-11)

En el caso del CEBAS, la existencia de las horas institucionales son determinantes para el trabajo colectivo entre docentes de diferentes áreas, más allá de la impronta que caracteriza a estos centros orientados en salud creados específicamente para que los trabajadores del área obtengan su título secundario y puedan seguir sus estudios superiores. En efecto, en el CEBAS estudiado las horas institucionales se destinan a reuniones mensuales en las que los docentes y el equipo de conducción establecen acuerdos, especialmente sobre los contenidos a trabajar y sobre la elaboración de proyectos interdiscipinarios en los que se trabajan ejes transversales, tales como el tabaquismo, la lactancia materna, etc., algo que la docente de Inglés expresa claramente en su entevista:

> … me gusta trabajar en equipo, me gusta participar, me resulta fácil trabajar en proyectos multidisciplinarios, pequeños y sin grandes pretensiones pero acompañando desde mi materia (Entrevista a Mariela, docente de Inglés del CEBAS N° 13)

Tanto el CEBAS como el FinEs estudiados comparten esta forma de trabajo más vinculado a la enseñanza informal, una característica que no se pudo ver en el BAO, en el cual se observaron varias características típicas de la enseñanza formal y la secundaria común. Esto último se vio específicamente materializado en el tipo de materiales usados. En este punto especial es importante volver a señalar que los libros y textos usados en este último caso son materiales diseñados específicamente para la enseñanza del inglés destinados a la secundaria común con su franja etaria característica.

Todo lo planteado hasta aquí va a marcar una continuidad que se ve reflejada en otra subcategoría analizada en el nivel estructural que es las "relaciones entre agentes" y específicamente la forma en que las docentes se autoperciben y se posicionan frente al grupo de estudiantes en el aula. Si se observa la Tabla 1, puede verse que tanto en el caso del CEBAS como en el caso del FinEs, las docentes se autoperciben como pares trabajadoras de sus estudiantes. Ambas resaltan en la entrevista que sienten que aprenden de sus estudiantes adultos y que el trato en la modalidad es un trato "más directo", de igual a igual. En cambio, la docente del bachillerato hace énfasis en los problemas de comportamiento que observa en sus grupos de adultos, llamándolos "adultescentes" y marcando así una posición bien diferenciada del alumnado.

De este modo todas las subcategorías de la clasificación siguen una línea de coherencia desde las relaciones entre espacios, hacia la mayor parte de las otras subcategorías correspondientes a las relaciones entre discursos y las relaciones entre agentes. Dentro de los aspectos estructurales, la única subcategoría que no mantiene la constante de este patrón observado en los tres casos es la "presencia de la lengua extranjera" en la clase, es decir, el rol del inglés en el aula y su relación con la lengua local.

Por cierto, es muy llamativo que en el caso del BAO, en donde la clasificación es fuerte o muy fuerte en el resto de las subcategorías analizadas, se da exactamente lo contrario cuando se observa atentamente el rol que se le asigna a la lengua extranjera y su relación con la lengua materna en su uso externo. Es justamente en este caso en el que el inglés y el español, dentro del discurso pedagógico, tienen una relación más fluida a través del proceso de translenguaje [translaguaging]. Sin embargo esta porosidad que hay entre las lenguas local y extranjera sólo se observa en instancias de uso auténtico o externo (Willis, 2002) a cargo de la docente del BAO. En las instancias en que el inglés es usado de forma interna como objeto de estudio en el caso del BAO existe un proceso

de cambio de código [codeswitching][52] y traducción consecutiva, en el que la alternancia es menos integrada, a diferencia de la permeabilidad propia del translenguaje, que presenta una visión más holística de las lenguas en la cual la transición del inglés al español, y viceversa, se hace con la intencionalidad de construir sentido e identidad.

En el caso del CEBAS, como ya se aclaró en el capítulo anterior, la presencia del Inglés es prácticamente nula, por lo cual es difícil establecer una comparación de cuánta permeabilidad existe entre la lengua materna y la lengua extranjera en el discurso pedagógico. En cambio, en el caso del FinEs hay una presencia balanceada del inglés, aunque no se observen procesos de translenguaje en la clase. Hay que tener presente una vez más que la perspectiva del translenguaje resalta la naturaleza holística, heteroglósica e híbrida del uso del lenguaje para la construcción de sentido e identidad, más que para traducir o resaltar la diferencia entre una lengua y la otra, tal como ocurre en la clase de FinEs mayormente. Esta cualidad dinámica y fluida, en la que las lenguas no tienen una frontera clara entre sí, se ve claramente sólo en los momentos en que la docente de BAO utiliza la lengua de forma auténtica o externa. La duda aquí es por qué el grado de clasificación entre las lenguas 1 y 2 es mayormente fuerte en los tres casos indiferentemente del grado de clasificación de otras subcategorías de la dimensión estructural.

En el caso del BAO, ¿por qué, habiendo una clasificación fuerte en todas la subcategorías de la dimensión estructural, cuando la docente usa las lenguas de forma auténtica, ofrece un *input* fluidamente poroso y las lenguas no aparecen como entidades separadas, a diferencia de las otras relaciones entre discursos? Park dice que el proceso de translenguaje en el aula implica no sólo un uso flexible, sino también un uso estratégico de las lenguas:

> The languages are, thus, utilized flexibly and strategically so that classroom participants can experience and benefit from the permeability of learning across languages.[53] (Park, 2013: 51)

[52] Es importante destacar aquí que Di Virgilio señala un concepto que se confunde con el translenguaje, el cual se define como *codeswitching*, o la práctica de ir y venir de un idioma a otro. La investigadora señala que si bien el translenguaje puede incluir esta estrategia de manera pedagógica, no son sinónimos. El translenguaje no es simplemente la alternancia entre idiomas como es el *codeswiching*, sino que implica la construcción de prácticas discursivas complejas que constituyen el repertorio completo de idiomas del hablante (Di Virgilio, 2020).

[53] Las lenguas, de ese modo, son utilizadas flexible y estratégicamente de modo tal que los participantes del aula puedan experimentar y beneficiarse de la permeabilidad de aprender a través de las lenguas. (Park, 2013: 51)

En el caso del BAO no se observa este uso flexible y estratégico de las lenguas cuando el inglés es el contenido de estudio, por lo tanto restaría saber si realmente hay un objetivo pedagógico puntual, una estrategia, cuando aparecen estas intancias de translenguaje en el uso externo del inglés. Cenoz (2017) distingue entre el translenguaje espontáneo y el pedagógico en el ámbito educativo.

> Spontaneous translanguaging refers to the reality of multilingual usage in naturally occurring contexts where boundaries between languages are fluid and constantly shifting. It can take place both inside and outside the classroom. Inside the classroom, it can have pedagogical value but it has not been planned in advance as a pedagogical strategy. (Cenoz, 2017: 77)[54]

En la década de 1970, el método comunicativo para la enseñanza de idiomas hacía hincapié en la importancia del acceso al *input* comprensible. El Marco General de Política Curricular del año 2007 que ha sido un marco referencial para estas docentes más allá de los respectivos planes de estudios y diseños curriculares para adultos, destaca la importancia del bilingüismo sumativo en lugar del tradicional bilingüismo sustractivo, lo que implica un avance en la relajación del nivel de clasificación de la dimensión estructural cuando se habla del rol de las lenguas en el aula de clases. Sin embargo, esta visión sigue manteniendo la perspectiva binaria en la que las lenguas siguen concibiéndose como entidades separadas y no como un continuo que conforma una construcción discursiva compleja a través del proceso de translenguaje.

Por otro lado, si se presta atención a los Módulos usados en FinEs, se puede volver a observar desde este marco referencial puntual para la planificación de la enseñanza que en la introducción del Módulo Inglés se plantea también una visión binaria de las lenguas cuando señala:

> El glosario contiene expresiones y términos ingleses con su traducción al español y se lo indicará con see glossary (ver glosario). (Programa de Educación a Distancia, Provincia de Córdoba, Módulo Inglés, pag. 71)

Para resumir, se puede concluir que en los tres casos predomina una clasificación fuerte entre la lengua española y la lengua inglesa en el espacio del discurso especializado, es decir desde la dimensión de la estructuración del discurso pedagógico. La presencia

[54] El translenguaje espontáneo referencia la realidad del uso multilingüe en contextos naturales donde los límites entre lenguas son fluidos y están constantemente moviéndose. Puede tomar lugar tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula puede adquirir un valor pedagógico pero no ha sido planeado de antemano como estrategia pedagógica. (Cenoz, 2017: 77)

del proceso de translenguaje, en otras palabras, ese proceso de relajación de la clasificación que se observa en el caso del BAO dentro de la comunicación auténtica, se va a considerar como una práctica discursiva espontánea, sin fines pedagógicos.

Entonces el gran interrogante aquí es por qué existe una clasificación tan fuerte entre las lenguas en casos en los que la dimensión estructural presenta una clasificación bastante débil de las otras subcategorías. Portolés y Martí (2017) señalan que la enseñanza de las lenguas está atravesada por la tradición del sesgo monolingüe, que implica la separación estricta de los idiomas en el aula.

> Traditionally, language teaching has been grounded on a monolingual bias and the strict separation of languages has been conceived as a requirement to ensure foreign language learning success. (Portolés & Martí, 2017: 61)[55]

Este sesgo también ha sido reforzado por la teoría chomskiana, muy influyente en las últimas décadas del siglo veinte, cuya perspectiva innatista de adquisición de la lengua se focalizó en un hablante nativo ideal bien diferenciado del sujeto que aprende una lengua extranjera. Lo que es más, los materiales editoriales para la enseñanza de lenguas extranjeras han sido diseñados mayormente en este marco referencial y es muy difícil encontrar textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el que no aparezca bien marcado el paradigma monolingüe. Todo esto ha sido retroalimentado por múltiples perspectivas que han contribuido a mantener las lenguas como entidades totalmente independientes entre sí y estas docentes que trabajan hace años en las aulas de adultos no escapan a estas influencias que seguramente han marcado sus biografías escolares y sus prácticas profesionales, sobre todo en relación a los materiales textuales que tienen un impacto muy marcado en el aula de inglés.

Quizá estos condicionamientos, fuertes paradigmas que recién en la actualidad se están repensando gracias a estudios como los de Ofelia García (2009) sobre el translenguaje, puedan ayudar a entender esta fuerte clasificación entre discursos, en el nivel estructural de los casos estudiados, que no logra debilitarse siquiera con una clasificación débil de los espacios institucionales y otros aspectos contextuales.

Al pasar a la dimensión interaccional en el análisis, se puede observar claramente, en primer lugar, que las reglas jerárquicas delimitan un marco en el que se van a deplegar las reglas discursivas con indicadores claves para identificar las coordenadas que van

[55] Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua se ha basado en un sesgo monolingüe y la estricta separación de las lenguas ha sido concebida como un requrimiento para asegurar el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera. (Portolés & Martí, 2017: 61)

estructurar el discurso pedagógico de una u otra manera. Estas reglas jerárquicas que conforman el discurso regulativo van a evidenciarse en un despliegue de indicadores relacionados con la circulación de la palabra en la clase, en los que surgen agrupaciones a partir de un espectro que va desde la circulación de la palabra más fluida y armoniosa en el aula hasta los momentos de la circulación de la palabra más disruptivos.

Con respecto a las formas de tratamiento de parte de la docente hacia el grupo de estudiantes en el aula, una de las subcategorías que más llaman la atención dentro del análisis, se pueden observar dos rasgos lingüísticos de realización que ofrecen muchas dimensiones para la indagación dentro de las reglas jerárquicas. Las formas de uso de la segunda persona y el uso del diminutivo son esos rasgos que ponen el foco en cuán fuerte es el control dentro de la enmarcación del discurso especializado.

En los tres casos aparece como constante el uso del tuteo de parte de las docentes hacia el estudiantado, que es respondido con el uso respetuoso del "usted" de parte del alumnado hacia las profesoras. Esto da por sentado que la relación de tratamiento es asimétrica, lo que es más, en las pocas instancias en que se identificaron casos en que los estudiantes han respondido a la profesora con el voceo, esas intervenciones representaban claramente instancias de resistencia y desafío a la autoridad pedagógica, poniendo en evidencia que la relación desigual es la norma:

Profesora: No esperaba menos de vos
Estudiante 2: ***¿Vos decís?*** (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En el caso del CEBAS se observa un rasgo distintivo de los otros dos casos: el uso oscilante entre el voceo y el usted para establecer acercamiento o distancia de acuerdo a la situación comunicativa, algo que refuerza aún más el control sobre esta asimetría de la cual en cierto modo, se puede entrar y salir a voluntad desde el discurso especializado.

En los tres casos la enmarcación que esta forma de tratamiento delimita es fuerte. Esto también se ve reforzado por el uso reiterado del diminutivo en el discurso pedagógico, principalmente con un uso mitigador y empático, algo que se ve claramente en los casos del CEBAS y del FinEs. En estos dos casos, también se puede establecer una relación muy estrecha entre este uso del diminutivo y un control sumamente fuerte de los procedimientos escolares, esta forma de regular la metodología de registro y estudio en el aula. En el caso del BAO no se observa esta relación, por lo contrario, la regulación de los procedimientos escolares, si bien es fuerte, no es tan controlada como en los otros dos casos, algo que se puede interpretar desde la variable de la edad promedio del grupo del bachillerato, un grupo de jóvenes que están más familiarizados con la típicas prácticas

escolares, ya que no han pasado mucho tiempo sin estar escolarizados como el caso del alumnado del CEBAS o FinEs compuesto por un grupo de adultos de mayor edad. Este factor va en línea con el hecho de que en estos dos últimos casos mencionados, siempre el trato es más contenedor y empático, casi infatilizando al adulto que regresa a las aulas después de varios años. Estos contextos descriptos también pueden relacionarse directamente con el hecho de que en estos casos no se den tantas situaciones disruptivas como las que aparecen en el BAO, en donde el uso del diminutivo, en lugar de tener un uso preponderantemente contenedor, tiene un uso irónico que trata de lidiar con dichas situaciones disruptivas puntuales.

En los tres casos las docentes prefieren usar modos indirectos para ejercer el control de la palabra como forma de mitigación de este control. Es evidente que, si bien existe un control de las intervenciones a cargo de las docentes, éste trata de contrarrestarse con actos de habla indirectos, principalmente formas interrogativas en los tres casos.

En principio, la concentración del discurso está en manos de las docentes con un gran acaparamiento de la palabra de parte de ellas. Esta apropiación concentrada del discurso se convierte prácticamente en una monopolización de la palabra en los casos del CEBAS y el BAO, con muy pocas intervenciones de parte del estudiantado. Solamente en el caso del FinEs se ve un uso más balanceado de la palabra con mucha mayor cantidad de intervenciones, más *output*, de parte del grupo de estudiantes. El interrogante aquí es si son las características personales de las docentes o el contexto institucional el determinante de esta diferencia puntual entre el FinEs y los otros dos casos con respecto al flujo de la circulación de la palabra en el aula de clase.

Ya he mencionado que en el caso del FinEs el empoderamiento del grupo de estudiantes es un rasgo sobresaliente vinculado a las características institucionales demarcadas por la sociedad de fomento que lo contiene y su representación barrial como espacio común construido por los mismos vecinos/alumnos. En los otros dos casos la presencia de la institución educativa formal está mucho más alejada de ese grado de representación y de apropiación del especio común que empodera a sus miembros. Esto se puede ver claramente como factor condicionante de peso y a pesar de que la institución trate de relajar esa enmarcación típica que delimita el discurso regulativo como en el caso del CEBAS, en el que existe una organización institucional mucho más porosa y similar a la organización relajada que se vivencia en el FinEs, aún así sigue pesando la asimetría típica de una isntitución pública impuesta por el estado no estructurada por el mismo alumnado.

Se podría determinar para la organización de este análisis amalgamado que estas tres primeras subcategorías del discurso regulativo analizadas corresponden al análisis de la circulación de la palabra en la dimensión interacciónal en donde las reglas jerárquicas son más generales y corresponden a la dinámica armoniosa, fluida e inalterada de la clase, en otras palabras sin disrupciones.

Si se pone el foco en el análisis de la circulación de la palabra en momentos disruptivos de las clases, el control del comportamiento, las formas de demandas y confrontación hacia las docente, y los modos en que las profesoras a cargo responden a su turno a estas formas de resistencia son rasgos a los que hay que prestarles especial atención en los tres casos estudiados, y los que dieron origen a otras tres subcategorías dentro del discurso regulativo.

Con respecto a la primera, el control del comportamiento de parte de las docentes en el aula, se puede concluir que una vez más el condicionante de la edad promedio de cada grupo se ve reflejado en la forma en que la docente estructura el discurso en estas situaciones comunicativas específicas. Obviamente, como es esperable, en la modalidad de jóvenes y adultos, el control de comportamiento es un indicador mucho menos frecuente que en la secundaria común. Sin embargo, llama la atención cómo a menor edad promedio del grupo de adultos las formas de controlar el comportamiento en la clase se semeja mucho a lo que sucede con los adolescentes en la secundaria común, tal como puede verse en el caso del bachillerato. Esto supone una falta de reconfiguración de la modalidad en sus formas de negociación en el aula que le darían una entidad propia, dejando a la modalidad de adultos sujeta a la variable de la edad solamente, manteniendo la misma cultura institucional que la secundaria común pero con gente más grande.

Las formas en que estos grupos de adultos ofrecen resistencia a la autoridad pedagógica en el aula varían, dependiendo de cada caso. Sin embargo, hay dos aspectos en común que pudieron identificarse como indicadores claros de esta subcategoría. Por un lado existen las formas explícitas de demandas a las docentes, en las que los estudiantes, ya sea de forma individual o colectiva, plantean abiertamente una dificultad o desacuerdo con la docente, con indicadores claros que se dan principalmente en el CEBAS y en el FinEs. Por el otro, puede observarse una particular forma implícita de confrontar a la autoridad docente, que es cuando el grupo de estudiantes trata de imponer, en algunas instancias provocativamente, el registro informal en la clase, amenazando al discurso especializado. Esta última forma de resistencia se da en los tres casos pero en el que más llama la atención es en el caso del Bachillerato, en el que pueden identificarse

constantes intercambios con este tipo de disrupción en la estructuración regular del discurso pedagógico de la docente a cargo:

> *Es un caballo,* ***boludo****.*
> ***Este gil*** *nos hace quedar mal a todos.*
> *Ehhh,* ***¿qué onda?***
> *¡Viste,* ***boludo****!*
> *¡Está todo hecho* ***mierda****!*
> ***¡Qué hijo de puta!*** *Así me dicen en mi casa.* (Transcripciones de clase del Bachillerato de Adultos)

Es justamente en este caso también en el que las demandas abiertas son prácticamente nulas. Podría interpretarse que ante mayor imposibilidad de planteos y cuestionamientos explícitos y abiertos de parte del grupo hacia la autoridad de la docente, mayor frecuencia de enunciados fuera del registro apropiado de la clase, un registro que provoca y desafía constantemente la autoridad del discurso pedagógico.

Sin embargo, esta posible interpretación no se ve respaldada por los otros dos casos. Tomando en cuenta el caso del FinEs se puede ver un balance entre los reiterados intentos del grupo de imponer un registro más informal en la clase y los reclamos abiertos, que son en su mayoría grupales. Los estudiantes del FinEs estudiado pueden canalizar sus modos de resistencia de forma más colectiva y abierta, factor que puede deberse a este sentido comunitario ya descripto desarrollado en esta comunidad educativa en particular o también al trato más igualitario y la búsqueda de la negociación en el tratamiento del comportamiento que caracterizan el discurso pedagógico de la profesora de FinEs en particular. Esta capacidad de expresarse abiertamente no se ve reflejada en una disminución de las intervenciones que tratan de imponer el registro de la clase.

> *Acá se escucha* ***para el orto****.*
> *¿Y* ***fiestero****?*
> *¿Y* ***pata de lana****?*
> *Está* ***de bajón****.* (Fragmentos de transcripciones de clases del FinEs)

En el caso del CEBAS se da algo similar al FinEs, pero en el otro sentido: se observan muy pocas demandas explícitas y muy pocas instancias en las que el grupo trata de imponer su propio registro, por lo que no podría deducirse que la posibilidad de expresar resistencia en forma explícita en la clase es inversamente proporcional a la capacidad de intervenir de forma disruptiva, tratando de confrontar de forma más implícita.

Hay algo en común en los dos casos en que los estudiantes ofrecen instancias de resistencia con reclamos abiertos y explícitos, el caso del CEBAS (en el que hay muy pocas instancias) y el caso del FinES: en ambos las profesoras no atienden a los reclamos.

En el caso del FinEs la docente generalmente ignora estos enunciados y sigue adelante con la clase, sólo en una instancia se hace eco del cuestionamiento:

> *Estudiante 11: Muy rápido, profe. Hoy vino…*
> *Profesora: Menos mal que les dí primero cómo se armaba con "what is your…" y todas las… estaban ahí nomás. No es que tuvieron que ir muy atrás.* ***La próxima vamos a hacer despacio.*** (Transcripción de clase del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio)

En las clases de CEBAS observadas, si bien se presta atención a estos reclamos abiertos, que en este caso son individuales, se responde a ellos confrontando con elevación de voz, cambios en la utilización de la segunda persona entre el "usted" y el voceo, y también con el uso de la ironía algunas veces, lo que acentúa una enmarcación del discurso especializado fuerte.

Se podría concluir que el factor determinante no es la imposibilidad de expresar disconformidad en el aula, sino más bien la posibilidad de que esa manifestación abierta de resistencia sea legitimada por el discurso pedagógico con una respuesta de la docente que atienda los reclamos abiertos del grupo. El interrogante aquí es si esta legitimación va a impactar en las otras formas de resistencia más implícitas, tales como los intentos de imponer un registro informal en la clase.

Hay que tener en cuenta que cuando aparecen estos intentos de imponer el registro informal en la clase, una forma más de resistencia que trata de demarcar el discurso del estudiantado y diferenciarlo fuertemente del discurso especializado, las docentes, principalmente las del BAO y el FinEs, usan estas intervenciones como insumo para seguir enseñando la lengua extranjera. El enunciado es usado estratégicamente para continuar estructurando el discurso pedagógico sin renunciar a enseñar aún en estos intercambios disruptivos, y se han podido registrar muchos casos de esos:

> *pa*
>
> *Estudiante 1: Ehh,* ***¿qué onda?***
> *Estudiante 3:* ***What's up?***
> *Profesora:* ***What's up?*** (Fragmento de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

> *Profesora: Para nosotros es andar en bicicleta pero ¿qué otra cosa… usamos para… con "ride" además de "bike", "bicycle"?*
> *Estudiante 9: Caballo*
> *Profesora: A horse, ¿y qué otra cosa? ¿Qué otra parecida a bike? Parecida pero más sofisticada*
> *Estudiante 2:* ***Yegua***
> *Estudiante 7:* ***Una yegua*** **(risas, comentario inaudible)**

> *Profesora: No voy a escuchar el comentario misógino […] Moto, you ride a moto, you ride a bicycle, you ride a horse* ***and you can ride a mare. You know what's a mare?***
> *Estudiante 9: No*
> *Profesora:* ***Mare is the female of horse, acá alguien decía que podia montar… Bueno, it's a mare. Bueno.*** **(risas)** ***[…] It's a mare. Instead of a horse, the horse is the male of the animal. The female of the animal is mare****.* (Fragmento de clase de Inglés del BAO de EES N° 8)

En los fragmentos citados como ejemplos puede verse en negrita cómo, ante cada instancia de enunciado disruptivo que intenta imponerse con su registro, la docente desactiva la disrupción, rescatando estos enunciados para seguir enseñando la lengua inglesa, algo que se repite en muchas ocasiones en las clases de BAO y FinES. Cabe preguntarse si en esta estrategia el objetivo primordial es neutralizar la misconducta o enseñar inglés por sobre todas las cosas que puedan suceder en el aula.

Con respecto a las reglas discursivas o discurso instruccional, en la dimensión interaccional también, **puede advertirse cómo las características individuales de cada docente y de cada institución impactan** en cuán abiertos y explícitos son la selección y secuenciación del contenido, las reglas de ritmo y los criterios de evaluación.

Tanto en el CEBAS como en el FinEs, en donde ya he señalado una búsqueda de la negociación en el análisis del control del comportamiento, puede observarse una explicitación del contenido bien clara en la que el alumnado tiene cierto grado de participación. En ambos casos se nota un esfuerzo de las docentes por ser transparentes con respecto a la explicación y justificación del contenido a trabajar, un aspecto que empodera al grupo también para poder participar en la selección.

> *Profesora: Bueno, vamos a hacer* ***hoy, vamos a trabajar, vamos a hacer un pequeño repaso****.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

> *Profesora: Sí.* ***Pienso… Me parece que… mostremos lo poquito o mucho que hayamos hecho.*** *Anoto los presentes.* (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13)

Estas formas de interpelar al alumnado, dándole cierta gestión en la organización de los contenidos se ve reflejada principalmente en las formas en que éstos son secuenciados, una característica que se destaca en el caso del FinEs más que en el CEBAS. En efecto, si bien en el CEBAS se puede observar que se hace un lugar para que el estudiantado pueda trabajar de forma colaborativa en una organización autónoma del grupo, el empoderamiento de éste no es tan marcado como para hacerse un espacio para el

desarrollo de las inferencias y de procesos metacognitivos, indicadores claves identificados dentro de las reglas de secuenciación y un rasgo que se destaca en el caso del FinEs con muchas más instancias de estos indicadores:

> *Profesora:* ***Pero, "what is your last name?"*** **(acentuando en "last")** ***¿Cómo la respondo? ¿Cómo quedaría gramaticalmente?***
> *Estudiante 11: My…*
> *Profesora: My last name is…* (marcando cada palabra)*…* ***ahí va a quedar mejor gramaticalmente. ¿Ves que te da… la respuesta es… lo gramaticalmente.***
> *Estudiante 11: Claro* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")
>
> *Estudiante 2: Claro.* ***Igual me costó***
> *Profesora: Ahh pero bien*
> *Estudiante 2: Sin mirarlo* (inentendible)*.* ***Lo que me cuesta más, es lo que va al principio todavía***
> *Estudiante 11:* ***¿Entendés?***
> *Estudiante 2: Estuve practicando pero* ***lo que más me cuesta es lo que va****. No tengo en cuenta todavía el "tú" y el "yo soy": esa es la pregunta…* ***me cuesta eso*** *todavía.*
> (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En el caso del FinEs siempre estuvieron presentes, tanto el espacio para las inferencias, evidenciado en la negrita del primer ejemplo, como el espacio para la reflexión sobre los propios aprendizajes, evidenciado en la negrita del segundo ejemplo. En resumen, siempre hubo un especio para el trabajo autónomo fruto de un trato igualitario de parte de la docente y de un grupo con mucho poder de gestión dado por las características de la institución barrial.

En el caso del BAO no existe esta explicitación clara y negociación de los contenidos. Por el contrario, cuando se describe el contenido, se hace a través de explicaciones gramaticales complejas que no interpelan al estudiantado. El espacio para hacer inferencias está presente en el caso del BAO, pero las características de la institución y las propias de la docente no abren el juego al trabajo colaborativo en la clase, ni para la reflexión sobre los propios aprendizaje, dentro de las posibilidades del trabajo autónomo en estos contextos de adultos estudiados.

Estas formas de organizar la selección y secuenciación de los contenidos tienen una continuidad en la regla de ritmo, en la que se puede observar claramente cómo las docentes de CEBAS y FinEs, las dos docentes de instituciones con relaciones entre espacios externos más relajados y flexibles, explicitan los plazos de tiempo claramente y buscan la negociación con el alumnado respecto de ellos.

En el caso del FinEs, la condición de programa especial de finalización de estudios con una marcada reducción de la carga horaria con respecto a los otros formatos de

secundaria para adultos hace que la explicitación clara de los plazos al estudiantado sea un tema clave a discutir, ya que se asume que no todos tienen conocimiento. Lo que es más, las mismas docentes algunas veces tienen que recalcular los plazos, reconfigurando la regla de ritmo, siguiendo los tiempos administrativos:

> *Profesora: Porque yo pensé que teníamos más pero no. Nos queda… ehhh… nosotros el 14. Claro el 14 es la última clase, que solamente vienen a hacer el CREC los que tienen que recuperar, o sea que el 30 yo sí o sí les tengo que tomar algo… para evaluarlos. El 7 vienen los que tienen que recuperar, ehhh…. a reforzar y el 14 es el día de la última evaluación, el día del recuperatorio. Ustedes tienen sí o sí hasta el 7, eso fue lo que me comentó la directora.* (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento "6 de junio")

En el caso del Bachillerato de Adultos, existe un acuerdo tácito de los plazos de tiempo dictado por un formato escolar tradicional que se asume como ya internalizado por el alumnado. No se observan instancias de negociación acerca los tiempos, la regla de ritmo está naturalizada como parte de la estructura de un ciclo lectivo más normalizado que los otros dos casos más flexibles.

Las características de la regla de ritmo mantienen un paralelismo con respecto a la explicitación de los criterios de evaluación, un indicador clave dentro del discurso instruccional. Al igual que con el indicador anterior, se puede observar que en los casos del FinEs y del CEBAS existe una categórica intencionalidad de las docentes de transparentar cuáles son las formas de rubricar la evaluación. En ambos casos se les indica a los estudiantes con precisión qué necesitan hacer para aprobar la actividad objeto de evaluación, a diferencia del BAO en donde la explicitación de los criterios de evaluación es poco detallada y muchas veces el alumnado no sabe exactamente qué tiene que hacer. Otra vez, se puede deducir que en el caso del BAO, por ser un formato escolar más tradicional, entendido como conocido para el grupo, que a su vez proviene de una franja etaria más joven que en los otros casos, se asume que muchas reglas de reconocimiento y de realización ya han sido adquiridas por el alumnado y esto puede marcar una gran diferencia en el modo en que la experiencia escolar se va a ir construyendo desde la estructuración del discurso pedagógico, un principio señalado claramente por los desarrollos teóricos de Basil Bernstein y que determinan la *gramática* de la práctica pedagógica. Es por eso que considero sumamente importante hacer una vuelta a la teoría a modo de cierre de esta sección de análisis y revisar dos formas de práctica pedagógica que el autor identifica para poder relacionarlas con los tres casos estudiados.

8. 3 Dos marcos modélicos

Según Bernstein, las formas en que se organizan el espacio, el tiempo y el conocimiento de forma directa o indirecta van a ser las coordenadas que organizan la experiencia escolar de los estudiantes:

> On the basis of this grammar I have generated two generic forms of pedagogic practice according to whether the ordering principles are explicit or implicit. (Bernstein, 2003d: 64)[56]

Bernstein en su desarrollo teórico distingue dos modelos pedagógicos a los que denomina pedagogías visible e invisible respectivamente. En el caso de las primeras las reglas son explícitas y el énfasis está enfocado en el producto externo del estudiante, este producto es un texto externo graduable. Las pedagogías visibles trabajan para producir diferencias entre los estudiantes, es estratificante, y si bien tienen un currículum oculto, su existencia debe entenderse en el marco de lo que es una pedagogía visible. En una pedagogía visible las reglas de secuencia son bien explícitas e indican lo que el estudiante debe lograr en cada etapa. Un ejemplo claro de esto es la alfabetización que debería completarse en los primeros años de la escuela primaria, de lo contrario el estudiante que no la consolida no tiene las herramientas para usar la lengua para estudiar, para trabajar de forma más independiente de la docente, para poder usar el lenguaje de forma más abstracta y menos dependiente del contexto situacional tanto en la forma oral como escrita, que es la forma en la que se usa el lenguaje en la escuela.

Todo esto está ligado estrechamente con el ritmo de la progresión de los contenidos: hay un tiempo determinado para adquirirlos. Ahora bien, ha quedado bastante claro en el contexto local que es imposible el desarrollo de todos los contenidos propuestos por los programas curriculares de la escuela pública, la enseñanza formal, sin el trabajo complementario en el hogar. Las familias financian la educación pública desde sus casas al apoyar, con tiempo, supervisión y ayuda, ese trabajo de desarrollo de contenidos. En este marco referencial las familias que no pueden suministrar este trabajo complementario, ya sea por falta de tiempo o por falta de acceso al capital cultural valorado por la escuela, quedan en una gran desventaja con respecto a otras, y eso se ve reflejado en ese producto externo que las pedagogías visibles esperan de cada estudiante.

La regla de ritmo es clave en este caso, ya que cuando ésta es muy fuerte, va a privilegiar el discurso analítico más abstracto, propio de la escolaridad, por sobre el

[56] Sobre la base de esta gramática he generado dos modos genéricos de práctica pedagógica, dependiendo de si los principios ordenadores son explícitos o implícitos. (Bernstein, 2003d: 64)

discurso narrativo, más concreto y básico, propio de la lengua coloquial de todos los días, atada mayormente a los contextos situacionales. En este contexto se privilegia el habla del docente en el aula por sobre las intervenciones de los alumnos.

Los estudiantes de las clases sociales más desfavorecidas, al no poseer ese segundo lugar de escolarización en el que la familia puede complementar el trabajo de la escuela, no ven su discurso natural predominante legitimado en la escuela. Esta regla de ritmo fuertemente enmarcada asume un supuesto social y favorece principios de comunicación que crean formas de conciencia bien diferenciadas. Es esta regla la que regula la economía de la transmisión, es la regla que centraliza la base social, discursiva y material de la transmisión (Bernstein, 2003d).

> the pacing rule carries invisible social class assumptions which act selectively on those who can acquire the dominant pedagogic code of the school through the distributive consequences of the visible pedagogy's strong pacing and its regulation of the deep structure of sociolinguistic competences. (Bernstein, 2003d:68)[57]

Los espacios físicos están bien demarcados en esta modalidad, también. En este aspecto los caracteriza una clasificación fuerte que está naturalizada en las escuelas más tradicionales dentro de una matriz fuertemente normalista. La regla de ritmo, en este contexto, condensa el simiento de la transmisión en este modelo pedagógico, tal como lo señala Bernstein en su desarrollo:

> We can regard pacing rules as regulating the economy of the transmission and so these rules become the meeting point of the material, discursive, and social base of the transmission. (Bernstein, 2003d: 68)[58]

Sin embargo, una pedagogía visible no necesariamente es reproductora de desigualdad si se relajan las reglas de secuenciación y ritmo, por un lado, y se debilita la enmarcación entre la comunicación en el aula y la comunidad. La misma lógica hay que usar cuando se consideran las reglas jerárquicas dentro de las pedagogías visibles. Éstas son bien explícitas y específicas en esta modalidad pedagógica, lo que no implica que sea autoritaria necesariamente. Hay que tener presente que todos estos supuestos se refieren

[57] La regla de ritmo acarrea supuestos invisibles sobre la clase social que actúan selectivamente sobre quiénes pueden adquirir el código dominante pedagógico de la escuela a través de consecuencias distributivas del fuerte ritmo de la pedagogía visible y su regulación de la estructura profunda de las competencias sociolingüísticas. (Bernstein, 2003d:68)

[58] Podemos ver a las reglas de ritmo como reguladoras de la economía de la transmisión y, por lo tanto, estas reglas se convierten en el punto de encuentro de la base social, discursiva y material de la transmisión. (Bernstein, 2003d: 68)

a los principios de comunicación y no a lo que se está comunicando, es decir el contenido, un aspecto que superaría los objetivos de este trabajo.

En el caso de las segundas, las pedagogías invisibles, el estudiante no conoce abiertamente las reglas jerárquicas y discursivas, la única que las maneja es la docente. Las pedagogías invisibles están más focalizadas en el proceso, en lugar del producto. Los procedimientos internos tanto lingüísticos como cognitivos, emocionales y otros son el foco principal, procedimientos que todos los estudiantes comparten pero que derivarán en productos diferentes. Esta diferencia de foco afectará la selección de contenidos también. La demarcación de los espacios está más debilitada en estos casos, lo que implica una necesidad de más recursos espaciales o menos estudiantes por curso, y la regla de tiempo es más relajada también, el control aquí reside en la comunicación interpersonal. Es aquí en donde las pedagogías invisibles también despliegan un supuesto social, y ese es el supuesto de que todos los estudiantes, sin importar de qué comunidad vengan, pueden enfrentar las reglas de reconocimiento y de realización de este tipo de comunicación interpersonal que se encarga de construir las reglas en unas coordenadas espacio temporales mucho más porosas que las que se despliegan en una pedagogía visible.

En principio se podría vincular a las pedagogías invisibles con el ámbito familiar y a las visibles con el ámbito de la educación formal a los fines de este análisis, pero es claro que no existen formas totalmente puras de una o de otra. Se puede considerar que las pedagogías visibles tienen su origen en la universidad medieval, con su fuerte clasificación, al comienzo atada a la iglesia y luego de la mano del estado, marcando una diferencia entre el discurso abstracto de las instituciones educativas y el discurso más concreto que tenía que ver con los aprendizajes del trabajo manual en el ámbito familiar.

¿Cómo se relaciona todo esto con el análisis de los tres formatos? En principio el caso del BAO pude asociarse a una pedagogía visible, es el formato que comparte más rasgos con la escuela tradicional normalista, en la que la explicitación de las reglas y la clasificación fuerte de los diferentes espacios y discursos tienen la función de marcar una diferenciación del ámbito familiar bien predeterminada.

En cambio los otros dos, CEBAS y FinEs, pueden asociarse a las pedagogías invisibles, compartiendo características de la educación popular más progresista, que tratan de crear un espacio más relajado y familiar en el que la horizontalidad de los discursos y la relajación de la clasisificación de los espacios intenta crear una atmósfera

de mayor contención sobre todo hacia la persona adulta que asiste a clases luego de un largo tiempo sin estar escolarizada.

Esto no implica en absoluto que las prácticas pedagógicas del BAO sean reproductivistas mientras que las otras no lo son. De acuerdo a la teoría, si bien las pedagogías visibles, por un lado, se asocian a las formas más tradicionales de la enseñanza, y las pedagogías invisibles, se asocian a formatos más progresistas, ambas pueden resultar ser reproductivistas según las investigaciones. Tal como Bernstein lo afirma, tanto las pedagogías visibles como las invisibles pueden reproducir la misma distribución de poder, ya que, aunque parezcan opuestas, ambas pueden asumir supuestos sociales como ya se pudo ver. En otras palabras, una clasificación y enmarcación fuertes pueden estructurar un discurso pedagógico, una pedagogía visible, que genere las mismas desigualdades que las que se generan a través de una clasificación y enmarcación débiles, o lo que Bernstein denomina una pedagogía invisible. A juzgar por sus estudios, las pedagogías visibles están más ligadas a los sectores sociales vinculados a la producción económica y las invisibles a los secotres sociales vinculados al campo del control simbólico. Ambas consideran a la educación como un factor elemental para la reproducción tanto económica como cultural.

Por lo tanto, el gran interrogante es cómo un dispositivo pedagógico puede mitigar el impacto de las condiciones sociales del entudiantado sobre sus aprendizajes y evitar un discurso reproductivista. La idea de disminuir el impacto que tienen las condiciones sociales sobre los aprendizajes, a través de una práctica pedagógica visible por ejemplo, está presente en los trabajos sobre el andamiaje en el aprendizaje de la lectura autónoma de David Rose en Australia (Rose, 2004) de manera muy contundente. El relajamiento de la enmarcación de las reglas de secuencia y ritmo en la enseñanza explícita de la lectura, a lo largo de todo el trayecto educativo, ya sea en la escuela primaria o secundaria es lo que habilitaría, de acuerdo con los resultados de la investigación, una mejora substancial en el aprendizaje de la lectura comprensiva autónoma. En otras palabras, dentro de una pedagogía visible, el hecho de no asumir que la alfabetización se desarrolla en los dos primeros años de la primaria, adquiriendo su plena autonomía para el subsiguiente uso de la lecto-escritura por el resto de las trayectorias escolares, tal como lo presupone la regla de ritmo de las pedagogías visibles, hace que se pueda mitigar el efecto de las condiciones de base que el estudiantado posee cuando comienza la trayectoria escolar. Al relajar la regla de ritmo se desactiva la necesidad de que exista un segundo espacio de adquisición

de los aprendizajes, factor que actúa selectivamente sobre determinados grupos. Tal como lo explica Bernstein:

> The strong pacing rule of the academic curriculum of the school creates the necessity of two sites of acquisition. It creates a particular form/modality of communication which does not privilege everyday narrative. In this structure children of the disadvantaged classes are doubly disadvantaged. There is no second site of acquisition and their orientation to language, narrative, is not privileged by the pedagogic communication of the school, either in form or in content, for only some narratives are permissible in school. Thus the pacing rule of the transmission acts selectively on those who can acquire the school's dominant pedagogic code, and this is a social class principle of selection. (Bernstein, 2003d: 68)[59]

Como ya mencioné anteriormente, el caso del BAO puede asociarse a lo que Bernstein describe como pedagogías visibles y los otros dos casos a las invisibles. Sin embargo, a lo largo de mi análisis he señalado algunos aspectos típicos de las pedagogías visibles que están presentes en las clases de Inglés del CEBAS y del FinES, tales como la detallada explicitación de los criterios de evaluación y el monitoreo sistemático de las tareas en ambos casos, dentro del discurso instruccional, y en donde la circulación de la palabra, dentro del discurso regulativo, también aparece con una fuerte enmarcación, sobre todo en las formas de tratamiento y la regulación fuerte de los procedimientos escolares. Ambos casos se presentan como espacios porosos y relajados, con una clasificación bastante débil, en donde algunos aspectos de la cultura escolar más tradicional y normativa irrumpen. La teoría señala estas formas *impuras* en los diferentes dispositivos pedagógicos:

> What we find, as I have pointed out before, is rarely a pure form of an invisible pedagogy but rather an embedded pedagogic practice where the invisible pedagogy is embedded in a visible pedagogy: What is of interest is when the strong classification of a visible pedagogy emerges as a pedagogic form in itself or surfaces to interrupt an invisible pedagogy. (Bernstein, 2002: 73)[60]

---

[59] La regla de ritmo fuerte en el curriculum académico de la escuela crea la necesidad de dos sitios de adquisición. Crea una particular forma/modalidad de comunicación que no privilegia la narrativa de todos los días. En esta estructura los niños de clases sociales en desventaja son doblemente perjudicados. No existe el segundo espacio de adquisición y su orientación hacia la lengua, la narración, no es lo que se privilegia en la comunicación pedagógica de la escuela, ya sea en su forma o contenido, ya que sólo algunas formas narrativas son aceptadad en la escuela. De esta forma, la regla de ritmo de la transmisión actúa selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela, y éste es un principio de selección de clase social. (Bernstein, 2003d: 68)

[60] Lo que encontramos, como ya he señalado antes, raramente es una forma pura de pedagogía invisible, sino más bien una práctica pedagógica encapsulada en donde la pedagogía invisible está incorporada en una pedagía visible: lo que es de interés es cuando una clasificación fuerte de una pedagogía visible emerge como una forma pedagógica en sí o emerge para interrumpir una pedagogía invisible. (Bernstein, 2002: 73).

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES FINALES

El concepto de código en el marco de este trabajo ha sido el que refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por la distribución especializada de poder y principios de control, con realizaciones lingüísticas específicas que marcan diferentes formas de realización, de concreción en la interacción. Ese texto resultante es la explicitación de la relación social, de la práctica interaccional especializada. Pero una cosa es la diferencia y otra muy distinta es la deficiencia, esto debe quedar claro. La escuela normativa más tradicional muchas veces ha transformado la diferencia en deficiencia y la idea de este estudio ha sido marcar esta distinción.

Al focalizarme aquí en los vínculos entre las relaciones de poder a nivel macro y las micro prácticas de transmisión, adquisición y evaluación, y por otro lado el

posicionamiento ó la oposición que estas microprácticas generan, han surgido interrogantes tales como ¿por qué hay estudiantes que no usan formas lingüísticas que tienden a ser valoradas por las docentes a pesar de que las conocen claramente? Pareciera, en principio, que la cuestión no es la forma lingüística en sí misma, sino la relación entre el poder, el posicionamiento social, las prácticas que dan privilegio a un determinado sujeto y los significados. Las formas lingüísticas son la realización de los códigos semióticos pero éstos tienen sus orígenes afuera de esas formas. Las condiciones materiales son fundamentales para analizar todos estos aspectos, pero sin dejar de lado la dimensión relacional que surge de ellas y las retroalimentan.

Marx dejó de lado los aspectos relacionales de la cultura y se focalizó en las condiciones materiales. El neomarxismo de Gramsci y Althusser se concentró más en los aspectos ideológicos y la conciencia pero no especificó la relación entre el discurso, las relaciones sociales, la división del trabajo y los sistemas de transmisión que crean una relación entre la ideología y la conciencia. Por otro lado, Foucault (Foucault, 2007 y 2008) se centró en el análisis del poder, el conocimiento y los discursos pero no consideró las principales agencias de transmisión como el discurso educativo.

Es claro que el significado surge de la forma en que las personas usan los sistemas simbólicos (Hua y Kramsch, 2016). Sin embargo, el poder simbólico se construye en la interacción, no es inherente a la categoría, se va construyendo en la interacción con el otro, cuando uno le otorga al otro el poder, el poder simbólico es co-construido (Hua y Kramsch, 2016). Es un juego de complicidades en el que puede haber resistencia, una práctica social en la que la comunicación inderdiscursiva es como el interjuego de varios discursos, tales como el del género, la edad, la ocupación, etc., un abánico de condiciones de los sujetos que conforman una interseccionalidad. El discurso es la lengua como práctica social (Fairclough, 1989) y es en esta práctica que la interacción se reencuadra en algunos casos. Por ejemplo en una conversación entre personas de diferentes comunidades la interacción se reencuadra (*re-frame*) y un intercambio de ideas pasa a ser un intercambio de competencias lingüísiticas. Un ejemplo claro de esto es el intercambio entre un hablante nativo de una lengua y un hablante no nativo (Liddicoat, 2016). Este proceso de reencuadre también se da en el aula de lenguas, y a veces con mucha recurrencia.

A pesar de las mejores intenciones de producir más equidad, los educadores y participantes, del mismo modo, son cómplices en perpetuar la inequidad a través del discurso (Higgins, 2016). Esta paradoja marca la gran complejidad del objeto de estudio

en cuestión. Tal como lo expresa Judith Butler: “Poder es el nombre que uno le atribuye a una comlejidad no fácilmente nombrada” (Butler, 1997: 35). Con todo esto en mente, es lógico que los aspectos relacionales, los procesos de interacción constituyan las unidades de análisis más reveladoras en el estudio. No se pueden signar las interpretaciones desde los aspectos estructurales nada más.

Butler también dice que la lengua no está definida solamente por el contexto social, también está marcada por su capacidad de romper con el contexto (Butler 1997). Es en la clase de lenguas en donde esa capacidad de romper con el entorno pasa a ser clave: allí se exige un uso de la lengua menos dependiente del contexto porque la lengua es instrumento y objeto de estudio al mismo tiempo. Esto es fundamental para ampliar el repertorio de la función planificadora del lenguaje que poseen los sistemas de codificación provenientes de la semiótica social, tal como lo afirma Bernstein en sus postulados (Bernstein, 1974), es la posibilidad de ampliar el código con un repertorio menos dependiente del contexto, más abstracto, lo cual le permite a los sujetos una planificación verbal más explícita, con opciones léxicas y sintácticas menos predecibles.

El control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y el discurso en relaciones de poder (Bernstein, 1996). Los códigos del discurso, las formas de relacionarse, el pensamiento, los sentimientos, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales. Los agentes dominantes del campo del control simbólico regulan los códigos discursivos, y la construcción del discurso pedagógico se estructura sobre esas bases que lo definen. Los docentes muchas veces quedan atrapados dentro de esta batalla por el control simbólico.

Cuando las pedagogías visibles son orientadas al mercado se puede ver una forma de respuesta a las demandas por una escuela no reproductivista que tenga un impacto en las vidas de los estudiantes, con contenidos más relacionados con la vida real. El problema es que esta forma de responder, de parte de las pedagogías visibles orientadas al mercado, es mucho más siniestra que el problema que intenta solucionar, ya que en ella surge un desplazamiento del dominio del control simbólico originariamente a cargo del estado hacia el empresariado y sus intereses político-económicos, reduciendo el papel del estado a un control fuerte sobre los agentes, especialmente sobre los docentes, y el rol aplicacionista que en ellos reside. El interés en un programa de capacidades determinadas por un mercado del capital acompañado de un fuerte control del estado a través de pruebas estandarizadas para la homogeneización de los aprendizajes, no dan lugar a la capacidad de gestión docente, cada vez más alienado en su trabajo cotidiano.

Paradojas y limitaciones de la escuela

> La escolarización alude a un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. A la escolarización tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con: el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes, la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas, la construcción e identificación de un estatuto de la infancia, la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro, la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales, la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el maestro moderno, la definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos Estados. (Huergo, 2000: 2).

Es antipático decir las cosas que no suenan políticamente correctas al señalar que la escuela mantiene mucho de los rasgos autoritarios, represivos y de control que la caracterizaron a comienzos del siglo veinte. La fuerte clasificación de los espacios con estructuras panópticas, los plazos de tiempos y los roles de cada actor en los que la arbitrariedad de las reglas con las que se regula la justicia aparecen presente constantemente en su característica racionalidad hegemónica. La autoridad incuestionable sigue definiendo el rol del docente, la disciplina y el dogmatismo atraviesan el territorio de la institución educativa en el que la homogeneización, la heteronormatividad y la normalización en general siguen vigilando el comportamiento principalmente de los cuerpos. La caracterizan la infinidad de contradicciones que la determinan como tal: se habla de democratizar las prácticas en un lugar en el que la verticalidad y subordinación de las funciones sociales y académicas se han caracterizado por marcar gran parte del ritmo de trabajo a lo largo de mucho tiempo; se habla de políticas de cuidados mientras se sobrecarga de responsabilidades a los docentes, convirtiéndola en centros de promoción de las infancias con obligaciones propias de otros organismos del estado.

Estas contradicciones que aparecen en la superficie de los dispositivos pedagógicos tienen estructuras profundas. Al igual que la gramática generativa de Chomsky, la gramática que determina el dispositivo pedagógico tiene una estructura superficial y una

estructura profunda que la suyace. En mayoría de las instituciones educativas estas dos estructuras plantean grandes contradicciones en las que docentes y estudiantes quedan atrapados. La clase de lengua extranjera en la secundaria de adultos de la provincia de Buenos Aires potencia esas contradicciones a tal punto que las saca a la luz.

Es una clase de lengua en la que la lengua debería ser instrumento y objeto de estudio al mismo tiempo, pero en muchas ocasiones es solamente objeto. Es una clase en la que se pretende enseñar el inglés como segunda lengua porque se da por sentado que la lengua española de la escolaridad ya fue desarrollada, pero en muchas ocasiones el inglés no es la segunda lengua, sino la tercera, ya que esa lengua española requerida para estudiar en el nivel secundario no está totalmente desarrollada. Es una clase en la que los métodos de estudio se convierten en un control pormenorizado de los procedimientos típicos de la escolarización. Es una clase en la que a pesar de una aparente relajación de la clasificación de los contextos aparecen esfuerzos excesivos por racionalizar los procesos en el aula con el fin de iluminar las diferentes prácticas culturales. Es una clase en el que las docentes de inglés intentan implementar un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas dentro de un marco curricular desactualizado marcado por la enseñanza de la gramática. Es una clase en la que los plazos de tiempo son sumamente limitados, dos clases de 35 minutos por semana reducidos a un cuatrimestre en el caso del FinES. Aunque en algunos casos se los presenten como flexibles, estos plazos implican una ridícula regla de ritmo que hace imposible desarrollar las competencias básicas de cualquier lengua. Esta última es una de las mayores contradicciones que presenta la clase de inglés en la que la estructuración de un discurso especializado queda a mitad de camino.

Cuatro voces, cuatro tesis.

Basil

> Invisible pedagogies give rise to procedures of control based upon multilayered class patterns of communication necessary to support and promote their concept and practice of social order. And the construction of these communicative competences is likely to be class-based. Where these competences are not made available in the family the child is less likely to be self-regulating in school, according to the requirements of its invisible pedagogy practice, and is likely to misread both the practice and its pedagogic context. I have argued that the assumptions of invisible pedagogies as they inform spatial, temporal, and control grids are less likely to be met in class or ethnically disadvantaged groups, and as a consequence the child here is likely to misread the cultural and cognitive significance of such a classroom

practice, and the teacher is likely to misread the cultural and cognitive significance of the child. (Bernstein, 2003d: 73)[61]

Pierre

Nadamos en plena confusión. Se puede pensar en "democratizar" la relación pedagógica. Pero yo tengo una serie de índices que me hacen pensar que mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de laissez-faire. En ese caso, se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica. Pero bajo la palabra "democratización" se puede también introducir la igualdad entre el profesor y sus adjuntos en el interior del cuerpo de profesores. Lo que ponemos por delante es el acceso más igualitario a la enseñanza de todas las categorías, muchachas y muchachos, ricos y pobres…, pero tenemos en la cabeza otra idea de democratización. Dicho de otro modo, es una consigna sincrética, confusionista, que permite a los profesores, en particular en los sindicatos de izquierda, darse una buena conciencia. Dicho de otro modo, es una consigna que, aun si es sincera, pide al sistema escolar cosas que no puede hacer. (Bourdieu, 2014: 146)

Nano

Yo intentaba usar técnicas participativas de pedagogía crítica y era un mural, un muro donde rebotaban todas las propuestas. Me acuerdo preguntas: "Bueno ¿qué es lo que ustedes quieren saber? Yo no soy un maestro de la escuela, yo soy un maestro de la cooperativa. ¿Qué quieren saber ustedes?", "*Ah no sé, usted sabrá*". "Bueno pero ¿qué necesidades tienen?" "*El que es maestro es usted*". Cumplían el ritual de

[61] Las pedagogías invisibles generan procedimientos de control basados en patrones de comunicación de clase social de múltiples dimensiones necesarios para sostener y promover su concepto y práctica del orden social. Y es probable que la construcción de estas competencias comunicativas se base en la clase. Cuando estas competencias no se construyen en la familia es menos probable que el estudiante se pueda auto-regular en la escuela de acuerdo a lo que requiere la práctica de una pedagogía invisible, y es probable que malinterprete tanto la práctica como su contexto pedagógico. He argumentado que los presupuestos de las pedagogías invisibles tanto en función de cómo muestran el espacio, el tiempo y las formas de control más difícilmente puedan coincidir con las de las comunidades más desfavorecidas, y en consecuencia, el niño probablemente aquí malinterprete la significancia cultural y cognitiva de dicha práctica áulica, y la docente probablemente malinterprete la significancia cultural y cognitiva del niño. (Bernstein, 2003d: 73)

> esperarme de pie al lado del banco. Hasta que yo no les decía siéntense, no se sentaban. Entro en crisis, digo "acá me equivoqué, ¿no será que el fracaso fue tan fuerte que ellos necesitan retrotraerse a aquel momento?". Entonces guardé todo y traté de recordar la maestra más antipática y autoritaria que había tenido, pero eficiente, tenía fama de muy buena maestra en mi pueblo pero para nosotros era un suplicio, y empecé a imitarla. Empecé a dar… de entrada "Buenos días", hasta el tono de voz cambié. El haber encajonado a Freire, el haberme puesto en los zapatos de un maestro 'ciruela', creo que fue la decisión más feliz y más freireana, mirá que paradoja, que tomé." (Fragmento del documental "Escuela Trashumante" de Alejandro Vagnenkos, 24' 30'')

Mariela

> Está como visto que "el aula" "el pizarrón" y "la maestrita" parada adelante es un formato antiguo *de modé* pero en realidad yo, a pesar de la antigüedad y del formato tan clásico del aula, sigue siendo con todas carencias y sin las comodidades, porque los alumnos lamentablemente no siempre tienen un ventilador, una estufa, una ventana que cierre, más allá de eso yo creo que el mejor espacio de aprendizaje es el aula, y por eso voy a decir algo ahora que estoy afuera de la escuela: había algunas tendencias de -yo digo- precarizar la educación del CEBAS y era hacerla *semi-presencial* y si bien muchos estaban de acuerdo, yo acompañaba pero no estoy de acuerdo porque los alumnos, sobre todo los adultos, necesitan esa fase para... para soltarse, para empezar de nuevo, para poder exponer, preguntar. (Entrevista a Mariela, docente de Inglés de CEBAS).

Los expertos de la teoría y de los diferentes territorios escolares coinciden al señalar que la comunicación entendida como un acuerdo racional entre las personas en el ámbito educativo escolar es en muchos sentidos una paradoja que puede destruir las mejores intenciones. Existe una imposibilidad lógica implícita en tratar de que los diferentes procesos de escolarización puedan romper con su propia matriz escolar y esto se vuelve aún más complejo en una clase en donde la identidad consolidada del sujeto adulto se enfrenta al territorio de la extranjerización en su máxima expresión, un rasgo de extranjerización profundo debido a la lengua inglesa como objeto de estudio, pero también por las prácticas escolarizantes en juego que regulan el aula.

> La «educación en comunicación», en cuanto poder instituyente, trabaja postulando a los sujetos como autónomos (como punto de partida) para que, en la conquista y

> desarrollo de su autonomía, instituyan una sociedad autónoma con individuos autónomos, que rebasen las expectativas de efectividad, funcionalidad, organización racional, eficiencia, claridad y distinción, y que construyan la autonomía: imposibilidad lógica (del legein[62] instituido) a la vez que íntegra y radical posibilidad creativa. (Huergo, 2000:14)

¿Es posible desarrollar un dispositivo pedagógico que supere estas contradicciones a partir de esta *íntegra y radical posibilidad creativa* que enuncia Huergo? ¿Cómo construimos un auténtico aprendizaje de las lenguas en la modalidad de adultos que supere la enmarcación limitante de la escuela, interpelando al mismo tiempo a los sujetos que participan en este proceso y asumiendo el principio de la no obviedad?

La metáfora de la cocina

Giroux (1998) plantea que una pedagogía que apunte a la transformación debería comenzar por vincular la enseñanza con las experiencias personales del estudiantado para que puedan ser problematizadas dentro de una dimensión de la cultura que incorpore tanto el sentido de reproducción como de la producción. Por otro lado Bernstein señala que para el desarrollo de relaciones sociales progresivas transformadoras en el aula es necesario abrir canales de comunicación que habliten formas de capital lingüístico y cultural a las que los estudiantes le puedan asignar un sentido en función de sus experiencias cotidianas. Cuando los estudiantes experimentan en el aula un sistema de exponentes lingüísticos y un sistema de valores totalmente alejado de sus experiencias personales, un canon que representa la cultura letrada con la sacralización del libro como máximo exponente, no puede evitarse la percepción de un analfabetismo cultural que los marca como sujetos a través del silencio o la resistencia.

En principio, la escuela debe crear un espacio de extrañamiento para poder desarrollar categorías de pensamiento que abstraigan los conocimientos cotidianos y puedan habilitar un alejamiento paulatino entre el uso del lenguaje y el contexto situacional inmediato, el aquí y ahora de la enunciación, que rodea cada instancia comunicativa, ya que es en la escuela en donde la lengua se convierte en instrumento de aprendizaje. Si bien es de suma importancia que cada estudiante pueda paulatinamente despegarse de este uso del lenguaje más dependiente del contexto inmediato concreto, también hay que tener en

[62] Según Castoriadis el "legein" [distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir] es el que encarna y da existencia a la dimensión identitaria-conjuntista del lenguaje o representar social, es a partir de él que el lenguaje se convierte en código.

cuenta que es a partir de esa experiencia contextual concreta que deben construirse esos trayectos progresivos de abstracción y ampliación de los códigos semióticos. Y esa experiencia no sólo debe ser reflejada en los materiales y temas a trabajar en el aula, también deben reflejarse en las formas de construcción del trabajo colectivo en el aula a las que no se les puede imponer la arbitrariedad de la lógica de racionalidad burocrática que tiene la escuela como institución.

En el caso del FinEs el espacio de la cocina de la sociedad de fomento reflejaba una forma de construcción colectiva barrial marcada por el empoderamiento de sus participantes en esta clase de lenguas. Si bien el lugar tenía varios obstaculizadores con respecto al espacio físico tales como el ruido del gimnasio de al lado, la falta de un pizarrón adecuado, etc., este espacio comunitario, en el que las mesas grandes acompañadas del ritual del mate reunía a la comunidad de una institución social que el mismo barrio había construido, se sentía como la *cocina* de algo más que los alimentos.

En efecto, la clasificación débil de los espacios en el caso del FinEs tiene un peso significativo en la forma de construcción del discurso en la clase porque no surge de una organización institucional de afuera de la organización barrial, surge de la misma organización barrial comunitaria de la sociedad de fomento en la que la escuela como institución estatal juega de visitante y se tiene que adapatar a la dinámica de organización del barrio, y no al revés. Esta cocina, que refleja el espacio familiar, podría ser interpretada como parte de un modelo de pedagogía invisible, al estilo Bernsteniano. Sin embargo aquí existe una diferencia, es un espacio edificado por los educandos, no impuesto por el discurso especializado. Esto empodera al estudiantado y reformatea la forma de circulación de la palabra en el aula.

Todo esto no quiere decir que las instituciones barriales deban a partir de ahora suministrar la infraestructura para que el estado garantice la educación pública, pero sí es un rasgo al que se debería prestar atención. La disposición de los espacios y la forma en que estos se construyen a nivel institucional pareciera ser un factor clave en la modalidad de adultos, muchos bachilleratos populares han tratado de reflejar esta construcción comunitaria a pesar de su falta de financiamiento. En este marco, la presencialidad plena es clave, no se puede construir un discurso comunitario en la virtualidad o la semi-presencialidad. Tal como lo expresa Mariela, el espacio físico de esa aula comunitaria es el lugar donde se construye el aprendizaje, con otros.

Estas construcciones colectivas necesitan tiempo y, por lo tanto, financiamiento. No se trata de armar un aula en cualquier lado para recorrer un programa en 16 horas. Como

ya quedó claro la relajación de la regla de ritmo es clave a lo largo de las trayectorias de aprendizaje, marca la diferencia entre educar o simplemente escolarizar, entre la igualdad y la inclusión diferenciada. Esta regla de ritmo no sólo debería relajarse para el alumnado, sino también para el trabajo del docente, que necesita capacitación gratuita en servicio y tiempo de planificación.

La regla de ritmo con un enmarcamiento tan ajustado sólo funciona dentro de una fuerte clasificación y enmarcación de todas las demás categorías, y por más que un dispositivo pedagógico se disfrace de un formato en donde se relaje un poco la clasificación, los plazos de tiempo limitados van a hacer emerger un fuerte enmarcamiento del discurso instruccional y del regulatorio en consecuencia, de lo contrario, quedamos atrapados en una inclusión simulada, en la que se priorizan los vínculos, el ingreso y el egreso, renunciando a garantizar la igualdad de resultados de los trayectos educativos.

Con todo esto en mente, me pregunto una vez más cuáles son las condiciones de posibilidad de una auténtica transformación de los sujetos adultos en el marco de una institución pública como la escuela, y por sobre toda las cosas, en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, que acarrea múltiples cargas identitarias e ideológicas. He enseñando Inglés en el nivel secundario de adultos por más de 15 años y siempre me he visto interpelada, más que por el uso de la palabra en la clase, por los momentos de profundo silencio de parte del estudiantado. En muchos de esos silencios me reconozco responsable, como docente a cargo no he podido desactivar los mecanismos que condujeron a que monopolice la palabra y el poder simbólico en el aula. Por momentos, me he convertido en esa portadora de un mensaje que viene de un mundo extranjero, colonial, hegemónico, eurocéntrico, blanco y patriarcal, que se impone de manera violenta en el mundo local con todas sus interseccionalidades.

Cabe aclarar que tomar conciencia de estos aspectos individuales ha sido apenas una incipiente motivación para este estudio, no debe confundirse con la clave para iniciar una posible transformación, ya que ésta nunca puede ser una construcción individual. Ensayar un gesto colectivo de desconfianza hacia la enseñanza formal no implica negar la capacidad transformadora que tiene la educación pública. Creo que es necesario crear las condiciones de ruptura que habiliten la pluralidad de mundos y experiencias pedagógicas de auténtica construcción colectiva que vayan más allá del sentido colonizador que impone la simple escolarización de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologías y aparatos ideológicos del estado. Notas para una investigación.* Medellín: La Oveja Negra.

APPLE, M. (2002). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Routledge.

ASHER, J. J. y R. García (1969): "The Optimal Age to Learn a Foreign Language", en Child-Adult Differences in Second Language Acquisition, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

ATKINSON, P. (2001). *Language, Structure and Reproduction - An introduction to the sociology of Basil Bernstein.* Nueva York, Methuen & Co.

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

BACHELARD, G. (1979). *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BALVIDARES, D. (2019). *La educación en la era corporativa – La trama de la desposesión.* Buenos Aires: Ediciones Herramientas.

BARBONI, S. (2011). *Enseñanza del inglés e identidad nacional: A los 200 años de la Revolución de Mayo.* La Plata: Ediciones Al Margen.

BARBONI, S. (2012). *Postmethod pedagogies applied in ELT schooling: Teachers' voices from Argentine classrooms.* La Plata: Argentine ELT Innovation.

BARBONI, S. y PORTO, M. (2007). "Propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la clase de inglés en la Educación Primaria Básica" en *Una escuela que enseña a pensar.* Asociación de Bancos de la Argentina. Buenos Aires: Gvirtz ediciones, pp. 141-187.

BARBONI, S. y PORTO, M. (2013). *Language Educaction from a South American Perspective. What does Latin America have to say?* La Plata. Dirección General de cultura y Educación.

BARQUERA, H. (1985). "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En LATAPI, P. y CASTILLO, A. (Comp.) *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. CREFAL/OEA. Pátzcuaro, Mich. México.

BARREIRO, J. (1978). *Educación popular y proceso de concientización.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BARRETT, B. y RATA, E. Editores (2014). *Knowledge and the Future of the Curriculum - International Studies in Social Realism.* Nueva York: Palgrave Macmillan.

BARRY, B. (2002). "Social Exclusion, Social Isolation, and the Distribution of Income", en J. Hills, J. Le Grand y D. Piachaud (eds.), *Understanding Social Exclusion*, Londres, Oxford University Press. Pp. 13-29.

BAYÓN, M.C. (2015). *La integración excluyente*. México: Bonilla Artigas / IISUNAM

BERNSTEIN, B. (1974). "Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en P. Garvin y Y. Lastra de Suarez (comps.)*, Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México DF, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity.* Londres: Taylor & Francis.

BERNSTEIN, B (2003a). *Class, Codes and Control.* VOLUME I. *Theoretical Studies towards a Sociology of Language.* Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B (2003b). *Class, Codes and Control.* VOLUME II. *Applied Studies towards a Sociology of Language.* Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B (2003c). *Class, Codes and Control.* VOLUME III. *Towards a Theory of Educational Transmissions.* Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B (2003d). *Class, Codes and Control.* VOLUME IV. *The Structuring of Pedagogic Discourse.* Londres: Routledge.

BLANCO ABARCA, A. (1991). Factores psicosociales de la vida adulta. En Carretero, M., Palacios, J.,Marchesi, A., *Psicología evolutiva 3*. *Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.

BOBBIT, F. (1918). *The Curriculum.* Cambridge: The Riverside Press.

BONGAERTS, T., PLANKEN, B. AND SCHILS, E. (1995). "Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the Critical Period Hypothesis". En D. Singleton and Z. Lengyel (eds), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (pp. 30–50). Clevedon: Multilingual Matters Limited.

BONUS, M., y RIORDAN, L. (1998). Increasing Student On-Task Behavior through the Use of Specific Seating Arrangements. Tesis de St. Xavier University & 1RI/Skylight Field-Based Masters Program Chicago, Illinois

BOTTERO, W. (2007). "Social Inequality and Interaction", en *Sociology Compass* (12): 814-831.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. Distrito Federal de México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A.

BOURDIEU, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America.* Nueva York: Basic Books, Inc., Publishers

BOWLES, S. y GINTIS, H. (2014) “El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista.” En Revista de Economía Crítica, nº18, segundo semestre 2014, pp. 220-228

BRENNER, A. (2016). “De la evaluación a los alumnos a la evaluación de los docentes o de la muerte de la pedagogía”. En Rebelión, noviembre de 2016, pp. 1-14

BROMME, R. (1988). “Conocimientos profesionales de los profesores”. En: Enseñanza de las Ciencias 6, pp.19-29.

BURGOS, A. (2015). “Jóvenes y dispositivos de educación y trabajo en la Argentina actual.” XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

BUTLER, J. (1997). “On linguistic vulneravility”, en *Excitable Speech. A politics of the fermormative.* London: Routledge.

BYRAM, M. (2009). Intercultural citizenship and foreign language education. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318581689_Intercultural_citizenship_in_the_foreign_language_classroom (última visita: mayo 2020).

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching.* Council of Europe, Language Policy Division.

CANAGARAJAH, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.* Oxford: OUP.

CANAGARAJAH, S. (2014). “From Intercultural Rhetoric to Cosmopolitan Practice: Addressing New Challenges in Lingua Franca English”. Paper presentado en la conferencia organizada por Melina Porto en La Plata.

CENOZ, J. (2017). “Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca”. Language Teaching, 52(1), 71-85. Cambridge University Press.

CIRIANNI, M. Entrevista “Haciendo historia” en *Revista CEBAS*, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires, año 2010, núm. 5, pp. 3-6.

COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education.* Nueva York: Routledge-Taylor and Francis Group.

COLE, M. (Ed.). (2006). *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. Nueva York: Routledge.

CORMIER, W.H. y WALLER, R.G. (1971) *The application of social reinforcement in six junior high schools.* ERIC ED.

CORNÚ, L. (2012). "Lugares y formas de lo común". En Frigerio, G.; Diker, Gabriela (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

COVINGTON, M. (2000). *The will to learn.* Cambridge: Cambridge University Press.

CRAIG, G. J. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

CUBBERLEY, E. (1916). *Public School Administration.* Cambridge: The Riverside Press.

CHA, T.; BELMONTE, J. C.; GALLARDO, S.; GÓMEZ, E.; HUERGO, J.; TOLOSA, A. (1995). *Enfermería. Una estrategia pedagógica de profesionalización.* La plata.

CHARTERS, W. (1923). *Curriculum Construction.* New York: Macmillan.

DANZIG, A. 1995. "Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory." En: Sadovnik, A. R., (comp.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, págs. 145-170. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing.

DE LUCA, R. (2018). "Un largo camino al Fines. La historia de un formato", en Educación/El Aromo n° 101, agosto de 2018. Disponible en https://razonyrevolucion.org/un-largo-camino-al-fines-la-historia-de-un-formato/ (última visita: agosto de 2022).

DEWEY, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan Company.

DÍAZ, M. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico". En Revista Colombiana de Educación N° 15, enero de 1985. Disponible en https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120 (última visita: mayo de 2020).

DI GESÚ, M. (2012). "Pueden los adultos adquirir una lengua extranjera. Representaciones de docentes y alumnos ante el aprendizaje de inglés en la vida adulta." En *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas.* Capítulo 1. Alicia Avellana y Lucía Brandani Editoras. Ediciones UNGS. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277004832_Pueden_los_adultos_adquirir_una_lengua_extranjera_Representaciones_de_docentes_y_alumnos_ante_el_aprendizaje_de_ingles_en_la_vida_adulta/citations (Última visita: enero de 2023).

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007). Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf (Última visita: febrero 2021).

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Dirección de Inspección General Dirección Provincial de Gestión Educativa (2010). "Autoridad y autoridad pedagógica", Documento de trabajo. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspeccion general/documentos/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf (última visita: febrero de 2021).

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 1782/98, Anexo I. Disponible en https://www.ms.gba.gov.ar/ssps/capacitacion/cebas/RESOLUCION_1782.pdf (última visita: abril de 2023).

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Resolución N° 1121/02, Anexo III, Formación General. Disponible en https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/14-_resolucion_provincial_bachillerato_de_adultos.pdf (última visita: abril de 2023).

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE PLANEAMIENTO, Dirección de Formación y Estadística. "Situación educativa de los adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. Una mirada a las transformaciones de los últimos años." Noviembre de 2009, Dirección General de Cultura y Educación.

DI VIRGILIO, A. (2020). "Translenguaje: Derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras" en Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 13, Volumen 13, noviembre 2020. Pp. 6 – 33. Disponible en https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529 (última visita: enero 2021)

DOWLING, P. (1999). "Basil Bernstein in frame: 'Oh dear, is this a structuralist analysis?'". Disponible en http://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html http://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html (última visita: mayo de 2020)

DRESSLER W. y MERLINI BARBARESI, L. (1994). *Morphopragmatics. Diminutives and Intensifiers in Italian, German, and Other Languages.* Berlin. New York: Mouton de Gruyter.

DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F. (2015). *Por qué preferimos la desigualdad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

DULAY, H. y BURT, M. (1977). "Remarks on creativity in language acquisition." En M. Burt, H. Dulay, and M. Finnochiaro (Eds.), Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents, pp. 95-126.

ERIKSON, E. (1981). *La adultez*. México: Fondo de Cultura Económica

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power.* Nueva York: Longman Group.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Pres

FINNEGAN, F. (2016). "La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina Una expansión controversial" en *Encuentro de Saberes*, número 6, pp. 33-48.

FINNEGAN, F. y MONTESINOS M. (2016). "Panorama de la oferta educativa del Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires". Serie Apuntes de Investigación. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-finnegan-montesinos-panorama-oferta-epja-pcia-bs-as-issn.pdf (última visita: junio de 2020)

FLECHA, R. (1990a). *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.

FOUCAULT, M. (2007) *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2008). *Las palabras y las cosas.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión.* Buenos Aires: Troquel.

GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* West Sussex: Wiley-Blackwell.

GEE, J., (2004). *Social linguistics and literacies*. Londres: Routledge Falmer

GIMÉNEZ, E.; NAVAS, A. Y GRAIZER O. (2015). "¿Puede la educación transformar el orden social? Descripción de una modalidad pedagógica que permite el acceso a posiciones sociales diferenciales." En Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 94-109, Universidad de Granada Granada, España. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410007 (última visita: mayo 2021)

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Editorial Morata.

GIROUX, H. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

GIROUX, H. (1998) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago IL: Aldine Publishing Company.

GÓMEZ, G. (2013). "La subjetividad como superación del reproductivismo" en Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, Vol. XX, No. 57, mayo / agosto de 2013. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652013000200002 (última visita: febrero 2021).

GRAIZER, O. Y NAVAS, A. (2011). "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar" en Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 133-158. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf (última visita: mayo de 2020).

GRAMSCI, A. (2005). *Antología, a cargo de Manuel Sacristán*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

GRINNELL, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches.* E.E. Peacock Publishers, 5.ed. Illinois.

GRUSZKA, M., y ABRITTA, A. (2018). "La implementación del Plan FinEs: un análisis desde el trabajo docente." Question, 1(59). Disponible en https://doi.org/10.24215/16696581e072 (última visita: julio de 2022).

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa.* Buenos Aires: Ediciones Ciccus. La Crujía.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

HALLIDAY, M.A.K. (1983). *El lenguaje como semiótica social*, México D.F., FCE.

HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). "The Power of Feedback". En Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. Disponible en http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback_Hattie_Timperley2007_77_1_81_112.pdf (última visita: mayo de 2021).

HELVER, A. (2014). "Factores condicionantes de la cultura y la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera en el ámbito del nivel medio de los centros de enseñanza de adultos de barrios periféricos de Florencio Varela." Tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Disponible en: https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/11511 (última visita: julio de 2020).

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill.

HIGGINS, C. (2016). "Authorization and illegitimation among biomedical doctors and indigenous healers in Tanzania" *Applied Linguistics Review*, vol. 7, no. 4, 2016, pp. 385-407. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0017 (última visita: octubre de 2021).

HIRSCH, D.; RIO, V. (2015). "Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista". Foro de Educación, vol. 13, núm. 18, enero-junio, 2015, pp. 69-91. Fahren House Cabrerizos, España. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544619005.pdf (última visita: marzo de 2021).

HOADLEY, U. (2006). "Analysing Pedagogy: the problem of framing" en Journal of Education, Volume 40, Issue 1. Enero 2006, pp. 15-34.

HOADLEY, U. y MULLER, J. (2010). "Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education" en Apple, Ball y Gandin Editores, *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

HOLLIDAY, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language.* Oxford: OUP.

HORWITZ, E., HORWITZ, M. Y COPE, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety" en *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No 2 (Verano, 1986), pp. 125-132. Disponible en https://www.academia.edu/3131037/Foreign_language_classroom_anxiety (última visita: agosto 2021).

HUA, Z. y KRAMSCH, C. (2016). "Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication: An Introduction." En *Applied Linguistics Review*, vol. 7, no. 4, 2016, pp. 375-383. Disponible en https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0016 (última visita: septiembre 2021).

HUERGO, J. (2000). "COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN: DEL DESORDEN CULTURAL AL PROYECTO POLÍTICO (1)" en Question N° 1, en septiembre de 2000.

HUERGO, J. (2004). "Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural", en Revista *Dialoguemos*, Ediciones INTA, año 8, núm. 14, 2004. Bogotá, UPN.

HUERGO, J. (2013). "El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas". Documento de cátedra Comunicación/ Educación. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en

http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/El-reconocimiento-del-universo-vocabular.pdf (última visita: octubre de 2021).

HYLTENSTAM, K. & ABRAHAMSSON, N. (2003). Maturational constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539 – 588). Oxford: Blackwell.

IMBER, S. (1977). Modifying independent work habits: An effective-affective teacher parent communication program. ERIC ED.

INET (2016). DEMANDA DE CAPACIDADES 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina. Disponible en https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf (útima visita: abril del 2023).

IOVANOVICH, M. (2004) "Reseña histórica de la educación formal de jóvenes y adultos: Caso Provincia de Buenos Aires – República Argentina". Revista Digital UMBRAL 2000, No. 16, Septiembre 2004.

IOUP, G. y TANSOMBOON, A. (1987): "The Acquisition of Tone: A Maturational Perspective", en Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.

JACKSON, P. W. (2001). *La vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.

KAPLÚN, M. (1985). *El comunicador popular.* Volumen 24 de Colección INTIYAN. Quito: CIESPAL.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.

KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE / UNESCO.

KNOWELS, M. S. (1968). "Andragogy, not pedagogy" en *Adult Leadership, 16* (10), pp. 350–352, 386.

KRAMSCH, C. (1981). *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

KRASHEN, S.; LONG, M. y SCARCELLA, R. (1979). "Age, Rate and Eventual Ettainment in Second Language Acquisition". TESOL Quarterly, Vol. 13, N° 4. Diciembre 1979. pp. 573-582

KRASHEN, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* First internet edition December 2002. Disponible en http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. (última visita: septiembre de 2020).

KUMARAVADIVELU, B. (1999). "Critical classroom discourse analysis". TESOL Quarterly, 33, 453–484.

KUMARAVADIVELU, B. (2003). "A postmethod perspective on English Language teaching" en *World Englishes,* Vol. 22, N° 4, pp. 539-550. Oxford: Blackwell Publishing.

KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LA BELLE, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México: Nueva Imagen.

LENNEBERG, E. (1975). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje.* Madrid: Alianza.

LEÓN, A. (1986). "Aspectos psicológicos de la educación permanente." En Debesse, M y Mialaret, G., *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau.

LEVINSON, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206 (2007)

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 11612 (1995)

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 13688 (2007)

LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO N° 26075 (2006)

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195 (1993)

LIDDICOAT, A. (2016). "Native and non-native speaker identities in interaction: trajectories of power." Applied Linguistics Review, 7 (4). pp. 409-429. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/309621107_Native_and_non-native_speaker_identities_in_interaction_Trajectories_of_power (última visita: octubre de 2021).

LITWIN, E. (2005). *El oficio de enseñar.* Buenos Aires: Paidós.

MALDONADO, E. (2014). "Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad." En Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades de Intersticios Sociales, N° 7, marzo-agosto, 2014. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002 (Última visita: abril de 2021).

MARIOTTINI, L. (2006). "El uso de los diminutivos y su relación con la cortesía lingüística en los chats. Análisis contrastivo de comunidades virtuales españolas e italianas." En Cultura, Lenguaje y Representación. Vol. III \ 2006, pp. 103-131 Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I. Disponible en https://www.e-revistes.uji.es/index.php/clr/article/view/1324 Última visita: marzo de 2021.

MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*, México, G. Gill.

MARX, K. (1969). *La acumulación originaria del capital*. Colección 70. México: Grijalbo.

MATON, K. y MULLER, J. (2007). "A sociology for the transmission of knowledges". En *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp.14–33). Frances Christie, J.R. Martin Editores. Londres: Continuum. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/249335749_A_sociology_for_the_transmission_of_knowledges Última visita: enero de 2023.

MAYBERRY, R. I., LOCK, E., & KAZMI, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature, 417*(6884), 38. Disponible en https://doi.org/10.1038/417038a Última visita: enero de 2023.

MC. LAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder.* Santa Fe: Homo Sapiens.

MC LAREN, P. (2005). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

MC LAUGHLIN, B. (1981). "Differences and Similarities between First and Second Language Learning", en *Native Language and Foreign Language Acquisition.* New York: Winitz, H. (ed.).

MEDINA FERNÁNDEZ, O. (2000). "Especificidad de la educación de adultos, bases psicopedagógicas y señas de identidad". *Educación XXI.* Núm. 3, 2000. pp.91-140. Universidad Nacional de Educación a distancia, España.

MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.* San Francisco: Jossey-Bas Inc.

MERTENS, D. M. (2005*). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitativa, and mixed methods*. (2ª. ed.). Thousand Oaks: Sage.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2018). Investigación evaluativa del plan FinEs 2. Universidad Pedagógica Nacional (Unipe) por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

MINISTERIO EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2007) Programa de Educación a Distancia para el Nivel Medio de Adultos. Módulos.

MORAIS, A. y NEVES, I. (2001) "Pedagogical social contexts: studies for a sociology of learning", en I. Neves, B. Davies, and H. Daniels, (eds) Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research, New York: Peter Lang.

MORAIS, A.; NEVES, I. y PIRES, D. (2004) "The what and the how of teaching and learning", en J. Muller, B. Davies y A. Morais (eds) *Reading Bernstein, researching Bernstein*, London: Routledge Falmer.

MORAIS, A. y NEVES, I. (2010). "Basil Bernstein as an inspiration for educational research - Specific methodological approaches" revisión del artículo en P. Singh, A. Sadovnik & S. Semel (Eds.), *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge* (Cap. 2). New YorK: Peter Lang. Disponible en https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4216/1/Morais%20A%20M%20&%20Neves%20I%20P%20Basil%20Bernstein%20as%20an%20inspiration.pdf (última visita, mayo 2020).

MOORE, R. (1984). 'Education and Production: a Generative Model', Tesis doctoral, University of London. Disponible en https://core.ac.uk/download/pdf/83973.pdf (última visita, mayo 2020).

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

MULLER, J., DAVIES, B. y MORAIS, A. (Editores). (2004). *Reading Bernstein, Researching Bernstein.* London: Routledge Falmer.

O'BRIEN, T. (1993). *Nucleus – English for Science and Technology – Medicine.* Hong Kong, Longman.

OSLER, A. (2012). *Teachers, human rights and diversity*. Stoke on Trent: Trentham Books.

OYAMA, S. (1976): "A Sensitive Period for the Acquisition of a Nonnative Phonological System", en Child-Adult Differences in Second Language Acquisition, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.

PAPALIA, D. E. y WENDKOS, S. (1992). *Desarrollo Humano*. Madrid: McGraw-Hill.

PARK, M. (2013). "Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms." Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, Vol. 13, No. 2, pp. 50-52 The Forum

PENNYCOOK, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism.* London: Routledge.

PERRENOUD, Ph. (1995). "Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant", en Recherche et Formation*,* n° 20, pp. 107-124.

PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism.* Nueva York, OUP.

PORTO, M. (2014). "The Role and Status of English in Spanish-Speaking Argentina and Its Education System: Nationalism or Imperialism?" en SAGE open. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/17540/CONICET_Digital_Nro.21085.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Última visita: agosto de 2021).

PORTOLÉS, L. y MARTÍ, O. (2017). "Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL)". Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 10(1), 61-77. Dispinible en: https://www.researchgate.net/publication/316828383_Translanguaging_as_a_teaching_resource_in_early_language_learning_of_English_as_a_an_additional_language_EAL (Última visita: febrero de 2022).

RAITER, A. (1999). "Registro, cambio lingüístico y educación", en *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Barcelona, Editorial Grao, año 6, núm. 22, Octubre, Noviembre, Diciembre 1999, pp. 11-22.

RAITER, A. y ZULLO, J. (2004). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

RICE, PH. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana

RINESI, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.) Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7575/pr.7575.pdf Última visita: marzo de 2023.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. *Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1993). "Caminos cruzados: formas de pensar y de hacer educación en América Latina". En Educación popular. Crisis y perspectivas (pp 43-72). Gadotti, Moacir y Torres (Eds.). Miño y Dávila. Buenos Aires.

ROJAS, A. (2013). "El alumno–adulto como categoría analítica: reflexiones para repensar las prácticas pedagógicas de los docentes de la EEMPA". En *Itinerarios Educativos*, *1*(6), pp. 91-101. Disponible en: https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4231 Última visita: marzo de 2021

ROSE, D. (2004). "Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous children are left out of the chain". En J. Muller, B. Davies and A. Morais (eds) Reading Bernstein, researching Bernstein. Londres: RoutledgeFalmer.

ROWSELL, J. y WALSH, M., 2011. Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. En Brock Education, Volume 21, No. 1, Fall 2011, pp. 53-62.

SAFA, H. (2004). "From rural to urban, from men to women, from class struggle to struggles to entitlementes", en VV.AA. (2004). "From marginality of the 1960s to the new poverty of today", en Latin American Research Review, 39 (1) 183-203

SALTMARSH, R.; HUBELE, G. y CANADA, R. (1975). Facilitating humanistic relationships in the classroom. En Journal of Teacher Education, 25 (3). Pp. 229-232.

SANJURJO L. y VERA M. T. (1994). *Aprendizaje significativo en el nivel medio y superior.* Rosario: Editorial Homo Sapiens.

SANJURJO, L. (2003). *La formación práctica de los docentes.* Rosario: Editorial Homo Sapiens.

SARAVÍ, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

SARLO, B. (1994). *Escenas de la vida postmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

SARMIENTO, D. F. (1999). *Facundo.* Buenos Aires, www.ElAleph.com.ar

SAVIANI, D. (1982). "Escola e democracia: para alem da teoria da curvatura da vara". Revista da ANDE, Año 1, No. 3.

SEEDHOUSE, P (2009). "The Interactional Architecture of the Language Classroom". Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 1, No. 1, Noviembre

2009, 1-13. Disponible en: (PDF) The Interactional Architecture of the Language Classroom (researchgate.net) Última visita: enero de 2023.

SINCLAIR, J. M. y COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.

SINGH, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the PedagogicDevice. British Journal of Sociology of Education, 23, 4, 571-582. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/27464168_Pedagogising_Knowledge_Bernstein's_Theory_of_the_Pedagogic_Device Última visita: mayo de 2022.

SINGLETON, D. (1995). "Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition.", en *The Age Factor in Second Language Acquisition.* Singleton y Lengyel (eds.). Multilingual Matters Ltd.

SINISI, L. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

SKINNER, B. F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor, 4.a e

SNOW, K. (1982). "The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning.", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition.* Krashen, Scarcella y Long (Eds.). Newbury House Publishers.

STERN, P. N. (1994). "Eroding grounded theory". En J.M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods*. (pp. 215-223).

STREVENS, P. (1974). "A Rationale for the Teaching of Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication", en ELTJ, V-XXVIII, 3, abril.

TERIGI, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares." Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: F.C.E.

TILLY, CH. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

TORRES ÁGUILA, J. R. (2001). "Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera." Tesis Doctoral publicada en formato pdf. Disponible en

http://www.edicions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/06.pronunciacion.pdf . Última visita: enero de 2023.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TRINIDAD, A., CARRERO, V. y SORIANO, R. M. (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

TYLER, R. (1986). *Principios Básicos del Currículo.* Buenos Aires: Troquel

UNESCO (1997). Plan de acción para el futuro de la Educación de Adultos. Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA). En Diálogos. Educación y formación de personas adultas, 11-12, 7.

WALLON, H. (1975). *Los orígenes del carácter del niño. Los preludios de sentimiento de personalidad.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

WILLIS, J. (1981). "Spoken discourse in the E.L.T. classroom: A system of analysis and a description". Tesis de Maestría para el título de Master of Arts, Faculty of Arts, University of Birmingham, Department of English Language and Literature. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/77102.pdf (última visita: enero de 2021).

WILLIS, J. (2002). "Inner and outer: spoken discourse in the language classroom" en Coulthard Ed. *Advances in Spoken Discourse Analysis.* Londres y Nueva York: Routledge. Disponible en https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8_2018_04_01!10_12_14_PM.pdf. (última visita, octubre de 2020).

WILLIS, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar - Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.

WILKINSON, S. S. (1981). "The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research". Dissertation Abstracts International, 41(9-A), 3998. Disponible en https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/04/85/18/00001/relationshipofte00wilk.pdf (última visita, mayo de 2021).

YIN, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods.* Thosand Oaks: Sage.

ANEXOS

1- Guía y modelo de cuestionario para la entrevista a las docentes

Cuestionario inicial

1- ¿Qué es lo más difícil/ fácil en la enseñanza?

2- ¿Cómo podrías describir tu relación con la institución en la que estás trabajando con jóvenes y adultos?

3- ¿Alguna vez quisiste implementar un proyecto en la modalidad? ¿Pudiste llevarlo a cabo? ¿Por qué sí/no?

4- ¿Cómo enfrentás la falta de actualización de los diseños curriculares en Secundaria de Jóvenes y Adultos en el nuevo Marco General de Política Curricular a la hora de planificar y de seleccionar los materiales textuales para trabajar?

5- ¿Tenés conocimiento del enfoque que el Marco General de Política Curricular le da a la enseñanza de lenguas en general y a la enseñanza de la lengua extranjera en particular?

6- ¿Cómo te percibís como persona que aprende, de qué manera sentís que aprendés mejor? ¿Cómo afecta esta percepción en tu forma de enseñar?

7- ¿Qué cosas valorás de tu profesión? ¿Qué cosas cambiarías y por qué?

8- ¿Podrías describir qué factores tomás en cuenta cuando tenés que tomar una decisión en el aula? ¿Seguís este proceso de toma de decisión en diferentes contextos?

9- ¿Qué problemáticas encontrás en la modalidad de Jóvenes y Adultos que la diferencian de la escuela común?

10- ¿En qué modalidad te sentís más cómoda trabajando? ¿Por qué?

2- Transcripciones de entrevistas

2.1 Entrevista a docente de CEBAS

https://drive.google.com/file/d/19Yg-62K0gkwubb5TFcMSiERuCdVf2WIH/view?usp=sharing

E= entrevistadora D= docente

E: ¿Qué es lo más difícil de la enseñanza? ¿Y qué es lo más fácil?

D: Lo más difícil es lograr la motivación, sobre todo en una materia como inglés donde se hace resistencia por una cuestión de que les parece difícil en una primera instancia. Y el tema de de la guerra de Malvinas dejó una resistencia en la sociedad Argentina, no todo el mundo lo ve así pero hay, y en adultos eso se notaba más. Al inicio de cada año, con primer año sobre todo, en los últimos años mermó un poco eso pero hasta hace siete/ocho años atrás siempre había algún "rebelde" el para qué tenemos que pensar en Malvinas... eso fue lo más difícil.
Lograr la motivación, que ellos vean el real sentido, lo útil, la utilidad, la necesidad que hay en el mundo hoy de enfrentarse con el idioma extranjero sin tanta dificultad o sin tanto desconocimiento. Eso es lo más difícil, la motivación para una materia que es un desafío.
Lo más fácil para mí, a mi vincularme me resulta fácil. En general me va bien, me gusta trabajar en equipo, me gusta participar, me resulta fácil trabajar en proyectos multidisciplinarios, pequeños y sin grandes pretensiones pero acompañando desde mi materia, eso me resultaba fácil, estaba enganchada.

E: Se notaba en las clases que tenías un muy buen vínculo con los profes y con los alumnos y alumnas.

D: Pequeñeces, nunca fueron grandes proyectos pero bueno, tratar de llevar la materia para ese lado o presentar alguna cosa, aunque sea una lámina grupal, no necesariamente algo que sea monstruoso pero que permitiera la motivación y el conocimiento específico para el alumno.

E: Vos en adultos trabajaste siempre en el CEBAS ¿no?
¿Cómo podrías describir tu relación con la institución con el CEBAS Nº 13 de acá de Varela? ¿Te facilitó las cosas, pudiste trabajar libremente?

D: Yo tuve la suerte de empezar cuando era municipal todavía, el ingreso a la escuela a la escuela me resultó inclusive... una compañera embarazada, un embarazo gemelar, en ese momento ella me propuso. Se hacía la propuesta del proyecto con la documentación al municipio y el municipio aprobaba o desaprobaba eso y a pesar de que no volvió yo quedé como suplente, al año siguiente esto era por contrato así que yo sabía que la profesora no se reintegraba porque había tenido complicaciones con uno de los bebés y bueno me vinieron a ofrecer la posibilidad de quedarme, el director y la gestión. Acepté a pesar de estar embarazada, ellos aceptaron, yo lo primero que les dije *no se nota pero estoy embarazada* para no dificultar... en fin, no obstante acepté la propuesta y a partir de ese año empezó a provincializarse.

E: ¿En qué año fue eso?

D: En el 95´ hice la suplencia, en el 96´ empecé como titular. No titular, titular en el municipio.

E: Porque empezó como un programa

D: Un programa, si, un proyecto, el proyecto CEBAS. Así que empezamos con eso así, el director en aquel momento era Roberto Alverace y en esa época estaba Susana Gallardo como asesora en salud y la verdad que ella fue la que logró que yo pudiera... yo aprendí mucho con ella, como asesora en salud y asesora pedagógica de la escuela y después cuando ella tuvo la función como directora, ella a mi me permitió crecer, para mí fue

formadora durante mi carrera, en muchos sentidos. Aprender a trabajar en equipo, a proyectar, a salir de lo estructural, de la clásica clase de inglés, a pensar la materia con otro mensaje, un mensaje más de comprensión y de practicidad. Si bien yo ya lo había masticado en el profesorado porque las últimas prácticas las hice en un industrial, en un sexto año de química, que era bastante chiquito y trabajábamos con material autentico así que un poquito esa experiencia me sirvió para proyectar en el CEBAS lo que más o menos servía para mis alumnos. Así que yo crecí mucho en el CEBAS, sobre todo con el trabajo en equipo, es una escuela que cuenta con un espacio de capacitación mensual, en realidad sería semanal pero bueno, se hacen las reuniones más largas después y ese encuentro con todos los docentes por más que de carácter obligatorio y uno no se sienta a veces con ganas, termina siendo muy fructífero. Si en todas las escuelas o todos los docentes tuviéramos con cada equipo de trabajo un encuentro serio, porque son encuentros serios, yo ya no participo porque me jubilé pero son encuentros serios, no son encuentros donde solamente se toma mate y se cumple el horario. De hecho hemos tenido capacitaciones también de salud, en manos de profesionales de la educación con objetivos específicos, no solamente reunirnos para ver qué hacemos la semana que viene, ver qué proyectos presentamos sino capacitadores que han brindado distintos talleres o distintas actividades con inclusive certificación. Eso espacios fueron muy útiles.

E: O sea con la institución siempre tuviste apertura y pudiste llevar a cabo tus proyectos. Yo lo que noté es que siempre se le dio al CEBAS un enfoque que tiene que ver más con la educación popular ¿no? la enseñanza más informal y no tan la formal institucional que se da en otros espacios.

D: Por ahí si comparás, en otra escuela de adultos hay un programa más largo delante de algunas materias, sobre todo en las clásicas pero el CEBAS está dirigida a la utilidad de una necesidad que tiene el promotor de salud, trabajar la lengua para el promotor en términos de poder presentar. Hacer una presentación en un proyecto, hacer un cartel o un folleto desde el inglés pero también acompañaba. Yo trabajé mucho en equipos con la profesora de lengua, con *las* profesoras de lengua, una fue Lidia, ya no recuerdo el apellido de una, hace muchos años falleció y después Helena que la verdad que hemos trabajado en equipo. Enseñar la lengua como lengua más allá de si fuera la propia o la

extranjera, como herramienta, marcar esa necesidad de manejar bien la lengua como también un componente fundamental del profesional que intentan ser en el futuro porque muchos de ellos con suerte, no todos pero muchos siguieron carreras como enfermería, las tecnicaturas que se dan o algunas otra carreras cortas.

Por ahí algunos que no pensaban en seguir una carrera, sino simplemente obtener el título secundario y con el curso de los años se dieron cuenta que estaban con ganas de seguir.

E: Los últimos años también la UNAJ ayudó mucho, obviamente entusiasma mucho, a jóvenes o no tan jóvenes por ahí no se animaban por la distancia o porque sencillamente ir a La Plata era inalcanzable. O porque simplemente creían que la universidad no era para ellos y con la Jauretche empezaron a ver que podía ser. Una alternativa diferente.
Te cambio un poquito el tema Con respecto al CEBAS y a nivel de adultos, una problemática que siempre se presentaba era que los programas, los diseños curriculares no se renovaban. No sé si te acordás que se estaba trabajando con el programa del año 95`en adultos y el en caso del CEBAS había un plan de estudios que era del año 98´ ¿cómo llevas vos éste "vacío" o cierta falta del contenido? ¿Cómo se enfrenta?

D: Todo lo que es, buscarle la significatividad a los contenidos, darle la vuelta buscando que lo contenido aparezca pero significativamente, llevándolo en el caso de CEBAS al área de salud y buscar que si tengo que dar por ejemplo *vos pasiva* lo trabajo como causa y efecto. Gramaticalmente el contenido formal, está y le das la formalidad de presentarlo con el nombre que corresponde pero le das en el aula un valor significativo al contenido que sea útil para ellos en lo que necesitan.

E: También te enfrentás a la falta de materiales porque también hay muy poco material preparado para ese nivel y esa especificidad del CEBAS.

D: Hay material pero no hay tan básico, yo los primeros años compilé y guardé cualquier cantidad de papelitos, envoltorios, manuales de instrucciones de distintos aparatos que me facilitaban los mismos alumnos que eran en esa épocas mayoría del área de salud. Entonces ellos en vez de tirar la cajita de una vacuna me la traían, yo trabajé muchos años con eso.

E: ¿Hiciste tu propio corpus de material auténtico?

D: Sí y con ese material trabajé. Después se empezó a ampliar un poco, en algunos libros aparecieron, por ahí no son adecuados a nivel porque apunta a un nivel medio o avanzado pero bueno se puede buscar la manera de trabajar. Adecuando el material, también adecuando las expectativas. Si yo tenía el prospecto de una vacuna o de un medicamento no le puedo pedir que me haga una lectura completa de ese documento pero si por ahí bueno *una dosis que sería la adecuada* y ellos por lo menos aprendan a determinar ese tipo de cosas, siempre trabajando el idioma propio y siempre trabajando sin el objetivo de que hable inglés, si el objetivo es comunicativo ese proyecto que presente, la actividad no sería válida pero la idea es que ellos puedan reconocer la forma si es que lo necesitan porque está en otro idioma. Entonces buscarle la vuelta y queda feo decirlo pero bajar la expectativa, bueno ¿dónde encontras la información que tiene que ver con la dosis? ¿Dónde tenes que guardar éste medicamento? y que ellos aprendan en ese otro aspecto encontrar los subtítulos, a reconocer término expresivo, trabajar desde la realidad ellos también. Quizás suena feo bajar pero bueno, no es bajar es adecuarlo a lo que ellos les sea útil y que puedan ir logrando y desmitificar ese temor al idioma extranjero. Si vos estás en una guardia, estás atendiendo un paciente que precisa una medicación por lo menos tenes que saber qué le estás dando y si la dosis es la adecuada saber dónde buscarla aunque sea porque miras la tablita y dice *dosaje.*

E: Hiciste un trabajo de hormiga bastante importante, es mucho más fácil en una escuela común buscar directamente en libros de texto que ya están pensados y preparados para la enseñanza.

¿Vos enseñaste en los dos niveles? En la escuela común y en la de adultos ¿te guiaste en algún momento con el marco curricular de la escuela común? ¿Algunas referencias o algunos del marco de política curricular, lingüística de la escuela común?

D: En la época en que estaba el polimodal teníamos bien marcado respecto de naturales en un marco de salud, si podía aprovecharlo, siempre con mi materia no tanto con lo que es documentación en los marcos curriculares.

E: Muy interesante todo eso, aparte increíble el trabajo ese.

D: Los primeros años se trabaja, también después en la época del polimodal surgió mucho material, por las orientaciones, eso nos facilitó. Venían los libros con las fichitas en salud por ejemplo y con eso ayudó.

E: Esta pregunta que te voy a hacer ahora ya tiene otro tipo de tenor ¿vos cómo te percibís como persona que aprende? ¿Cuál es la mejor manera que vos sentís que aprendes?

D: Yo aprendo mucho en grupo, no soy partidaria porque no he logrado... no es que no pueda estudiar sola o hacer alguna capacitación sola, de hecho lo he hecho, se nos ha pedido que cumpliéramos con alguna capacitación que se enviaba de provincia, pero yo aprendo en la interacción grupal, para mí el trabajo mancomunado de varias personas, en el aula si es un aula y en el CEBAS ese espacio de interacción, de propuestas de grupo, de talleres para mi es la mejor manera, yo aprendo con el grupo. Yo creo 100% en la interacción del aula, aunque sea anticuado y esto se los digo siempre a mis alumnos o a cualquier persona que en aula aprendemos todos con la interacción, la pregunta del compañero y del error del otro.

E: Eso que crees que es anticuado... disculpa que te interrumpa...

D: Está como visto que "el aula" "el pizarrón" y "la maestrita" parada adelante es un formato antiguo *de modé* pero en realidad yo a pesar de la antigüedad y del formato tan clásico del aula, sigue siendo con todas carencias y sin las comodidades porque los alumnos lamentablemente no siempre tienen un ventilador, una estufa, una ventana que

cierre, más allá de eso yo creo que el mejor espacio de aprendizaje es el aula y por eso voy a decir algo ahora que estoy afuera de la escuela: había algunas tendencias de -yo digo- precarizar la educación del CEBAS y era hacerla *semi presencial* y si bien muchos estaban de acuerdo, yo acompañaba pero no estoy de acuerdo porque los alumnos sobre todos los adultos necesitan esa fase para... para soltarse, para empezar de nuevo, para poder exponer, preguntar. La realidad es que los chicos universitarios tratan de no faltar a clases porque saben que en esa instancia si pierden una clase por ahí pierden el año, el que se lo toma realmente en serio sabe que el aula sigue siendo aunque sea un aula magna con doscientos alumnos.

E: Es un lugar de encuentro, para el adulto me parece que es muy importante.

D: Para el adulto, para adolescente obviamente también pero los que pasa en la escuela de adultos es un espacio de aprendizaje.

E: ¿Qué es lo que más valoras de tu profesión?

D: Qué difícil... Lo que más valoro de mi profesión es la posibilidad del contacto con la gente que es lo que más extraño ahora, me jubilé, estoy contenta pero lo que más extraño es aprender del otro continuamente, *feedback,* eso quizás es lo que más valoro. Haber sido útil, darte cuenta que sirvió lo que hiciste. Siento que valió la pena.

E: Vamos a la parte fea ahora ¿qué cosas le cambiarías? Como trabajadora de la educación.

D: Voy a decir cosas que por ahí están en boga todos los días ahora, el docente no puede ser un docente que va de una escuela a otra todo el tiempo, el rendir de un docente está supeditado tiene que... la no pertenencia de las instituciones, un docente que tenga un solo curso en una escuela, se tendría que tratar, el agrupamiento de las horas en pocas instituciones o en una. Eso para mí es, la concentración de horas para que la pertenencia del docente.
Las capacitaciones yo creo que tienen que ser de mucho nivel, hemos hecho capacitaciones que vos sabes Adriana, no valen la pena que realmente no valen la pena ni siquiera para ir a tomar mate, son una burla, las capacitaciones de los últimos años no sé

si será porque... no se pero las capacitaciones tendrían que tener un espacio de disidencia, no digo que todo pero a lo mejor en el año, que el docente tenga licencia para capacitarse, eso ayudaría. Y bueno si se pudiera un mejor sueldo trabajando una cantidad de horas que permita una planificación, una corrección a tiempo, a mí no me gusta que los chicos no tengan las cosas a tiempo corregidas, eso nos quita el sueño. Yo a los chicos les decía por favor no escriban con lápiz o si usan lápiz aprieten porque yo me levanto a las cuatro a corregir porque a la noche me duermo, entonces me levanto temprano y mientras tomo mate corrijo. Pero no me gusta no darle la corrección al chico porque esa devolución que yo no les hago después se hace una cadena y yo no sé si aprendieron o no aprendieron. Bueno, hay muchas cositas a corregir en la docencia, también muchas cosas que corregir en los docentes, hay muchos docentes que toman esto como un servicio.

E: A veces pasa que una cosa lleva a la otra ¿no?

D: Sí, quizás se deformó un poco lo que es el rol docente que representa ser didáctico, ser pedagógico, ser correcto, ser ético. Si yo le pido a un alumno un trabajo hoy mañana o a más tardar pasado debo tener la devolución, esa pequeñez... no podes pedirle un trabajo en marzo y devolvérselo el último día. Eso es un indicio bastante arraigado, algunas supervisoras no tan buenas en general están siempre dirigidas a evitar conflictos o resolverlos y a los papeles.
En treinta y cinco años en todos los niveles una sola vez me observaron con adolescentes una clase, una directora me hizo una hermosa observación, me quedé contenta con esa observación y después en el CEBAS solamente de Susana Gallardo en un par de oportunidades y de mis compañeros porque hicimos una observación de clases entre docentes para pulir cosas también y fue muy bueno. Son necesarias.
Un buen supervisor o director de una escuela sabe más o menos con pasar a mirar, hay que supervisar. Es un aporte que se puede tener en cuenta.

E: Si tenés que elegir un nivel de enseñanza, dijimos que has trabajado en escuela común, niños, adolescentes y en adultos ¿en qué nivel te sentiste más a gusto?

D: Y a mí me gusta adolescente, me encanta.

E: ¿Por qué?

D: Me encanta la espontaneidad de los chicos, más allá de que es más trabajo, es lo mejor, donde más segura me siento y no porque me sienta superior he, pero me siento muy bien con ellos, me gusta el trabajo con los adolescentes, me hace feliz. Si hoy tuviera que elegir, si. Cuando era joven me gustaban los chiquitos, trabajar en una escuela primaria hoy con treinta y pico de chiquitos no, ni en treinta, hay que tener una paciencia... y también físicamente, es mucho desgaste físico pero también es encantador, yo no podría. Secundario si y adultos también pero me gusta más adolescentes.

2.2 Entrevista a docente de Bachillerato de Adultos

https://drive.google.com/file/d/1SgYGrIpT1d9eo2SG8EFrx4WN-MR92cK1/view?usp=sharing

E=entrevistadora D= docente

E: ¿Qué es lo más difícil de la enseñanza y qué es lo más fácil para vos?

D: Lo más difícil de la enseñanza hoy en día (porque como yo soy vieja te puedo decir que había épocas en las que enseñaba inglés en las aulas) trabajé muchos años en escuelas bilingües además. Pero hoy lo más difícil de la enseñanza es captar la atención del alumno, despertarle la curiosidad, eso me parece que es lo más difícil de la enseñanza. Lo más fácil son todas las herramientas con las que se cuenta hoy, a ver yo les digo *pónganse el celular en inglés, pónganse el "face" en inglés, miren las películas y traten de no leer el subtitulo, miren el movimiento de los labios.* Hoy se pueden ver miles de películas en cualquier televisor en inglés, cosa que antes no había. Y tenías una profesora y si tu profesora pronunciaba mal nadie se daba cuenta porque no había con qué comparar.
Lo más difícil es esto de captar la curiosidad, las ganas y lo más fácil es ayudarlos a utilizar todas esas herramientas.

E: Con respecto a la institución, la media 8, éste bachillerato de adultos en el que estás trabajando ¿cómo podes definir relación con la institución?

D: Muy buena, ésta escuela de la misma que en la media 4 que es la otra en la que yo doy adultos, te dejan trabajar muy tranquilo, te dan muchísima libertad para desarrollar. El tema es que adultos se complicó por el ingreso de chicos que hay que incluirlos pero a lo mejor no habría que haberlo mezclado con adultos ¿por qué? El adulto que realmente necesita el titulo y viene porque lo necesita y quiere aprender o porque necesita aunque sea saber hacer una traducción y se ponen de muy mal humor por tener un grupito de niños que no tendrían que estar en adultos y el "adultescente" molesta y se siente por ahí excluido y ahí vuelve el abandono y volverlos a "atrapar" de alguna manera cuesta mucho, porque una vez que el chico cortó el ciclo, volverlo a enganchar es indispensable.

E: ¿Vos te referís al abandono del adulto?

D: No, del "adultescente" porque el adulto tiene su objetivo, el problema es que están en éste grupo etario que ni están en el secundario del turno tarde ni mañana, pero no están preparados porque quizás ni trabajan, quizás fueron bollando de un lugar a otro y terminaron acá, con los adultos pero no es el chico que trabaja por ejemplo, es el chico que pasa por ahí porque pasa y a ese es al que hay que despertarle la curiosidad. Una vez que un les tira o los mando a buscar por ejemplo: yo por ahí les doy una palabra ¿y cuántos significados tiene? A ver quién me encuentra más significados y el significado más loco que se les ocurre, pasado del verbo to *swim/swam* que también es *cisne* ¿no? entonces ¿y cómo vas a darte cuenta? por la película *Black Swan, no podes nadar negro.* Ahí por ahí los podes enganchar, antes hace treinta años atrás vos les dabas inglés con una canción de Los Beatles, de los Rolling... estaban de moda, entonces todo el mundo quería saberla, hoy ni siquiera tenés esas canciones de moda y las que están son muy difíciles de trabajar porque no tienen la practicidad lingüística para pronunciar rápidamente. A veces yo le doy trabalenguas cortos en inglés y les cuesta, les cuesta el castellano, el chico no puede, no ha aprendido a modular en su propio idioma, el idioma madre entonces claro, modular en otro idioma es mucho más difícil pero las escuelas en general te dan muchísima libertad para trabajar.

E: ¿En ésta institución nunca encontraste ninguna dificultad?

D: Para nada, para nada, en absoluto.

E: ¿Y te pasó en el nivel de jóvenes y adultos, porque viste que ahora se llama así justamente por lo que vos comentas de querer implementar algún proyecto, algo y que en el nivel de jóvenes y adultos tuvieran algún tipo de traba para implementarlo? No me refiero solamente a ésta institución.

D: ¿A nivel institucional decís?

E: Si, no poder llevar a cabo un proyecto.

D: No, no para nada. A lo mejor se frustra en la bajada, porque alguno no se interesa, otros no tienen tiempo. Por ahí lo podes hacer en un secundario de la mañana o la tarde porque tienen otro tipo de actividad ¿no? Al adulto vos no le podes ir a decir *bueno, a ver, agarra todas las lecturas de las remeras que están en inglés y vamos a ver...* El adulto no lo hace porque no tiene tiempo y el adolescente va porque va, porque lo mandan. No hay prácticamente convencidos de que pueden hacer algo. A veces yo les digo *tráiganse un folleto de algo en inglés y vamos a ver si lo podemos leer y empezar a interpretarlo, cualquier aparato que tengan*. Y cuestan muchísimo.

E: O sea que las trabas que vos notas son más que nada es por la problemática de ser adulto y no por la institución en sí.

D: No, jamás, de ninguna manera, al contrario. Realmente siempre te dan la posibilidad de hacer lo que sea. El asunto es bajarlo al aula y que pegue.

E: Viste que en el nivel de adultos los diseños curriculares no se han renovado, si uno va a lo estrictamente del diseño están todavía en funcionamiento, en vigencia los diseños de 1995 para adultos y bueno para el CEBAS en 1998 los diseños curriculares ¿vos cómo enfrentas ésta problemática? Tener diseños curriculares tan viejos ¿no? porque son del año 95´ para adultos.

D: En todos los niveles los diseños curriculares prescriptivos son muy difíciles de abordar, ya sea en inglés o en cualquier otra materia porque nosotros tenemos grandes baches. Hemos tenido durante muchos años una educación remedial, donde poníamos parches,

entonces esos parches han generado grandes baches de saberes y el chico no sabe con qué anclar esto porque no lo vio, no se lo enseñaron, esto de presuponer que se sabe porque nosotros lo sabemos.
Yo lo que en general intento hacer, siempre planteo lo siguiente: uso en adultos por sobre todas las cosas que viene de la negación profunda, el "yo no nací para esto" o "esto no es para mí" yo lo que hago es decirles bueno *vos aprendiste a usar el "on" "off" y sabes que uno prende y el otro apaga y nunca lo buscaste en un diccionario, bueno acá nos va pasa lo mismo.* Yo intento darles las herramientas para que ellos en algún momento puedan interpretar. De ninguna manera voy a pretender que salgan bilingües pero si haciendo el esfuerzo, en el inglés de la comunicación que es el que damos nosotros, hay que tener en cuenta que tanto el emisor como el receptor hacen el esfuerzo de entenderse, entonces vos vas tener al otro que aunque hable inglés y te está preguntando algo, es el mismo esfuerzo que haces vos para entender. A ver, me preguntan por una calle o por un edificio él está haciendo el mismo esfuerzo por entenderte. Cuando los dos esfuerzos se ponen de común acuerdo algo van a sacar, porque después de tanto tiempo, un año, dos años, tres años...leyendo, estudiando, escuchando, mirando la tele, yo te garantizo que adentro lo tenes. A lo mejor si le contestas, no se lo vas a contestar académicamente pero el tipo te va entender, derecha, izquierda, arriba, abajo, te va entender. Bueno, y en el secundario yo siempre les digo *chicos ustedes no van a tener en cualquier carrera terciaria o universitaria inglés 1, 2 y 3 así que empiecen a avivarse ahora, no se peleen con el idioma ahora.*

E: Cuando vos planificas el proyecto anual ¿tenés en cuenta ese diseño del año 95´? ¿lo tomas como una sugerencia o una referencia, como punto de partida?

D: Mira, a nivel adulto no. Hay una planificación para primer año y segundo año, donde se complejizan las cosas, se le da lo elemental, o sea, las rutinas, los saludos. En segundo año complejizas un poco más la situación, yo a partir del segundo semestre ya trabajamos con textos, en los cuales ellos tienen que empezar a inferir las palabras. Porque yo les digo de la misma manera en que ustedes leen el diario o una revista, por ahí hay dos o tres palabras que no saben bien lo que es, pero el contexto los apoya. Bueno, entonces lo primero que tienen que hacer y si van a trabajar con el traductor tomen de punto a punto, de párrafo a párrafo, no tomen aislado porque el idioma se tiene que interpretar, no lo podes traducir. Ahí cuando por ahí agarran el traductor, como digo yo *sombreen de*

párrafo a párrafo y pasen, ahí se dan cuenta que le pueden dar un sentido, después terminar de redondearlo en tu idioma, yo siempre les digo *imagínense que yo tuve la suerte de poder viajar cuando era muy joven y yo escuché por primera vez súper man en español pero de Galicia, con el acento gallego. O hablaba inglés en las películas y yo veía subtitulados o hablaban nuestro castellano rioplatense, los escuchabas hablando con la "z" pero para ellos era normal.* Entonces cada uno lo va armar desde su localía.

E: ¿Vos conoces el marco general de la política curricular y las políticas lingüísticas? ¿Tomás como referencia algo de ese que hay en el marco en general?

D: Yo tomo como referencia por ejemplo para adultos trato de darles lo básico para que puedan comprender en el contexto, agarro muy poca gramática, porque además no tengo base española para pararme en la gramática. Y en el secundario yo tuve la suerte también, me han dado mucha libertad de trabajo y el diseño curricular de quinto y sexto que te habla de *reporting verbs...* en un colegio con sexto año éste año estamos trabajando con *The lord of the rings* porque les gustaba el tema, la temática, estaban enganchados con eso, entonces yo bajé de la web diálogos de distintas escenas, trabajamos el diálogo y luego nos ponemos a contarlo y así sin darse cuenta lo pasábamos del indirecto al directo o del directo al indirecto, después que hicimos una o dos veces eso apliqué, les expliqué la regla gramatical pero lo podían hacer porque lo querían contar y con respecto a la voz pasiva, nos divertimos mucho haciendo lo que son los procesos, yo tomo por ahí materias como química, que tienen procesos químicos, entonces el alcohol que es destilado, lo pasamos a inglés, a mi me encanta trabajar que por ahí... en economía ¿qué están viendo? y estamos viendo activo y pasivo, entonces yo les doy algo que tenga que ver también con activo y pasivo. Voy mechando, viste sino se aburren, a los chicos realmente les cuesta mucho engancharse, se aburren enseguida de todo lo que tienen, quieren algo distinto. Entonces bueno, digamos que mantengo los contenidos gramaticales pero se los voy cambiando como *les da el espíritu* dicen los ingleses. De acuerdo a cómo voy viendo con qué tema se van enganchando más.

E: ¿Vos cómo te percibís como persona que aprende? ¿cuál es la mejor manera en que vos sentís que aprendes?

D: Activamente, hace poco terminé un post título en la UNSAM, la universidad de San Martín. Me cuesta mucho aprender online porque yo aprendo con el otro, yo les digo a los chicos que bueno... son distintas formas de cada uno. Primero si no se divierte uno no puede aprender nada. Si no se comprende no se aprende, así que cuando no comprenden repasamos de vuelta, hacemos de nuevo y además yo les digo que el alumno tiene derecho de preguntar todas las veces que sean necesarias hasta la total comprensión. Derecho absoluto.
A veces por ahí algunos son más rápidos en agarrar la cosa, o porque tienen base de inglés porque estudian, bueno a ese lo pongo de tutor. Capaz le entienden más a ese porque se los dice a su manera que la mía. Y además es un ida y vuelta porque a veces me traen *slangs* que yo digo me mataron, vamos a entrar a buscarlo porque yo eso la verdad que no lo conocía y los buscamos entre todos con el telefonito, yo siempre pongo en el temario, en el libro de temas que trabajamos con celulares porque por ahí les bajo un PDF y los leen entre todos. Ahora en quinto por ejemplo les había agarrado el ataque que querían historias así medios tortuosos y de terror, así que agarramos a Edgar Alan Poe y trabajamos con él.

E: En adultos también haces lo mismo, el otro día yo te vi trabajando con el teléfono…

D: Sí, son las herramientas que tienen a tiro y en adultos si por ahí para ayudarlos a pronunciar les paso pedacitos de canciones, ya a los chicos del secundario como que les aburre, quieren otro tipo de música, no es eso lo que les interesa. Antes si, durante mucho tiempo yo trabajé con canciones por eso por ahí cuando hay algo yo lo asocio y se los canto, por ahí les canto una canción que ni conocen. Ahora les había agarrado el ataque de las cosas así tortuosas, así que bajamos cuatro cuentos, empezamos con el de *Black cat* y todo lo que viene y se generó todo un tema sobre qué era una "monomanía" y bueno qué será una "monomanía" qué le diríamos acá al tipo porque nosotros no tenemos la palabra monomanía con nosotros, el tipo que está obsesionado, tiene un "TOC" decía uno, bueno se van enganchando en la lectura y así adquieren vocabulario, inconscientemente van tomando las estructuras gramaticales. Si yo me planto y les digo que las estructuras gramaticales bueno vamos a aprender el presente *perfecto y blá,* yo primero se las doy en un contexto y después les digo bueno, a ver, éstas son oraciones condicionales y ¿por qué? porque dentro de éste contexto fijate cómo viene la condición del *if* y la verdad que se enganchan. Yo ya dejé de trabajar con los libros que nos mandan porque de verdad,

están preparados para un público que no es el nuestro, estudiantes que no son los nuestros, así que yo por ahí hay un grupo que quiere romance, entonces les bajo dos o tres historias románticas, éste otro quiere policiales entonces les busco eso y vamos mechando pero de cuentos cortos porque la vida de Mr Bean no les importa, no tiene nada que ver con ellos, en cambio los cuentos cortos, con distintos tipos de estructura ya se van enganchando, porque el cuento empieza y tienen curiosidad por saber cómo termina.

E: ¿Eso lo haces en secundaria común?

D: Claro, acá no, acá lo que yo hago es tomar también por ejemplo después que di un tema como ahora que trabajamos textos mucho más cortos con los que van a tener que empezar a leer y contestar, aplicar la pregunta, aplicar la cuestión *were* pero cosas mucho más cortas.

E: Carolina ¿vos qué es lo que más valoras de tu profesión y qué es lo que por ahí menos valoras o que te produce por ahí ciertas quejas? ¿Qué cambiarías?

D: Lo que más valorás cuando sos docente me parece que es el intercambio humano que tenes, no hay absolutamente nada que se compare a subirte a un 178 y que el chofer te diga *no teacher, pase.* Esas cosas, eso es lo que yo más valoro ¿qué cambiaría? uh... por ejemplo, si yo fuera ministro los exámenes de diciembre desaparecerían del mapa, no tienen ningún sentido. El que no aprobó para octubre, vos ya sabes cómo viene la cosa... noviembre. El que está "ahí nomas" al que le va ponele un cuatro en diciembre y ponele el cinco. Nefasto también, porque si tengo una escala del 1 al 10, te tendría que aprobar con cinco para poder decir bueno, hay una diferencia importante porque tenes un diez, porque del siete a diez no hay mucho.
Sacaría ese código comunicacional que es la nota que para mi es un espanto, yo pondría aprobado o desaprobado y fin porque los números... Y de verdad sacaría el examen de diciembre porque la lógica te dice que si vos al treinta de noviembre lo veías y decías no da para más, a éste chico le falta ¿en quince días? Es para sacárselo de encima.

E: Eso con respecto a lo pedagógico ¿y con respecto a las condiciones laborales cambiarías algo? ¿Condiciones de trabajo? Vos como trabajadora de la educación

D: Sí, por supuesto que trataría de evitar los famosos "profesores taxi" que siempre existen, yo soy de las que haría pasar al profesor de primero a quinto, con su mismo grupo de alumnos, tanto en primaria como en secundaria. Me parece una locura que la escuela empiece a las siete de la mañana y vos a las siete y media/ocho menos cuarto vos le estés dando al pibe algo. La escuela tendría que empezar a las ocho, ocho y media y terminar a las tres y media de la tarde, lo cual es anti económico para las escuelas privadas y no da el edificio para las escuelas del estado. Eso es una realidad pero si trataría hoy, como tengo la sociedad hoy yo trataría de hacer escuelas de jornada extensiva. No sé cómo pero... y con talleres, con muchos talleres, cosas cortitas donde el chico entre y salga con algo que le sirvió pero que no sea una cosa que se extienda en el tiempo, con cosas cortitas. Mucho más trabajo a lo mejor de autoestima, nuestros "adultescentes" sobre todo, los que van desde los quince y los veintitrés, veinticuatro que los tenemos polulando por acá, están convencido de que no sirven para nada, alguien se ocupó de metérselo en la cabeza y cuesta mucho cuando él está convencido de eso. Tenemos un alto grado de chicos que consideran que no sirven.

Mira, yo nunca me voy a olvidar en una escuela media para el día del estudiante se armaban distintas muestras ¿y sabes qué se habían puesto de nombre? Escoria. Yo los quería matar, pero además lo tomaban como que era una gracia y creo que todo eso es algo que hay que trabajar profundamente porque si vos no acomodas esa parte emocional, es muy dificil que el chico aprenda porque en su interior dice ¿para qué? si total yo no sirvo.

E: ¿Eso lo viste en adultos o en secundario?

D: A todo nivel, yo soy vicedirectora de secundario hace muchos años, fui directora de un terciario y cada vez hay más de ésta falta de confianza en uno mismo, en armar un proyecto. Yo les cuento siempre, yo me gané una beca y yo no entendía muy bien qué pasaba, yo siempre les cuento a mis alumnos que había un marinerito americano y yo pasaba y le decía *queremos noticias de la beca* yo creo que ese pobre infeliz debe haber pensado ¡mándenla aunque sea para que no venga más! esa perseverancia... no se tienen paciencia y esa falta de paciencia hace que todo lo abandonen pero también estamos en una sociedad y en un momento del mundo donde todo tiene que ser instantáneo, qué se yo mi hija la de veintidós años tenía que esperar a que un montón que se haga el flan y se cocine, hoy mi nieta agarra el coso instantáneo y se lo compra hecho.

Devolverles la paciencia hacia ellos mismos porque son ellos los que se tienen paciencia, a la primer frustración, lo dejo. Entonces, claro nunca va a haber nada para uno porque los "dotados" los Messi, los Maradona, son contados en el mundo muchachos, el resto fue transpiración y no se tienen paciencia y esa falta de paciencia acompaña a esa falta de estima, esa cosa del yo no sirvo y para qué, y quién me va a llamar y dónde voy a ir y está muy difícil, tratar de darles un objetivo.

Yo hice una suplencia en la 22 acá en César Villegas era la época en la que estaba Shakira cantando (mundial) y estábamos todos contentos y un flaquito del fondo me dice *y yo para qué quiero saber inglés, yo voy a ser cartonero* y yo que hablo hasta con las piedras... ¿qué le voy a decir? Si ya está como matrizado, *bueno, no...vos podés ser otra cosa. No, si yo ya lo se hacer, ya lo tengo al oficio.* Yo pensaba, claro la gente se cree que es un laburo normal ser cartonero, que es un oficio como ser mecánico. Bueno, modificar eso es uno de los desafíos más importantes que tenemos hoy nosotros. Después nosotros a través de la materia informamos, yo creo que nosotros agarramos la materia para formar, si formamos bien mejor pero uno lo que intenta es formar, demostrarle al otro que es capaz, que puede, que le va salir. *Insistí ¿cómo que no te sale? vení ponete acá.* Me parece que si todos hacemos así vamos a lograr cambiar, yo siempre pienso que tengo acá tengo a alguno de los futuros presidentes de mis nietos, entonces hay que intentar que quieran poder. Y que quieran poder porque automáticamente... hay padres que yo la verdad después de que los escucho un rato, se van, lo agarro al pie y lo abrazo... *sos una maravilla*. Hay que ver las biografías los contextos. Por ahí esto no tiene mucho que ver con la docencia pero yo quedé huérfana a los once años, tengo sesenta, hace cincuenta años atrás vos podías tener un proyecto a pesar de que no tenías papá y mamá porque había una sociedad que te contenía, una gran sociedad que te contenía, hoy tengo chicos que son huérfanos emocionales porque el papá y la mamá están pero no aparecen nunca y la sociedad los expulsa y eso es terrorífico porque nosotros por un lado no lo queremos ver, es como antes cuando tenías algún chico con algún tipo de discapacidad y vos decías *mira para otro lado, no lo veas*. No nos queremos hacer cargo de eso, yo creo que esto de la inclusión ha sido muy mal tomado, hemos ido incluido a diestra y siniestra sin acción, lo metimos adentro y con eso ya está.

E: ¿Vos decís que fue como una especie de maquillaje esto de "incluir" físicamente quizás y no de manera más profunda?

D: No hay que incluir por incluir, hay que incluir con la acción, hay que incluir y ver qué le pasa a ese que lo tuve que incluir, que lo tuve que ir a buscar, que lo tengo que retener. Cuando hay paros yo me enojo mucho con algunos colegios cuando cierran porque dejan a los chicos afuera y yo digo bueno, vamos a pasar una película pero adentro, por cuatro o cinco horas, él va estar protegido de todo lo que hay hasta que nosotros podamos darle la capacidad de discernimiento de los que está bien y lo que está mal, porque éstos "adultecentes" no la tienen tan clara. Vos los apuras un poco y terminan llorando y sufriendo y están sufriendo, lo que pasa es que claro, en el entorno donde se mueven hay que ser brabucón, entonces lo primero que me sale es la violencia pero atrás de la violencia hay un pánico absoluto, hay un temor de qué hago con migo y la inclusión fue tan mal manejada me parece a mí como cuando se cerraron las empresas y no hubo ese reciclaje humano. Cuando vos tenés cuarenta y cinco años y sabes que no vas a trabajar más y te dicen te vamos a dar una X cantidad de dinero pero te vamos a hacer un pequeño seguimiento para ver cómo lo vas a invertir, ayudarte. No tomá los mangos y andate, me saqué el problema de encima, acá hicimos la inversa "meterlo adentro" nosotros lo "incluimos" y no está incluido, está excluido acá adentro. Está excluido bajo techo, está en estado de calle adentro de un aula.

E: Carolina, para terminar ¿en qué modalidad te sentís vos más cómoda? ¿jóvenes y adultos o en secundaria común? Si tuvieras que elegir...

D: No puedo, cada uno tiene algo brillante. Vos agarrás a un adulto que no sabía nada y cuando de repente te dice *vi una película y entendí cuando dijo...* es una maravilla y cuando agarras un adolescente que parecía que hacer nada y de repente lo enganchaste con un cuento de estos que ni siquiera sabía que existía alguien llamado Edgar Alan Poe *¿tiene otro de ese? porque están buenos esos cuentos* y usó el traductor y usó el google y le dio vuelta y lo entendió y me pregunta... vos decís mira, el pibe debe haber estado enganchado una tarde entera con esto y también, decís usó el traductor, le puso tiempo, salió por un rato del *face,* salió por un rato de *instagram* y lo leyó y me preguntó.
En ambos casos es una maravilla porque vos te das cuenta de que los dos se han despabilado, los dos se despertaron, los dos tomaron lucidez y se dieron cuenta de que eran capaces. Yo siempre les digo pónganse en eso, escuchen, pónganlo para atrás y miren la boca y por ahí el subtitulado dice *hola* y vos miras y vez que dice (seña) y el subtitulado puso hola *¡ah mira!* es distinto el subtitulado, el contexto está igual pero vos miras los

labios y te vas a dar cuenta del subtitulado. Y por ahí cuando alguno lo mezcla, yo por ahí les digo tal película en tal tramo y se dan cuenta y sabes que se empoderan *¡mira che! ¡Yo me avivé!* y ese empoderamiento hace que quieran ver otra o por ahí me traen una a mí y me dice mire tal pedacito y ahí empieza el flip back. Yo tengo en la media cuatro primero, segundo y tercero o sea que ya en tercer año, excepto los que nos cayeron así, los que vienen con migo de primero vemos películas, escuchamos música, enganchamos, ellos me traen a mí para que los ayude a interpretar la letra. Necesitas el enganche emocional, si no hay enganche emocional, si yo vengo y no me puedo divertir, no me río, no me preguntan, no podes enseñar y el otro no puede aprender de ninguna manera, si no hay un puente de afecto de mirar, no sirve, me parece que no hay manera de que el otro aprenda. A lo mejor antes si pero vos aprendes algo cuando sentís cierto afecto por esa persona, la escuchas, te divertís, te enganchas y te queda. Y en el idioma la cosa se hace más complicada, el inglés tiene cada vez menos saberes, de la primaria yo no puedo creer que en la primaria tengamos inglés obligatorio partir de cuarto grado y que el chico llegue a secundaria de la misma escuela. Yo me enojo terriblemente con la directora de primaria ¿cómo puede ser? Primero las maestras de sexto ¿cómo en primer año les das el *do y el does?* Si desde cuarto grado lo está viendo. Nadie se compromete en general, no importa que aprenda lo que importa es que pase, cerremos los números.

E: ¿Eso lo ves mayormente en el nivel primario vos?

D: En nivel primario y en nivel secundario yo he escuchado a inspectores *bueno pero hay que cerrar los números.* Y así cerramos los números en la educación, teneos analfabetos, cerramos los números en los hospitales y entonces te mandan a morir a tu casa y bajamos la tasa de mortalidad, cerramos los números en la comisaría con cuarenta y cinco tiros y tres puñaladas. Yo tengo como directivo cuatro denuncias de la comisaria hechas por las madres de autos que intentaron agarrar chicas y el año pasado tuve un caso puntual en un colegio, alumna mía y se la llevaron y lograron encontrarla porque la muchachita tenía un teléfono con GPS y no lo apagó, la encontraron después de cuatro horas o cinco, hoy la tengo en sexto, me he peleado con el comisario yo diciéndole mira tengo cuatro denuncias *bueno, se está creando una psicosis porque la chica dijo que en realidad le hizo señas, a lo mejor tenía un tic el hombre.* Entonces todos jugamos a que está todo bien y lo que yo les trato de explicar, sobre todo a los chicos del secundario donde yo soy directivo, es que ellos tienen que aprender a pensar por sí mismos. Todos los profesorados

te enseñan académicamente y yo cuando empezaron a hablar de las privatizaciones por ejemplo, les pregunté ¿cuántos de ustedes tienen auto o sus papás tienen auto? bueno unos pares ¿cuántos cargan en Shell? cada vez que cargas en Shell, a la reina de Inglaterra le caen unos mangos y le pone otra joyita a la corona. A ver si entendés eso ¿cómo? profe... ¿por qué no les explica cómo son las cosas? fordismo, usted entiende lo que es el fordismo, háblales desde ahora, no hay conocimientos previos. ¿Sabes cuál es el problema más grande? el profesor enseña como aprendió y el profesor aprendió a ser profesor y el pibe no va ser profesor, entonces el profesor presupone que hay un montón de conocimientos que el chico tiene, que el chico no tiene y como el chico no le entiende nada, es como que agarra una película y no le da ni curiosidad por preguntarle qué es eso. Ese es el grave problema, el profesor se olvidó de cuando era niño y presupone que lo que el dice el chico lo entiende y vos los miras y no entienden nada. Cuando se va yo les pregunto, no entienden el vocabulario que usan ¿y de dónde sacaste las notas? porque el chico no pudo entender para contarle por lo menos al papá *che pa, carga en YPF porque me dijeron que cuando compras en Shell la reina de Inglaterra se compra un anillo.* Pero toman en cuenta esas cosas porque están hipotecando su futuro si ustedes no se dan cuenta de eso, en los dos niveles hay economía, vos podes no saber quién escribió El Quijote en economía, está bien pero estás en una ciencia exacta a la cual tenés que realmente entenderla, hay materias por las cuales yo si te puedo decir que te retengo el título si vos no sabes interpretar un balance, no entendés una cuenta de pasivo o activo, si es de pérdida o de ganancia. Yo soy perito mercantil, les voy a dar una clase y yo les digo ¿de qué lado de la contabilidad estamos? Claro ¿de qué lado estamos? Es lo primero que tengo que saber ¿vendo o compro? porque no es lo miso cómo voy a manejar la caja ¿porqué no le aclaras eso de entrada al pibe? Decile de qué lado de la contabilidad va estar, si el tipo está de éste lado porque el recibe al proveedor o si es tipo es un proveedor. En matemática estadística, tenemos la suerte de que en esta escuela desde jardín hasta secundario, mándalos a hacer una estadística ¿cuántos padres vinieron a éste colegio? De todos los alumnos que hay en el secundario pregunten ¿cuántos hermanitos hay en la primaria? ¿Cuántos hay en el jardín? empezá a sacar la estadística así, si vos se lo das en lo que el chico no entiende, no van a entender la estadística pero en definitiva no saben lo que es la estadística.

E: Muy interesante todo lo que decís...

D: Pero es verdad, en todas las materias, la vez pasada hace dos años un profesor había hecho una red conceptual de la guerra fría que era para sacarle una foto, estaba bárbara pero el pibe no entendía nada. La guerra fría ¿entendes esto? ¿Sabes lo que es? están mareados los pibes, no saben dónde empezar a leer. Yo soy fanática de agente 86, una vez les llevé un DVD para que les pase a los chicos donde el agente 86 se pelea con el ruso y empiezan a ver las diferencias que tienen en las armas. Así es esto, después explícale la guerra fría pero primero interésalo, ya de movida vas a tener la atención completa porque si viene el profesor con *súper agente 86* al aula, ya están todos mirando pero después empezá a hacerlos deducir sobre eso, sobre cómo comparaban las armas, el ruso, el espionaje y después llevalo a la historia real, si lo haces al revés, para el pibe desde el bronce con el San Martín en el dedo *serás lo que debas ser y si no, no serás nada* no tienen la formación que hemos tenido nosotros enciclopedistas de primaria, que andábamos con los mapas y todo eso, calcando mapa y calcando mapa y la motricidad fina, vos fijate cómo escriben los chicos en el pizarrón, no saben dibujar la letra. En quinto año del secundario le tenés que estar diciendo che la pancita de la D, dibujan el nueve al revés, por alguna cosa de la vida no han tenido esa formación que a nosotros nos formó. Han tenido otra cosa, han tenido audiovisual.

2.3 Entrevista a docente de FinEs

https://drive.google.com/file/d/1e5VG0yj2NNg5apNH0wDHdLZjwFF4Wlry/view?usp=sharing

E=entrevistadora D= docente

E: ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil en la enseñanza?

D: En general, ¿no?

E: Sí

D: Yo creo que lo más difícil es… eh… el contexto en que vienen los chicos. Especialmente los de primaria, que vienen muy necesitados de otras cosas y más la materia que yo enseño, que es inglés, que ellos le restan mucha importancia… los chiquitos…eh… mucha importancia como diciendo "para qué". Entonces suelo tener grupos que… que eh… tienen muchas necesidades por otro lado y es lo que más me cuesta. Como así, capaz que en ese grupo tengo 4 o 5 que les encanta, y son re demandantes, y quieren y quieren más, entonces… por ese lado, ¿viste? También, a veces el grupo los llevo por ese lado. Eso creo que es lo más difícil. Y lo más fácil… eh… Me gustan los cuartos años porque recién arrancan, están muy entusiasmados y…

E: De primaria, siempre hablando de primaria.

D: Sí, de primaria.

E: ¿Y de adultos, …? ¿Qué es lo que te resulta más difícil y los más fácil cuando vos enseñás en la modalidad de adultos? Vos estás todo en Fines en adultos, ¿no?

D: Adultos Fines, sí

E: Todo Fines

D: Eh… Lo más fácil que… adultos, es que podés hablar directamente con ellos. Entonces es como más directo el trato, es más directa la explicación. No es como con los otros chicos que tenés que buscarle la vuelta, para que ellos… no te escuchan. En cambio los grandes sí. Te escuchan. Aparte tienen interés van porque tienen interés. No es obligatorio como la escuela común. Entonces, este… tienen eso. Y lo más difícil… es que, ponele que uno que otro que le cuesta. Que porque son grandes creen que ya no tienen la posibilidad y… generalmente, suelo terminar los cursos como… que "ay profe yo en secundaria la verdad que no entendía nada"… pero por eso, es como que ya están más adultos y capaz que al principio se… se… ¿cómo se dice? Como que rechazan un poco, pero después, ¿viste? Se enganchan y, al ver que no es tan complicado, por lo menos no… no lo que yo les doy…

E: Claro, tienen ese prejuicio, por ahí.

D: Sí tienen ese prejuicio, tal cual ¿viste? Hasta que después lo enganchan y joya, tranqui.

E: Y con respecto a la institución de Fines ¿no? Porque vos, está bien, si bien trabajás en diferentes sedes ¿no? Todo pertenece a la misma coordinación de Fines.

D: Sí

E: Vos ¿te llevás bien? ¿No tenés problemas con lo que es la institución de Fines nunca tuviste ningún inconveniente? ¿Trabajaste cómoda?

D: La verdad que no. Eh… para nada. Bueno Fines es un… bueno, imagínate que son 16 clases, o sea que vos no podés faltar. Y yo termino capaz que a las 5 de la tarde todo el día y voy chocha a Fines. Porque me gusta enseñar a adultos. Es otro ambiente y eh… Nunca tuve problema. Las veces que yo tuve que ir a hacer alguna consulta o algo, los inspectores son muy eh… contenedores. Te solucionan los problemas en ese sentido. Es como que están todos de acuerdo en que es para la gente. O sea, no es como… capaz en las otras escuelas… bueno. Es distinto. Acá es como que todos tiran para el mismo lado.

E: ¿Y alguna vez te pasó que quisiste llevar adelante algún proyecto o algo particular y te pusieron trabas?

D: Yo generalmente las planificaciones, bueno, me guío por lo que tiene que ver con adultos, jóvenes y adultos, pero, eh… no, jamás no. Nunca tuve ningún problema. O sea, un proyecto específico nunca preparé porque en general no te piden eso ¿viste? Pero todas las planificaciones que he presentado, siempre que… la inspectora, por ejemplo … (nombra la inspectora), que fue con la que yo empecé, estaba siempre muy contenta con todo. Y siempre, más o menos, guiándome con eso, nunca tuve ningún problema. Pero de hacer un proyecto específico por algo, no, porque… eh… nunca lo pidieron, nunca dieron la… entonces nunca se me ocurrió tampoco.

E: Claro. Y, viste que los contenidos con los que ustedes se referencian en la secundaria de Fines no son los del nuevo diseño curricular de la secundaria común.

D: No

E: No hay…

D: No, lo que es adulto, está todavía…

E: … nada nuevo

D: Exacto, lo que es adulto está todavía como atrasado, digamos

E: Y ¿cómo vos te manejás para eh.., guiarte en tus proyectos, en qué contenidos tenés que dar en adultos, ya que hay como una especie de vacío, o atraso, no? Porque, en realidad, los diseños son del 94 o 95 y otros son del 98, que son los de CEBAS. ¿Cómo te enfrentás a esta cuestión?

D: Eh… yo, en realidad, yo lo que me eh… emmm… trato de buscar material interesante para esos adultos ¿no? Trabajo mucho lo que es texto. Entonces siempre busco, qué se yo, algo con más común, lo que es comida, y esas cosas. Y ahí bueno, meto el contenido que puedo con cada una de esas cosas, pero siempre… con cosas que… con rutinas, con cosas que… que son comunes para ellos también. Eh… no es que sea algo tan estructurado, tan gramatical, digamos. Eh… a mí… lo que yo siempre busco es la comprensión de textos. Para mí no hay nada más lindo que leer un texto en inglés y comprenderlo. Porque a mí me paso, ya de grande me pasó, yo estudié de grande. Y… entonces eso es lo que yo veo de… cuando ellos reconocer que está diciendo el nombre o que está diciendo lo que hace. Entonces eso… Por eso trato de buscar más por ese lado.

E: ¿Y te guiás por los contenidos del plan de 95? ¿Entonces sería con adultos?

D: Eh… claro sí. Sí porque en realidad lo que yo tuve la suerte de conseguir… Porque ellos habían presentado unos libros y yo… bueno a mí me habían dado unos módulos, y ahí más o menos… este… estaba lo que yo… lo que yo doy. Antes de eso daba… lo que yo tenía, ponele… también tengo un libro que es más… más bien americano, inglés americano, pero… siempre con temas así, más actuales. Entonces trato de buscar ahí… depende del grupo ¿viste? A ver más o menos que es lo que… (pausa)

E: Claro, porque en adultos es difícil…

D: … los intereses

E: … buscar material

D: Es difícil, es difícil lo que tiene que ver con el material y también con la situación ¿no?

E: Vos.. otra pregunta, esto viene por otro lado ya. ¿Tenés conocimiento del marco general de política curricular con respecto a las políticas lingüísticas? ¿Alguna vez tuviste que leerlo?

Pausa

E: Esto es para…

D: Lo que nosotros…

E: … los diseños curriculares comunes

D: Claro, los diseños curriculares. Bueno, eh… lo que en realidad, eh… la idea de… la lengua es la comunicación. Ese es el enfoque que se le da. Entonces es que… por eso es que yo creo que lo más importante es lo que tiene que ver… trabajar con textos, por eso mismo. Para que ellos se puedan comunicar. O sea, puedan comprender, se puedan expresar, puedan realizar algún… algún texto ellos mismos contando algo sobre ellos. Entonces siempre tiene que ver con eso, con la comunicación. Y… eso es lo que yo más enfoco porque esa es la idea, bueno lo que yo entiendo que es la lengua, para que se enseña la lengua. Especialmente esta lengua que es una lengua internacional.

E: Claro, eh… y… ¿vos cómo te percibís como persona que aprende? ¿Cómo crees que aprende mejor un alumno, una persona? ¿Cómo aprende mejor?

D: Yo, como docente, aprendí un montón, trabajando con adultos. Porque… eh… aparte de ser adulta, también yo sé que tengo mis cosas. O sea, ya tenés una vida hecha. No es como, capaz que en la primaria o la secundaria que van a estudiar. Ellos tienen sus vidas y yo lo que aprendí fue eso: que cada uno tienen su… su entorno, su background, y entonces es como que vos tenés que tener en cuenta eso, que capaz que con un grupo de adolescentes tenés otras cosas en consideración. Pero con adultos, este… aprendí muchísimo… aprendí como hablarles también.

E: Pero vos, como persona que vos aprendieras inglés ¿cómo sentís que aprenderías mejor vos misma una lengua extranjera? ¿cómo te percibís vos? ¿de qué manera aprendiste vos mejor el inglés?

D: Yo tengo mucha facilidad para la lengua porque… aprendí inglés de chica. Después tuve francés y también me resultó re fácil. Yo creo que tiene que ver con la persona. Yo te digo, gracias a dios siempre tuve facilidad para aprender por lo menos esas dos lenguas que fueron las que más vi, eh… facilidad. Pero sí, o sea me pongo en el lugar, me pongo en el lugar. Por ejemplo, eh… noruego. Una vez traté de aprender noruego y se me… se me complicó. Se me complicó.

E: Re difícil

D: Por más que era bastante parecido al inglés

E: Ah mirá.

D: Este… porque todos vienen de la misma raíz, del germano. Entonces me di cuenta que me complicó. Pero también comprendí porqué, bueno… que la gramática es distinta. Así como el inglés es distinto del castellano. Y bueno, tienen sus características, pero… eh… sí, no es fácil. A veces me… caigo y digo, digo, ay, parece tan fácil y no. La verdad que las otras personas no tienen porqué entenderlo, no puede resultarles tan fácil.

E: Claro, ¿y qué cosas valorás vos de tu profesión como docente?

D: Eh… ¿con respecto a los alumnos que es lo que…

E: Con respecto a tu trabajo en general

D: Y… a mí yo lo que valoro es que ellos se lleven algo. Hablando de Fines, por ejemplo, eh… que se lleven algo, que se vayan con algo. Que puedan… eh… decir, no sé: "sé presentarme, reconozco palabras, reconozco un texto corto"

E: ¿Eso es lo que más te gratifica?

D: Sí, sí. Eso es algo que… he tenido compañeras que me dicen "ah, agarré tu curso de primero, la verdad que bastante bien". Entonces todas esas cosas a mí… como me pasa a mí que agarro cursos, eh… agarré un primero este año que el profe se manejó con el mismo libro que yo me manejo en primero, yo lo agarré en segundo al grupo. Estaba chocha porque pude arrancar de segundo. Entonces, esas cosas son valorables. Que los alumnos se vayan con algo. Siempre hay uno o dos que les cuesta y que no les gusta pero, en general cuando ellos… y vos llegás y ellos te dicen, eh… "good evening" o "hello", o ellos mismos te saludan y tratan de meter algún bocadillo ¿viste? Entonces, todo eso sí, lo valoro mucho.

E: ¿Y qué cosas cambiarías? De este trabajo, ¿no? De docente

D: Y capaz que la accesibilidad a lo que es material. Por ejemplo, que pueda ser más accesible. Que pueda ser más actualizado. Eh, ponele, estaría bárbaro poder trabajar con… con netbooks, con internet, por ejemplo. Eso estaría bárbaro porque eh… es lo… es el futuro y… En la escuela común tengo. Lo que es primaria y secundaria, que trabajo con las netbooks. Y estaría bárbaro para el Fines que puedan manejarse en ese sentido. Eh… porque es una habilidad que… que hay que tener hoy en día.

E: Claro. Vos entonces lo que ves que te está faltando acá es mayores recursos, ¿no?

D: Claro, recursos. Para poder este… Gracias a dios te digo que igualmente lo que es las sedes y todo eso está mucho más… está mucho mejor. He trabajado en lugares donde tenía un pizarrón de 50 por 50. Que lo tenía que acomodar yo y en lugares en donde no he tenido pizarrón, por ejemplo.

E: ¿Y ahora qué? ¿Cambiaron las sedes? ¿Ya no están más en las sociedades de fomento o en otros lugares?

D: En general están como más preparadas para… como tipo aula ¿viste?

E: Ah

D: Igualmente esas primeras que tomé, que ponele, no había ni pizarrón, no las volví a tomar. Porque yo la primera vez que trabajé en primer año, no conocía los lugares. No había muchas sedes. Ésta no estaba. Entonces yo buscaba más o menos y me metía en lugares que ni conocía. Eh… pero… pero ahora bueno ya, cuando sé que hay una escuela, cuando sé que ya puedo disponer de un aula, de bancos…

E: Claro. En la sociedad de fomento en donde estabas el año pasado, yo me acuerdo que estabas con un pizarrón bastante chiquito

D: Ahí estaba bastante, estaba bastante. Igual ahí estaba bastante acomodado. Bueno, lo único que tenía que era una sola mesa para todos. Bueno eso no se complica porque en realidad no es tan estructurado como la secundaria o la primaria. Ya los manejás de otra manera. Viste que ellos se ponían en grupo y… bueno ya… es como que de otra manera también…

E: Trabajaban

D: Y trabajaban y… y lo que tienen de bueno es que trabajaban en grupo porque… a veces aprende uno más del par, que del docente porque tienen más confianza. Eso me pasa en primaria, en secundaria y en Fines también pasa, ¿eh? Porque capaz que a mí, al docente no se animan a preguntarle pero le preguntan al compañero, y es exactamente lo mismo que le dije yo pero es como que lo reciben de un par y es como que lo entienden, a veces lo entienden mal.

E: Claro, por la relación.

D: Por la relación, tal cual. Yo siempre lo primero que les digo es que no tienen que tener vergüenza y que yo estoy ahí para que… para que ellos me pregunten lo que necesiten, que no… no… En ese sentido, no tienen que tener vergüenza que… no porque me pregunten yo voy a decir "ay, no sabe", nada, nada que ver, al contrario. ¿Viste?

E: Y, cuando vos tomás decisiones en el aula, los profesores estamos todo el tiempo tomando decisiones…

D: Sí, sí, sí

E: ¿Qué cosas tomás en cuenta cuando tenés que tomar una decisión, por ahí implementar un cambio importante en el momento no?

D: Y, por ejemplo, y bueno, del grupo. Por ejemplo, con el grupo. Si veo que… algún tema como que se les complica, ¿viste? Chau. Acá empecé al lado con un tema… un tema que siempre doy y me di cuenta que no había manera. Lo que tienen este… a veces de

malo es que el mismo grupo como que se mimetiza. Entonces parece como que se ponen de acuerdo. Inconscientemente, ¿eh? En el rechazo ¿viste? Y bueno, y ahí tuve que agarrar, hacer un giro. Yo venía con una clase y dije "no, no hicieron la tarea de la semana pasada, no les… esto no les entró, chau". Cambié, busqué otra cosa, en ese momento empecé a escribir. Busqué otra cosa. Y eso son más las decisiones. Cuando veo que no hay un avance… listo, agarro para otro lado.

E: Claro, claro, no seguís insistiendo.

D: O algo, o algo que capaz que les interese más o algo más fácil, o algo más accesible, ¿viste? Porque hay, hay veces que me pasa eso. Y siempre lo que yo trato, es difícil, lo que yo trato es "¿y? ¿lo van entendiendo?" Capaz que ellos te dicen que sí, que sí y a veces no, no lo entienden ¿viste? Entonces eso es lo que trato siempre de ver, no sólo de preguntar, pero también ver, a ver si realmente ellos están captando ¿viste? Porque a veces es difícil. Es difícil. Te das cuenta con uno o dos que la… ahí la sacan al toque, pero hay veces que otros están tan calladitos que es porque algo ya no…

E: Y en la modalidad de adultos ¿cuál es la problemática que más encontrás? ¿Cuál es el mayor problema? ¿no? (interrupción, alguien que entra por equivocación)

E: ¿cuál es la mayor problemática que vos encontrás en adultos, que por ahí no la encontrás en primaria o en secundaria? ¿no?

D: Y bueno, no sé capaz que lo que es el ausen… lo que es los ausentes, por trabajo, por ejemplo. O que llegan sobre la hora, en los últimos minutos. Y bueno, vos tenés que tener consideración en eso porque "vengo de trabajar", "porque el tren, se quedó el tren". Y esas cosas es lo que es más, puede ser el problema, ¿no? Sí, y capaz que también lo que a veces me pasa es que tengo un par de personas que se cierran y es muy difícil llegarles porque, eh… A veces hay muchos prejuicios en ese sentido: "uy, inglés, no entiendo nada, y no entiendo nada". Entonces yo les digo "lo primero que tienen que hacer es sacarse el 'no' de la cabeza". Porque realmente a veces es cuestión de… de… Y hay gente que sí, que le cuesta y ya está ¿viste? No, no puede.

E: Ese prejuicio ¿vos lo notás hacia el idioma inglés? ¿hacia ellos mismos que creen que no van a aprender?

D: Y, tenés de las dos cosas,

E: Las dos cosas, ah.

D: Tenés de las dos cosas porque me ha pasado. Yo te digo todo por experiencias ¿no? Eh… ya te digo. En mujeres grandes que "ay profe yo la verdad que nunca entendí inglés". Y chicos jóvenes también. En ese grupo del año pasado vino uno y me dijo "profe la verdad es que yo no entendía". Está bien que lo que nosotros vemos es sencillo, pero ya al ser grupos más chicos, más personalizados, eso es lo que tiene de bueno. Es más personalizado y vos le podés… podés atender más a la gente. No es como en la secundaria,

que son muchos… Eso es lo que tiene de bueno. Lo que tiene es el prejuicio capaz, la llegada tarde, el horario. Es lo que más se puede llegar a complicar.

E: Y bueno, la última pregunta y ya terminamos. ¿En qué modalidad vos te sentís más cómoda? Un poco puedo percibir ya por lo que estuviste respondiendo. ¿En la modalidad de adultos, o en la secundaria o primaria común y por qué? ¿no?

D: En realidad me gusta enseñar en las tres. Eh… Tengo primarias, cursos de primaria que son divinos, y bárbaro, me va bárbaro. Como tengo otros grupos que no. Pero en realidad, me gusta mucho más adultos. Yo vengo a trabajar al Fines con unas ganas, ya te digo. Estoy 8 horas en primaria y salgo loca y llego a Fines y es como que me cambia todo. Es otra predisposición entonces es, es como que me gusta mucho adultos.

E: ¿Y por qué crees que te gusta más adultos? ¿Que te sentís más cómoda, más gratificada?

D: Porque yo soy más directa, ¿viste? Más directa y me gusta hablar directo ¿viste? Y a veces con los chicos… bueno, con los chicos no podés. Con los más chiquitos no podés. Ellos tienen como… tenés como que ver por otro lado, agarrarlos por otro lado, usar otro tipo de estrategias. En cambio, adultos, eh… no. Podés hablar directamente y eso para mí es lo mejor. Es lo mejor porque, somos como… estamos hablando par… (pausa)

E: De igual a igual por ahí.

D: De igual a igual, claro. Eso es lo que más me… Por eso yo sé que me gusta mucho más adultos.

1- Reportes de las observaciones de clases no grabadas

3. 1 Primera observación en el aula de CEBAS

3.1.1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Mariela

Fecha: 4 de octubre de 2016.

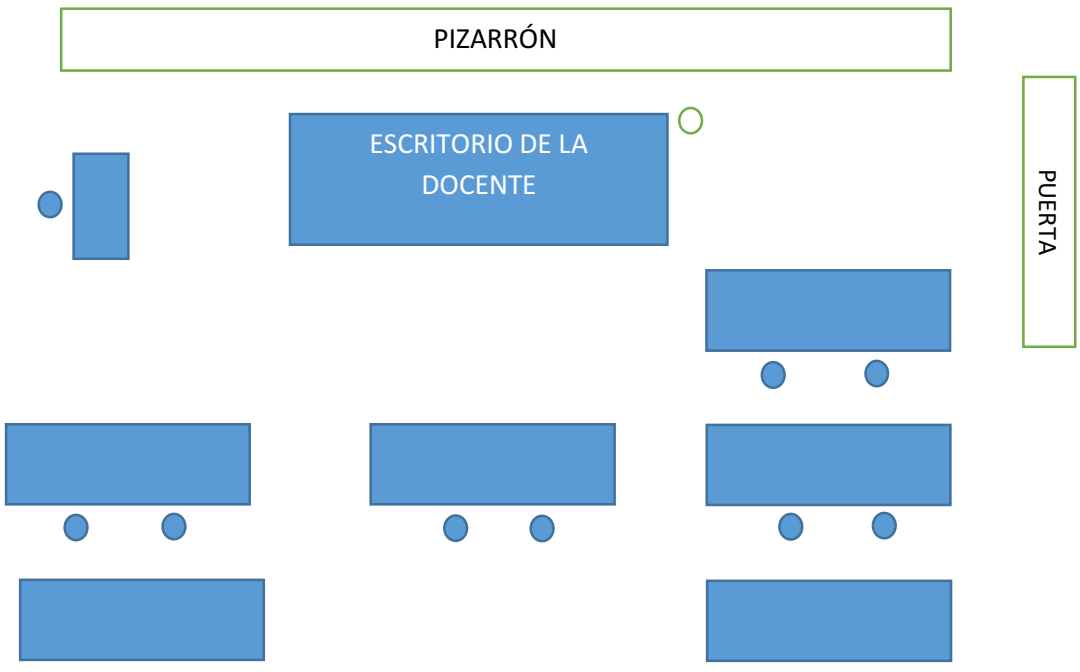
Hora: 19: 10 hs.

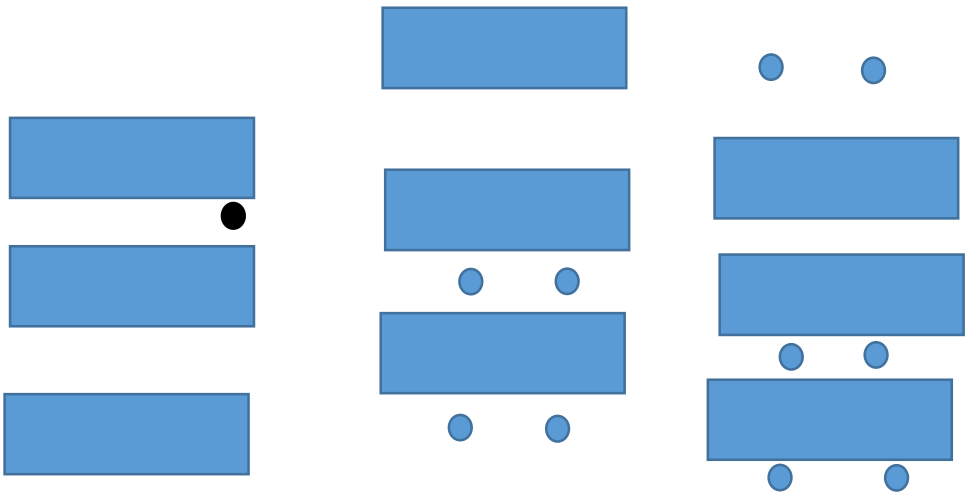
Estudiantes presentes: 19

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 15 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es templada, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral y un ventilador grande en la pared frontal arriba del pizarrón en caso de necesitar ajustar la temperatura.
- La iluminación es adecuada. Al comienzo de la clase entra la luz natural por el vidriado lateral que da al balcón y luego se utiliza la iluminación artificial.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso del recreo del Bachillerato de Adultos que funciona en el mismo edificio, que no coincide con los cambios de hora del CEBAS.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastra suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





OBSERVADORA

ESTUDIANTE

PROFESORA[63]

3.1.2 Resumen de la clase

La clase comenzó con una cálida bienvenida a mi incorporación como observadora. Una vez más explicamos al grupo de estudiantes, la profesora de Inglés y yo, cuál iba a ser mi rol dentro del aula por si había alguna persona que no hubiera estado presente en mi presentación previa durante la primera visita a la institución. Les avisamos también a los estudiantes que esta clase no iba a ser grabada y que yo, simplemente, iba a tomar nota en este caso.

Inmediatamente después, los estudiantes comenzaron a conversar con la profesora sobre una visita que realizarían a la Escuela de Educación Primaria N° 51 de Florencio Varela con el fin de desarrollar una jornada de salud para alumnos de primaria. Ocho estudiantes sentadas en la parte de atrás del aula comenzaron a conversar entre ellas sobre los preparativos para esa actividad y otras seis alumnas sentadas en la parte de adelante explicaban a la docente algunos detalles. Durante esta primera charla, cinco estudiantes le pidieron permiso a la docente para salir a ensayar una dramatización que sería parte de dicha jornada, a lo que la prfesora asintió sin problemas.

Seguidamente, la docente comenzó con la toma de asistencia. Mientras tanto en la parte de atrás del aula, el grupo de alumnas todavía seguía debatiendo sobre la visita a la escuela primaria. Evidentemente había una situación de preocupación y mucha ansiedad al respecto, ya que ésta era la primera vez que el grupo formaba parte de una jornada de

[63] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

este tipo. Cuando la docente tomaba lista, no reconoció a un estudiante, a lo que éste respondió molesto por la situación. La docente manejó la situación muy bien.

Después de pasar lista, la docente les preguntó a las chicas de atrás si habían terminado los arreglos, a lo que éstas respondieron que necesitaban más tiempo. Luego de una negociación, la profesora accedió a permitirles que trabajen en ese tema durante 10 minutos más, para luego acercarse al grupo y preguntarles si necesitaban ayuda en la corrección de un guión que las estudiantes estaban preparando. Al comienzo la profesora se quedó parada al lado del grupo pero luego se sentó junto a ellas y trabajó a la par.

Cuando las alumnas ensayaron el guión, la docente iba leyéndolo al mismo tiempo que les iba haciendo correcciones y sugerencias. También les hizo algunas preguntas: "¿Y acá cómo van a hacer?". Las chicas que estaban sentadas en la parte de adelante del aula les pidieron silencio en ese momento porque el grupo de atrás estaba hablando en voz muy alta. Es importante remarcar en este punto que existía cierta rivalidad entre ambos grupos, ya habían existido otros conflictos en otros espacios según me informaron previamente.

La profesora se veía relajada. Cuando entró la preceptora, le alcanzó algunos papeles y se retiró rápidamente. Las estudiantes siguieron trabajando en los preparativos acompañadas por la docente de Inglés, quien decidió no dar la clase tradicional para tratar de apoyar el proyecto en marcha sobre salud. La preceptora entró nuevamente luego de unos minutos para tomar asistencia. Registró la asistencia en silencio para no interrumpir la práctica que estaban desarrollando en el grupo de atrás.

Se veían los dos grupos bien diferenciados. El grupo de adelante comenzó a conversar de otro tema y una de las alumnas empezó a trabajar con fotocopias de otra materia, mientras el otro grupo seguía practicando para la jornada en la EP N° 51.

Luego de varios minutos de continuar con la organización de la actividad, la docente les avisó que ya era la hora de finalización de la clase y que si necesitaban más ayuda para los preparativos ella podía brindárselas. Con esto cerraron la clase y salieron del aula.

3.2 Primera observación en el aula de Bachillerato de Adultos

3. 2. 1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Segundo

Profesora a cargo: Carolina

Fecha: 1 de junio de 2017

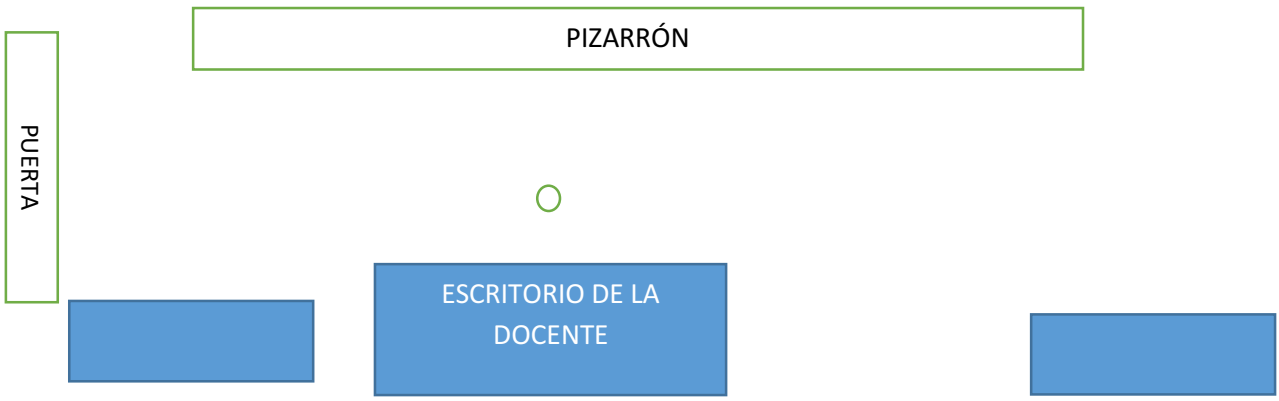
Hora: 20: 20 hs.

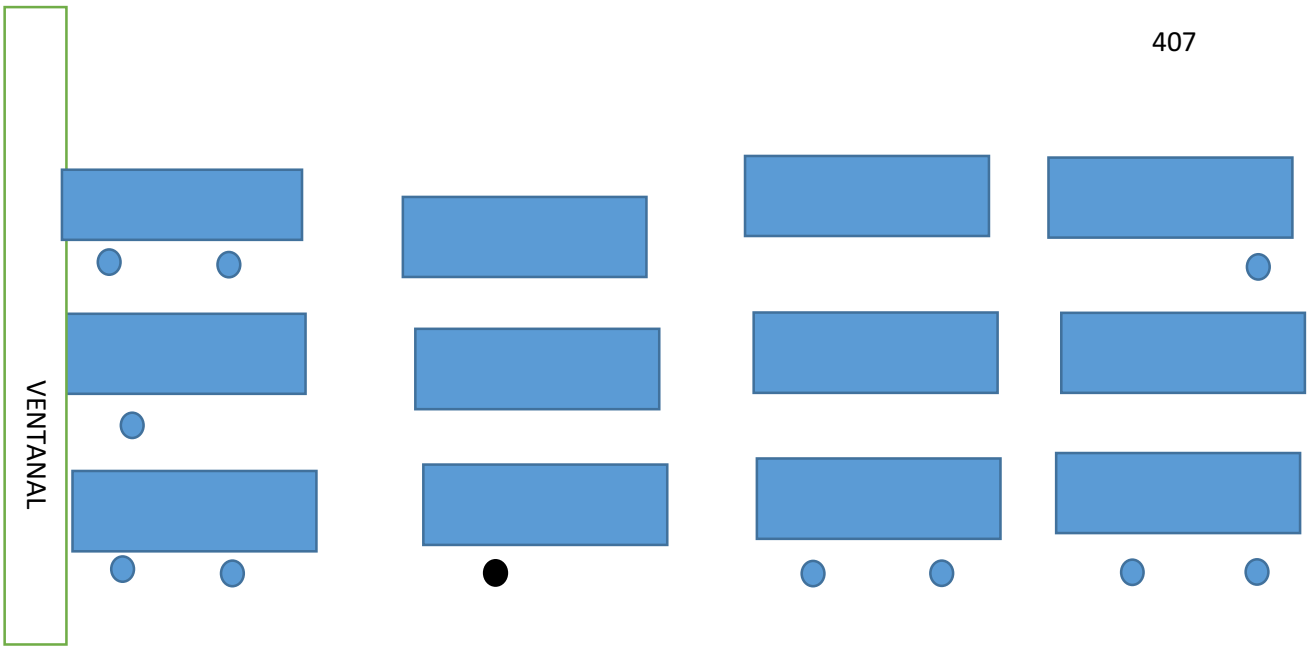
Estudiantes presentes: 10

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 16 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es fría, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral pero no está prendida.
- La iluminación es tenue. Hay algunas luces que no funcionan y en algunas áreas del aula es difícil leer.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso de que algún grupo se retire antes.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastra suciedad de toda la jornada. Se pueden observar cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[64]

3. 2. 2 Resumen de la clase

La clase comenzó con un saludo de la docente y mi presentación como observadora. Una vez más explicamos al grupo de estudiantes, la profesora de Inglés y yo, cuál iba a ser mi rol dentro del aula por si había alguna persona que no hubiera estado presente en mi presentación previa durante la primera visita a la institución. Les avisamos también a los estudiantes que esta clase no iba a ser grabada y que yo, simplemente, iba a tomar nota en este caso.

Luego de la breve presentación la profesora tomó asistencia y les preguntó a los estudiantes por la fecha correspondiente en inglés para así anotarla en el pizarrón. Un par de alumnos contestaron rápidamente, mientras los demás permanecían callados.

Una vez terminado ese intercambio la profesora sacó un pequeño parlante que sincronizó con su teléfono celular y les comentó a los estudiantes que iban a practicar la pronunciación del pronombre interrogativo "Who". Para ello reprodujo la canción *Who let the dogs out.* El grupo se mostró bastante interesado en la canción, lo que sirvió a la docente para captar la atención y comenzar a explicar el tema central de la clase.

[64] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

Cuando detuvo la canción, les explicó a los alumnos que iban a trabajar con diferentes "question words". Uno por uno fue anotando los pronombres interrogativos en el pizarrón del siguiente modo: "Who – Where – When – What – How (old are you?)". A medida que los iba anotando, preguntaba a los estudiantes por su significado, elicitando una traducción. Luego les dio un ejemplo con una oración: "Tom and Jim play football in the club on Saturday." Seguidamente comenzó a elicitar preguntas cuyas respuestas eran las diferentes partes de la oración y anotó en el pizarrón las dos primeras que el grupo le fue formulando. En ese momento entró el precetor pero la docente siguió explicando, así que el preceptor de retiró.

Durante la explicación, la docente utilizó el nombre de las estructuras gramaticales tales como "sujeto, objeto, etc.". Todos los estudiantes prestaban atención pero sólo un par participaba, los demás permanecían callados. Luego de la explicación la profesora aclaró la diferencia entre las preguntas abiertas (*WH- questions*) y las otras preguntas (*YES/NO qestions*) y le indicó al grupo que copiaran todo lo que fueron volcando en el pizarrón.

Unos minutos después, la docente borró el pizarrón y una estudiante le reclamó que ella no había llegado a copiar, suspirando por lo bajo. La profesora continuó, dando ejemplos de *YES/NO questions* y respuestas cortas, siempre focalizándose en el aspecto gramatical. Seguidamente, activó el parlante una vez más y reprodujo al canción de ABBA "I do" para practicar la pronunciación. Uno de los estudiantes le comentó: "Póngase unos remix, profe". Pero la docente hizo caso omiso al comentario y continuó con la explicación gramatical: "Cambio siempre el sujeto por el pronombre en la respuesta corta." La profesora inmediatamente comenzó a recorrer el aula, formulando *YES/NO questions* a los estudiantes para que ellos puedan contestar. La mayoría de las preguntas eran sobre preferencias, usando el verbo *like*.

Luego comenzó a preguntar *YES/NO questions* con el verbo *to be*, recorriendo una por una las mesas y preguntando a cada estudiante. Una de las chicas le reprochó: "¿Por qué otra vez a mí?". La profesora le contestó: "Porque estás acá. Por ahí te pregunto en la esquina", haciéndola reir. La estudiante le contestó ante esto "No sé que carajo contestar", a lo que la docente le replicó que le aceptaba esa frase pero en inglés, traduciéndosela: "What the fuck!". Cuando estaban terminando el intercambio, toco el timbre del recreo y el grupo salió al patio.

Al regresar todos del recreo la docente rápidamente borró el pizarrón y les recordó a los estudiantes todos los pronombres que habían visto. También le aclaró al grupo que iban a ver posesivos. En primer lugar anotó los pronombres subjetivos en el pizarrón y preguntó por qué había anotado dos veces *you.* Los estudiantes respondieron inmediatamente correctamente, lo que le permite comenzar a anotar los adjetivos posesivos, incorporando ejemplos con el caso posesivo en inglés también: "*This is Peter's car. This is* ***his*** *car.*" La mayor parte de la explicación se dio en español. Luego les indicó que copien los ejemplos del pizarrón. Mientras el grupo copiaba, la docente explicaba el

uso del apóstrofo. Finalmente cerró la clase dictando en español la regla gramatical: "Cuando queremos explicar…".

3. 3 Primera Observación en el aula de FiNes

3. 3. 1 Informe etnográfico

Lugar: Sociedad de fomento "6 de junio", Villa del Plata - Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Analía

Fecha: Jueves 26 de mayo de 2016.

Hora: 19: 20 hs.

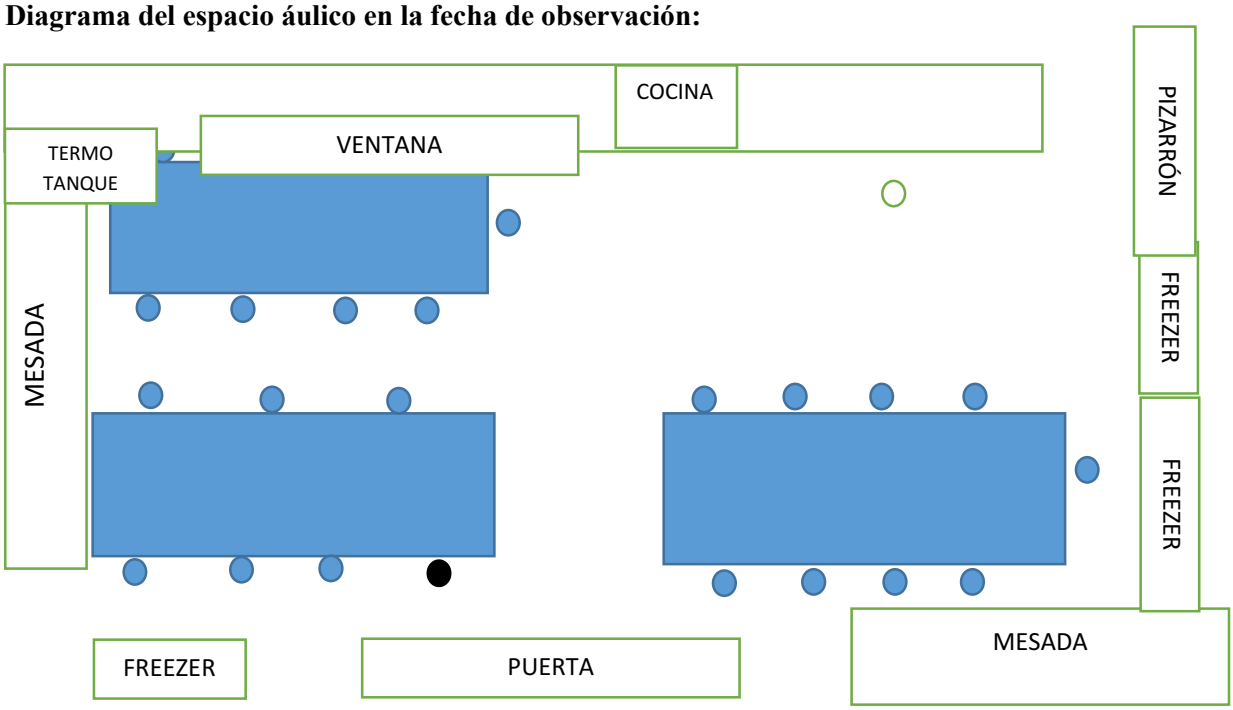
Estudiantes presentes: 24

Contexto físico:

- Cocina del edificio de sociedad de fomento "6 de Junio", al lado del tinglado donde se realizan deportes. El piso es de mosaicos con mesadas de azulejos blancos en dos paredes de la sala. Existe una puerta doble de chapa que da al gimnasio y una ventana que da al exterior.
- Las paredes no tienen ningún tipo de decorado, no existen imágenes relacionadas con el ámbito escolar por ser su destino básico el de funcionar como cocina de la sociedad de fomento.
- Es un rectángulo amplio para albergar una comisión de menos de 20 estudiantes de forma confortable.
- Las mesas son tablas de madera con caballetes a la que pueden sentarse aproximadamente 8 personas cómodas. Las sillas son de plástico con apoya brazo, lo que hace difícil la movilidad de ellas y el aprovechamiento de las superficies de las mesas. La disposición de las mesas y el tamaño de las sillas y mesas hacen imposible un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes se paren, por ejemplo.
- La temperatura es muy fría y el único medio de calentar el espacio son las hornallas de la cocina, lo que hace que el ambiente se torne muy agobiante al transcurrir la clase. El ambiente cerrado con hornallas prendidas hacen que la calidad del aire que se respira no sea el ideal, sobre todo cuando la sala está llena.
- La iluminación es muy pobre, es muy difícil tomar apuntes y observar claramente el pizarrón.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos de la sala. Es muy pequeño para el tamaño del lugar y la cantidad de gente (1m. por 1 m. aproximadamente).
- El ruido exterior es sumamente molesto y hace que sea muy difícil concentrarse en la clase. Una clase de taekwondo transcurre al mismo tiempo en el tinglado que está al lado de la sala de clase.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala se encuentra limpia por ser originalmente una cocina y existen tachos de basura

para arrojar los residuos.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:



● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[65]

3. 3. 2 Resumen de la clase

En este encuentro se juntaron para la clase de Inglés las dos comisiones de primer año como caso excepcional porque faltó una docente. Esta estrategia tenía como fin que las estudiantes no se quedaran esperando sin clases, se terminaran yendo a sus casas y después no regresaran, así que la docente junto con la coordinadora resolvieron rápidamente la situación, adelantando la hora de Inglés del grupo desocupado junto al otro grupo.

La profesora comenzó tomando lista y pasando la planilla para que firmen, una práctica muy estricta en FinEs por lo que se veía, ya que la docente recomendó más de una vez que cada estudiante firme. Era notable cómo cada estudiante contestaba en inglés cuando se pasaba lista con la palabra *here* con total naturalidad, excepto en un solo caso en el que un alumno dijo "acá" y llamó la atención del resto. También llamó la atención que cada estudiante tenía una cartuchera que decía: "FinEs, quiero estudiar".

Luego de tomar lista la docente preguntó por lo último visto a ambos grupos para asegurarse de que están parejos como para seguir adelante con el mismo tema: números. En primer lugar trabajaron con números telefónicos (unidades) a través de un pequeño diálogo que debían leer y ordenar. Los estudiantes copiaban y trabajaban en grupo. Todos prestaban atención a la docente y participaban, a pesar del ruido constante exterior que provenía de una clase de taekwondo en curso en el gimnasio junto a la cocina donde se desarrollaba la clase.

[65] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

Los se ayudaban entre sí mientras la profesora recorría, con dificultad, el aula (no había mucho espacio para moverse) para monitorear lo que iban haciendo. Una vez que terminaron la docente se dispuso a corregir la actividad en forma oral, haciendo que dos estudiantes leyeran en voz alta. Cuando convocó a la lectura voluntaria, había estudiantes que se excusaban en voz alta pero un par de alumnas se ofrecieron y leyeron mientras el resto escuchaba y controlaba el ejercicio en silencio. Había estudiantes que querían que la profesora les corrigiera la tarea en la carpeta, demostrando cierta ansiedad por captar la atención de ella para eso. Ante esa situación la docente remarcó que con tal cantidad de estudiantes era imposible corregir todas las carpetas individualmente y que si en la autocorrección vieron que estaba todo bien eso era suficiente.

Inmediatamente después de esta primera tarea simple, la profesora propuso trabajar con la escucha de números, para lo cual anotó en el pizarrón lugares cuyos números telefónicos iba a dictar así los y las estudiantes los anotaban. Para andamiar la tarea les dijo que en cada caso iban a tener que anotar siete unidades pero se olvidó de aclarar que no debían escribir la palabra sino simplemente anotar las cifras. Cuando comenzó a dictar había estudiantes que se trababan porque entendieron que tenían que escribir la palabra en inglés en lugar del número que ella representa. La docente, al darse cuenta, aclaró el malentendido y pidió disculpas.

Una vez que practicaron unidades, la docente propuso trabajar con números de dos cifras. En primer lugar copió un típico ejercicio de unir el número y la palabra para repasar, para luego organizar un segundo dictado en la que los y las estudiantes debían completar con el número de habitación. Al comienzo parecían tener cierta dificultad pero cuando la docente preguntó de forma inmediata por la primera respuesta y se constató que estaba bien, continuaron sin problemas. Luego la profesora remarcó las diferentes terminaciones, ya que hubo estudiantes que confundieron "–ty" con "-teen". Antes de que la docente termine la explicación hubo estudiantes que se preparaban para retirarse ante lo que la docente aclaró que todavía faltaba para finalizar la clase.

En los últimos minutos del encuentro la profesora repasó la estructura interrogativa "what's your… ?". Para ello anotó en el pizarrón varios ejemplos de preguntas personales que ya habían visto en los que se repetía esa estructura a modo de integración, aclarando que para preguntar la edad se debía utilizar otra forma. Toda la clase se desarrolló a través de actividades, excepto en el último momento en el que se realizó la integración de preguntas sobre datos personales con la misma estructura.

La docente utilizó la lengua materna para explicar, también para dar las instrucciones de las tareas. Cuando llevaban adelante la tarea y corregían en voz alta se utilizaba la lengua extranjera mayormente. Todo transcurrió en un clima relajado y afable, y de mucho respeto entre estudiantes y hacia la docente, quien se dirigía con mucho respeto hacia el grupo de estudiantes también. Se observaba una atmósfera de mucha colaboración y entusiasmo en el aprendizaje, y a pesar de que muchas veces se entablaban charlas informales de temas ajenos a la clase entre estudiantes, la docente logró todo el tiempo reencauzar el hilo de la clase y neutralizar esas distracciones sin explicitar un llamado de atención. Simplemente con cambios de tono y volumen de voz y algún que otro "listen" la docente logró que no se desvíe el curso de las actividades.

2- Reportes de observaciones de clases grabadas y transcripciones.

4. 1 CEBAS <u>Clase 1</u>

4. 1. 1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Mariela

Fecha: 18 de octubre de 2016.

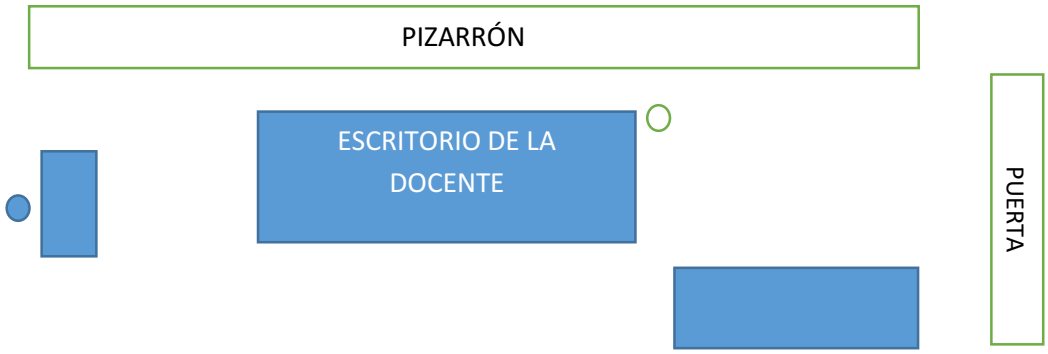
Hora: 19: 05 hs.

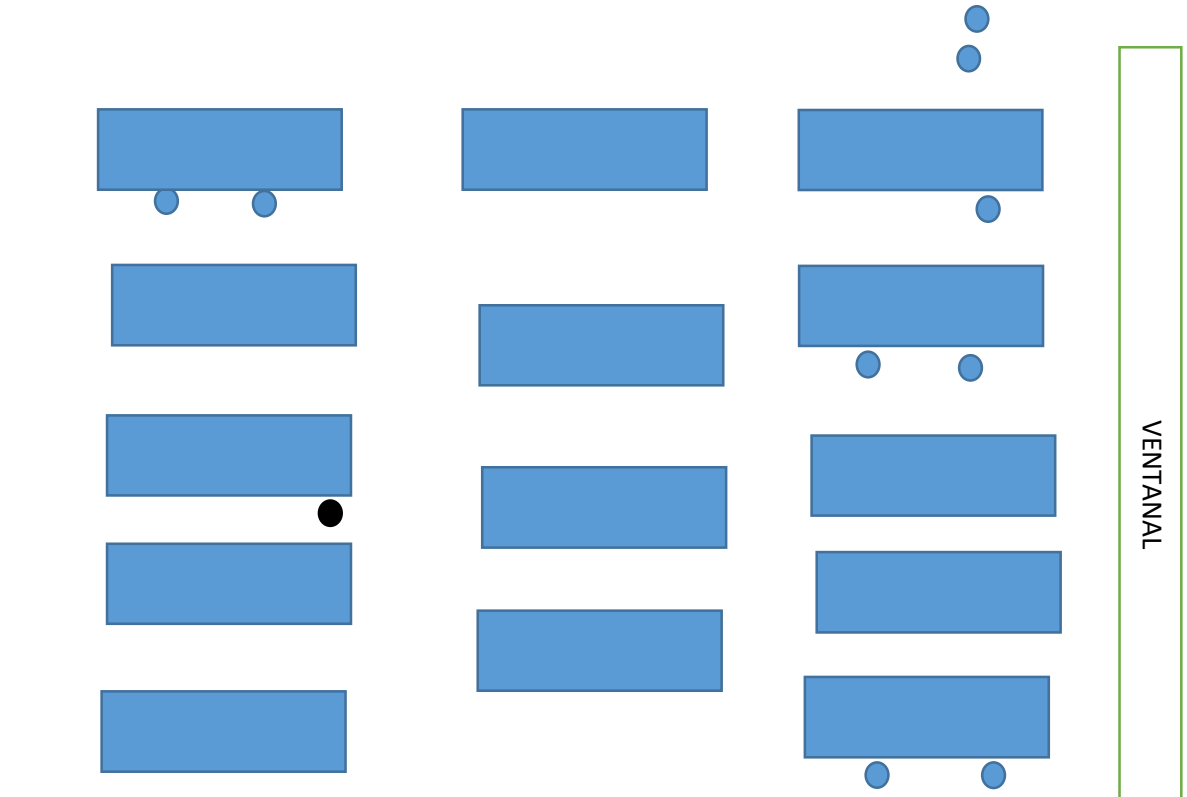
Estudiantes presentes: 9

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 15 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es templada, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral y un ventilador grande en la pared frontal arriba del pizarrón en caso de necesitar ajustar la temperatura.
- La iluminación es adecuada. Al comienzo de la clase entra la luz natural por el vidriado lateral que da al balcón y luego se utiliza la iluminación artificial.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso del recreo del Bachillerato de Adultos que funciona en el mismo edificio, que no coincide con los cambios de hora del CEBAS.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastre suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





4.1.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/1EZP-McRti9k3pLk-DS6KF1VmNQXWtEYp/view?usp=sharing

P: ¿Y el resultado está logrado? (preguntando por la actividad sobre alimentación saludable desarrollada en una escuela primaria)

E1: Sí

E2: Igual, claro…

[66] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

P: ¿Llamaron la atención de los chicos?

E2: Sí, desde que entramos hasta que nos fuimos

P: Perfecto. Si lograron la atención de los chicos tiene que haber entonces el mensaje, ¿sí? Tiene que haber llegado. Lo que me decía la directora es que hicieron un gasto importante en recursos para… e impedir gastar más allá de lo necesario, que quizás tienen que evaluar trabajar sin necesidad de hacer tanto gasto porque crea un conflicto también…

(murmullo inentendible)

P: … un conflicto con ustedes mismos… o familiarmente, o con el bolsillo de cada uno. Bueno, yo sabía que no los podía acompañar lamentablemente. Me acordé toda la mañana… pero bueno la realidad es que…

E3: Profe

P: Los comentarios…

E3: Por el día de la familia (le entrega un presente)

P: Ah! Muchas gracias, muy lindo. ¿Esto es para la heladera?

E4: La única boba que no se dio cuenta soy yo

(risas)

P: Bien, lindo gesto, chicos.

Es: Gracias

P: Son muy atentos, ustedes están atentos a todas las fechas. Fue un día de la familia distinto. Las cosas no están tan bien con el abuelo en casa… Pero bueno, confiemos en que… un día de la familia distinto, no fue malo porque no fue malo, pero no fue lo que uno quisiera…

E2: ¿Por qué, qué le pasó?

P: Está mi suegro…

E2: Ahh

P: No fue un día muy…

E2: Uno no lo puede dejar

P: No, ni siquiera… lo vimos un ratito… pero bueno… quería… ¿Se acuerdan de la última fotocopia que les di hace 3 o 4 semanas atrás?

E4: Yo la perdí, creo

P: ¿La perdiste?

E4: La perdí o la dejé en mi casa

P: Ésta

E3: ¿Esta que entregamos, profe?

(murmullo, la docente habla con una estudiante)

E3: ¿La que le entregamos?

P: Esa. La que les pedí que no perdieran, ahí está. Vamos a continuar un poquito el trabajo con esa actividad

E1: Yo estoy re cansada, profe

P: Pero

E1: Fui a la universidad, a la UBA

P: ¿Hoy?

E1: No terminaba más de caminar

P: ¿Y a qué fuiste a la UBA? Contanos

E1: A acompañar a mi nieta

P: ¿A acompañarla a inscribirse?

E1: Sí, pero se cortó la luz y cuando terminamos de hacer todo el trámite se cortó el sistema

P: Como me pasó a mí. Yo quiero pagar la patente pero no hay sistema. Cada vez que voy no hay sistema.

E1: Claro

P: Yo quiero. Ellos me cortan…

(murmullo)

E1: Porque encima. Encima me avisó a última hora. A las 11 de la mañana me dijo…vamos a ir a la universidad. Yo ya había… para estudiar a la tarde

(murmullo informal mientras la docente llena algunos registros)

E5: Omar

E6: ¿Qué?

E5: ¿Me das un mate?

P: ¿Qué pasa, Gabriela?

E7: Me duele mucho la cabeza. Vine por lo del profesor, sino ni venía.

(murmullo inentendible, charla informal entre estudiantes, mientras profesora controla asistencia en silencio)

E7: Me vine por eso, profe.

P: ¿Compraron la copia? ¿Todos la tienen?

Es: Sí

P: Hablo de ésta

Es: Sí

P: Se acuerdan que tenía…

(murmullo informal, profesora habla con una estudiante)

P: ¿C…, estás? (nombra el apellido)

E8: Sí, estoy

P: ¿E… (apellido), Blanca? ¿Blanca está viniendo?

E2: No

E6: No

P: Me pueden decir cuánto hace

E6: Hace un mes, un mes y medio

E2: Menos

P: Yo ya llevo… 4 ausentes seguidos

E9: ¿Y yo (pronuncia "io"), profe?

E3: Y "io", profe (se ríe de su pronunciación)

P: Y vos, amor… ya te digo

E3: Dos meses (riéndose)

(risas)

P: Hoy tenés presente. Antes tenías…

E3: Ausente (riéndose)

P: ¿La semana pasada faltaste?

E9: Sí, sí

P: ¿En el ensayo vinieron todos o faltó alguien? ¿El martes pasado faltó alguien? Porque ese día no tomé lista…

E9: Ese día estaba, profe

P: Estaban todos… ¿Hoy es 18?

E9: Sí

(murmullo entre estudiantes)

P: ¿D..? (nombra apellido) … todavía no. D… tampoco. F… llegó, la semana pasada estaba.

E9: F… no está.

P: ¿Sos vos P…?

E9: No soy P…

P: Perdón

E9: Yo soy G…

E3: Y "io" soy… (se sigue burlando de la pronunciación y se ríe)

P: Perdón G… Todavía no… ¿Carla I… estás?

E3: No

P: ¿L…? ¿P…?

(murmullo informal mientras docente sigue pasando lista)

P: La semana pasada estaba pero hoy no. ¿P… estás?

E6: Sí

P: ¿Gladis vino? Estaba y está. Ehhh, S… no viene más. V… está y estaba, Q… estaba pero no está, ehhh, B… también, estaba y está…, y R… estaba y está, y T… estaba pero ahora no está ¿verdad? Bueno, quedan los espacios en blanco porque por ahí llega alguno. Bueno miremos esa copia.

9' 38''

P: Repasemos un poquito lo que habíamos hecho ¿todos la tienen?

E1: Sí

P: ¿Sí? ¿Omar, vos tenés?

E6: Sí

P: ¿Jonathan? ¿Tenés? ¿Tenés esta copia, hijo?

E9: No

P: Tomá, te doy la mía, ¿venís de trabajar?

E9: Sí

P: ¿Venís derecho?

10' 05''

E3: Dio una vuelta y dijo "está abierto"

(risas)

E6: Vio luz y subió

P: Bueno habíamos leído el texto. Habíamos observado. Y habíamos hecho el trabajo ese de identificar algunas cosas que me resultan familiares. Vamos a repasar un poquito lo que habíamos hecho. Habíamos marcado con color ¿qué?

E2: Los nombres

P: ¿Nombres de qué?

E2: De personas

E6: Los nombres

P: Los nombres de personas, lugares geográficos…

E2: Países

P: … lo que nosotros llamamos nombres… propios

Es: Propios

P: Cómo los reconocemos en gran medida porque…

E2: Están con mayúscula

P: Están con mayúscula. Hay algún otro que lo reconocemos por el significado, porque se parecen al castellano o porque lo reconocemos como nombre de personas. Con otro color o de otra manera habíamos marcado ¿qué otra? ¿qué otra información? ¿qué otras palabras?

E3: Las que más o menos entendemos en inglés…

P: ¿Por qué?

Es: Porque son parecidas…

P: ¿Son palabras cómo? ¿Son qué para nosotros?

(silencio)

P: Si son casi iguales… Habíamos usado una palabra ¿se acuerdan?

(silencio)

P: Transparentes

Es: Transparentes

P: Transparentes, que se parecen al castellano. A ve… o no. Son transparentes pero a veces nos puede fallar. Algunas palabras que se parecen a algunas en castellano, poquitas por suerte, tienen otro significado, distinto al que tienen en castellano. Pero no en este texto, la mayoría de las palabras transparentes… Busquemos alguna palabra transparente, a ver. ¿Por ejemplo?

E3: English

P: English. ¿Otra?

E6: Important

P: Important. ¿Otra?

E3: International

P: International. Bien

E6: Lenguaje

P: Bien

Es: Lenguaje

P: Lengua, muy bien. Lenguaje, lengua o idioma

Es: Taxi

Es: International

P: ¿"Taxi" en realidad lo plantea como qué el texto? Habíamos marcado también otro tipo de datos

E3: Los números

P: Los datos numéricos. Todo tipo de información numérica. ¿Y encontramos cuántos datos numéricos?

Es: Dos

P: Dos. Yo había encontrado uno solo, se acuerdan ustedes…

E3: La del número con la…

P: Eso porque la profe no volvió a leer el texto

E3: El "united" (pronuncia con fonética española) tiene, el "united", el que está detrás de ése también lo…

P: Sí. Lo contamos. Es una… es el nombre de una… institución podemos decir ¿sí?

Es: Ahh

P: "United Nations". Nosotros decimos "Naciones… (elicitando la otra palabra)

Es: Unidas

P: Unidas. ¿Y qué podemos observar ahí? Que algunas cosas están…

Es: Al revés

P: Al revés, ¿eh? Mi papá decía "los ingleses pronuncian todo al revés", ¿eh? Lo complican todo. Y… por último, en el último párrafo, no sé si lo percibieron como tal. Recién, ehhh…Marta nos decía "taxi". Más que una transparencia "taxi" es una palabra tomada de otro idioma. Nosotros hicimos un trabajo a principio de año.

E3: El anglicismo

P: Anglicismos. ¿Y qué encontramos? Que hay un montón de palabras tomadas del inglés que nosotros usamos

E3: Usamos

P: "Ay, ¡qué 'fashion' que estás hoy! ¡Qué lindo 'look' que tenés!" Eh….

E3: Dicen "after", "after office"

P: Ehh… tenemos un programa que es un 'magazine', o tenemos 'spot' publicitario, y le hicieron 'corner', tirar un 'corner' y era un tiro de esquina. Todas esas palabras que usamos ¿eh? Prendemos algo con el botón…

(entra la directora y habla en voz baja con la docente)

E3: Dire, una pregunta ¿hasta qué hora nos quedamos?

Directora: ¿Cuándo?

E3: Porque ayer nos fuimos temprano porque abajo no hay clases. (refiriéndose a la escuela secundaria)

D: Pero hoy hay clases abajo porque es adultos. Adultos no está afectado al programa

P: Al operativo

E3: Ah, no. Por eso yo preguntaba

D: No, no. Viene el profe C… (nombra el apellido del docente) y cuando él termina nos vamos

E2: Incluso tenemos evaluación así que hoy no vamos a safar

D: Sí pero hoy son pocos. No sé si va a tomar con tan pocos

E3: Que tome igual

(murmullo generalizado inentendible)

P: ¿Les puedo decir algo? Y esto… a mí me pasa con los adolescentes, que a veces cuando son muy pocos… "no nos tome". El que vino preparado, se mojó. Se pidió el día en el trabajo… como les pasa a algunos adultos ¿es justo?

Es: No

P: A mí, hay chicos que un día de lluvia el papá les pagó un remís para que llegue y no se atrasen. Ese gasto y ese sacrificio que hace esa familia ¿no merecen ser…? Yo les tomo también. Lo que

suele pasar es que, bueno, la clase siguiente tengo que preparar una actividad para que mientras los compañeros hacen la prueba no se aburran. Pero me parece que es injusto que el que vino…

E3: Se pierde la prueba

P: Se puede mirar desde dos ángulos. Tuvo más tiempo para estudiar pero en realidad el que vino…

E9: No… a mí…

P: … la quiere hacer

E3: Por ejemplo en Biología, que estudiábamos… y así

E9: Cuando llegó la prueba yo ya…

P: Te habías olvidado. Bueno, algunos ejemplos entonces acá de anglicismos los van a notar… sí es, "internet". Nosotros "internet", una red internacional o "taxi", un auto… No sé si hay en castellano porque la verdad es que nosotros usamos la palabra "taxi" o "taxímetro" ¿mmm? Tenemos ahora también inclusive la palabra "remís" pero más cotidianamente

E3: Sí

P: La palabra no viene del inglés. Tenemos una versión castellanizada "remís" pero viene de la palabra "remise" con doble "s", que es el servicio de autos para llevar y traer gente ¿eh? Ahora tenemos castellanizada. Bueno, yo les preparé 3 o 4 actividades sobre este texto, que se las iba a dar para hacer en casa pero… la idea es que los demás la hagan en casa, se las pasarán a los compañeros, por favor. Y, porque el tema nuevo, yo también quiero pasar de tema…

(risas)

P: Traje fotocopia. Me temo que conviene empezarlo la clase que viene cuando estén todos. Así que hoy trabajamos con esto, lo tratamos de entregar, se lo sacan de encima. Lo demás lo harán, después yo ve como se los paso prolijito como para que entiendan

(murmullo inentendible entre estudiantes, charla informal sobre el clima)

P: Te dio frío, está tan húmedo. ¿Se acuerdan de la primavera antes?

(risas)

P: Viene así…

E3: Y ahora ¡qué primavera!

P: Escuché al meteorólogo hoy, lo dijo re clarito: "la primavera es esto, inestabilidad, viento, recién en noviembre se despeja un poco"… Today is…

E6: 18, 18

P: 18 (en español mientras escribe en el pizarrón)

E6: ¿Así se escribe 18?

P: Así se escribe el décimo octavo día del mes ¿sí?

(conversación informal entre estudiantes mientras la docente copia en el pizarrón)

E2: Lenguaje

E6: ¿Lenguaje?

E2: Language (marcando cómo se escribe en inglés)

E6: ¿Language?

P: El título del texto, chicos

E3: Ajá

P: En base a ese texto, vamos a hacer estas actividades

20' 00''

(docente copia en el pizarrón)

P: Algunas cosas están encaminadas por la tarea que hicieron la clase… en la que trabajamos que fue dos clases atrás, que fue lo que marcaron. Muchas cosas de las que vamos a hacer acá van a tener…

E3: Que buscar ahí

P: Que buscar y basarse en eso que hicimos. Y la propuesta de ese trabajo fue que no todo lo entendemos pero podemos, a pesar de no entender algunas palabras, obtener una idea general del texto. Y la otra cosa que observamos con este pequeño texto, que le contamos también un poquito a Adriana (refiriéndose a mí). No lo tiene. Ahora te saco una copia, Adriana, para que tengas. La otra… em… y la idea de este texto era mostrar cómo con el verbo "to be", el único verbo que hasta ahora vimos, sin embargo podemos expresar un montón de cosas. En todo este texto tiene u montón de información y en todas las oraciones el único verbo es el verbo "ser" o el verbo "estar". Esto es una tabla. Que encuentre en el texto, obviamente (refiriéndose a una de las consignas). Bueno, vayan copiando que vamos a necesitar borrar.

(murmullo mientras la docente sigue copiando)

P: Esto ya está hecho, con el subrayado, ahora lo que hacen es…

E9: Analizar los distintos…

P: Categorizar o acomodar esa información que subrayaron en el texto en una tabla. Nombres propios, lugares geográficos…

E3: ¿Hacemos el cuadro ahora?

P: Sí, sí (sigue copiando). Personas, organismo, o instituciones, y yo le agregaría una cuarta columna porque en ésta… habla de idiomas, que son nombres propios en realidad. Si agregamos idiomas… cuatro columnas en esa tabla. Todo lo que ustedes hayan en… encuentran. Si encuentran mucho, ponen mucho. Si encontraron poco, ponen poco. Cada uno ponga lo que

encuentra. A mí me va a permitir ver cuál es la dificultad que tuvieron ustedes o si no la tuvieron…mejor

E3: O si no tuvieron dificultad

P: El que encontró mucho lo resolvió fácilmente… el que consiguió menos información. No les puedo decir cuántos renglones porque va a haber diferentes… dejen un tironcito para…. Más vale que sobre y que no falte ¿no? Un par de renglones de más no pasa nada. No desperdiciamos cuando trabajamos. A veces desperdiciamos hojas. Y sino, la trazan al final si quieren ¿eh? Trabajan lo que va y la trazan al final. Debería haber … como siempre

E3: Profe ¿qué dice acá en el medio la pregunta?

P: Organismos e instituciones

E9: (murmura en voz muy baja)

P: ¿Sí? Habla de dos o tres organismos ¿no es cierto? O instituciones políticas, o públicas.

(copian en silencio)

E3: ¿Y lo último qué dice, profe? Disculpe, ¿eh?

P: Idiomas

E3: Thank you

E9: No ves nada

E3: No, es que la tiza…

P: Estee… viene medio patinosa. No sé qué pasa: si la tiza es mala o es el pizarrón, que está encerado

E3: No sé qué criticás, tampoco es para tanto

(murmullo entre estudiantes)

P: Se está poniendo difícil.

(risas)

P: Cuando los chicos escriben con lápiz en la escuela me cuesta corregir. Si no es el lápiz bien apretadito ¿vieron cuando es muy clarito?

(murmullo en voz baja mientras copian)

P: Cuando terminan todo borro

(murmullo entre estudiantes)

P: Si llegaran a terminar hoy y me lo entregan, que los compañeros que faltaron no se hagan problema. Yo lo transcribo prolijamente para la clase que viene y se lo llevan para hacer para la otra, porque si no, los obligo a ustedes a pasarles el trabajo resuelto también. Por ahí es

preferible… que se los entregue. Si tengo tiempo lo hago ahora mismo así evitamos… En realidad yo se los iba a dar para hacer en casa y les hago entregarlo ahora

E2: Bueno pero tardamos menos

P: No, se los doy yo directamente.

(murmullo)

P: No, no. Se los doy yo. La profe se los va a dar… ¿Borro la fecha y el nombre… el nombre del título? ¿Les parece?

(copia en el pizarrón)

P: Esto que les estoy dando ahora también estaría resuelto si hicieron el trabajo de subrayado del otro día. Porque les voy a dar algunas palabras para que ustedes las encuentren en el texto en inglés ¿de acuerdo? Yo se las doy en español y ustedes tienen que tratar de encontrarlas en inglés.

(copia en el pizarrón)

P: Algunas son transparentes, algunas no tanto. A ver si las encuentran.

E3: ¿Qué está haciendo? ¿Trampa, profe?

P: ¿Cómo?

E3: ¿Está haciendo trampita?

P: Trampita, no. Maldades. ¿Qué clase de profesora de inglés?

E6: La profe de matemáticas nos dice…

P: ¿Qué profe?

E6: … miren que hay una trampita

P: ¿Qué clase de profesora de inglés voy a ser si no soy mala? Las profesoras de inglés somos más malas siempre. Viejas y malas

E3: ¿Y eso qué es?

P: Es así. Porque tenemos fama de malas. Recién me peleé con un hombre

E4: Igual dijo algo de más ¿eh?

P: Allá abajo en la esquina… en la vereda y un hombre me dice, un hombre de la calle se ve, me dice: "Che, gorda". Me vine con unas tortitas que les traje a mis compañeras hoy. "Che, gorda. ¿No me das algo para comer? Tengo una lija." "No le doy nada porque me dijo gorda", le dije.

(risas)

P: "Una lija", me decía. Pobre ¿no?

E3: Fuiste por mal camino

E4: Igual recién dijo “vieja”, ¿puede ser?

P: Sí, vieja puede ser

E4: No

E3: Viejos son los trapos

P: Que me diga “vieja” no me ofende pero que me diga “gorda”… nooo

(risas)

P: Arranco acá. Hacemos así para que no se olviden mejor: a, b y c… d. Lo que tienen que poner acá es el término que encuentran en el texto que signifique eso. ¿Está? Cómo dice eso en inglés está en el texto. Cómo digo “oficial” en inglés lo buscan en el texto y la copian. Algunas son transparentísimas, algunas no. La idea es que vean si pueden encontrarlas

(siguen copiando en silencio)

E3: Tengo una duda…

P: Casi todas son transparentes, chicos. Es bien fácil

E3: (le pregunta algo en voz baja)

P: Es un nombre propio. Es un nombre de un escritor. Es el más importante escritor de la lengua inglesa. Se cumplen 400 años de su muerte este año. El escritor que lo habrán visto y me parece que una vez… Mr. Bean es el nombre de un personaje

30’ 05’’

(murmullo en voz baja entre estudiantes)

P: ¿Puedo borrar la actividad 1?

E3: Sí

P: ¿Todos la copiaron la tabla?

E3: Arriba yo no copié nada…

P: No, no, no. La actividad 1. Después resolvé. Juana…

(no responde)

P: Te conviene copiar y después resolver. Como quieras, pero bue… yo copiaría…

E3: Jane (marcando su propio nombre en inglés)

P: Juana (marcándolo en español)

(silencio mientras copian)

(murmullo en voz muy baja)

E: Shhh

P: A ver, miren por favor cuánto… En el tercer párrafo del texto habla de las palabras que tomamos de otros idiomas, que se llevaron del inglés a nuestro idioma. …son taxi e internet. Y después plantea al final del texto una especie de preguntita ¿qué otras palabras…? ¿ehhh? ¿se metieron en tu idioma del inglés? Bueno, nosotros tenemos ahí un montón. Yo acá quiero 10 ejemplos de anglicismos. A ver, no hay que buscar muy lejos, mirando en las láminas que hicieron ustedes tenemos algunos. Pero no sólo les pido… esta vez les agregué una consigna extra. Quiero que me den el término. Yo elegí uno de deporte, "corner", enganchado digo "saque" o "tiro de esquina". Si vos ponés la palabra, no sé, "look", ponés la palabra "aspecto". Si ponés la palabra "on", "encendido". ¿Está? Quiero que además buscar… eh… de pensar 10 palabras, pero usen, piensen en las que usan ustedes. No pretendo que busquen palabras difíciles. Al contrario, las que usamos a menudo ¿eh? Que usemos muchas veces ¿sí? Y, no sé, "jean", que es una palabra que usamos muy a menudo. Yo tiré alguna. Traten de un usar solamente las que yo les di. Y agreguen algunas otras que usen ustedes cotidianamente y traten de darme la versión en español, si es que existe. ¿Eh? Por ahí hay palabras que no se dan cuenta si tienen una versión en castellano, en español. Bueno, si no lo encuentran, no lo ponen. A mí me pasaba con la palabra "zapping", no sabía que existía la palabra "zapear". Lo supe, leyendo hace poquitito un novela, que la traducción hablaba de zapear para hacer "zapping". ¿Pero nosotros acá zapeamos? Si no encuentran el ejemplo en español no lo pongan, pero traten de pensar ejemplos cotidianos. ¿Mmmm? Diez, yo les tiro unos como ejemplo, ustedes agregan 10.

E3: ¿"Example" qué quiere decir, profe?

P: Ejemplo. Ah, ya te lo dije. Ay, lo puse en inglés. ¿Se dieron cuenta que les resolví el ejercicio? (refiriéndose a lo que copió en el pizarrón). Ese era el que ustedes tenían que poner. Acá tiene que decir "ejemplo", chicos. Y ustedes van a tener que poner… (mientras copia). Ya se los respondí…

(risas de estudiantes)

P: Listo, es el ejemplo. Perfecto. Esas risas… Cuando pueda borrar todo, me queda un verdadero o falso para que ustedes copien y ya eso es todo.

E9: Ya terminé, profe

P: ¿Cómo?

E9: Ya terminé

P: ¿Todo?

E9: Sí. De copiar

P: De copiar. Sí, pero hay chicos que están copiando. Necesito todo el pizarrón. Soy muy pedigüeña. Ay, podría copiar más abajo y más arriba. Pero no voy a insistir muy abajo. ¿I… (nombra apellido), saben por qué dejó de venir? ¿Saben algo? (mientras estudiantes copian)

E3: Está con problemas personales

P: Ohhh

E2: Dijo que iba a venir. Yo hablé con ella.

P: Ahhh. Bueno, está con ganas de volver entonces.

E2: Hace mucho que está con ganas de volver

P: Bueno, ojalá que pueda

(murmullo en voz muy baja mientras copian)

E3: Tarea, tarea, tarea

P: Queda un mes, no rezongues

(risas)

E3: Sí

P: Un mes y medio y si se sacó todo de encima, mejor. Todavía una materia que quede para rendir en diciembre pero si, más o menos va bien, calculen que ya el 18 de…

E3: No, pero no mía. De mi hija

P: Ah, de tu hija. Pensé que era de acá la tarea.

E3: No

P: Falta muy poquito, chicos. Ya casi…

E3: No, yo hago lo mío

P: Lo más difícil, son los talleres para ustedes. Y este año se organizaron con el tiempo suficiente como para no correr a fin de año

E2: Los talleres llevan mucha adrenalina

P: Van a tener un noviembre más tranquilo. ¿Mmmm? De haberlo realizado en octubre. Otros años se hacen muy, muy tarde y… trae complicaciones. Que no hay tiempo ni siquiera de evaluarlos.

E2: Lo que pasa es que por ahí uno no tiene la experiencia y sabe…

P: No desechen nada de lo que prepararon: láminas y todo eso. Porque es probable que se haga una muestra. ¿Mmm? En noviembre…

E: (inaudible)

P: Acá en la escuela, en horario de clase. No desechen nada. Si les quedó una lámina no la tiren a la basura porque si la tenemos la vamos a usar. Todo lo que se hizo se va… seguramente… Hay una idea. Todavía no está concretada la fecha ni nada pero vayan teniéndolo en cuenta. Va a ser en horario de clase. Nadie va a tener que venir, se va a invitar a la familia, seguramente. ¿Mmm? Eso es una linda experiencia porque vienen los hijos, vienen los hermanos, los padres, los maridos, las mujeres, las esposas. Bueno, borro el 2, ¿eh? Y el 4 es el último punto. Y el 4, aunque a ustedes les parezca mentira, es elque les va a dar… me va a dar a mí la pauta de si entendieron o no el texto. ¿Eh? Con la poquita explicación que hicimos porque en realidad lo que hicimos fue identificar información ¿mmm?

(murmullo entre estudiantes mientras la docente copia)

P: No lo anoto pero lo tiro. Las que son falsas, las que interpreten que son falsas, traten, si pueden, de decir por qué las pusieron falsas, qué les dice el texto, distinto de eso que dice la oración. Si lo puedo justificar, si no lo puedo justificar pero la intuición te dice que es falsa pero no le encontrás la corrección también marco que es falsa

(copian en silencio)

P: Vamos a cambiar la palabra acá

40' 02''

E3: ¿Observaciones, profe? (refiriéndose a lo que está copiando la docente)

P: Aceleraciones, ¿está?

E3: Sí

P: Aceleraciones

(copian en silencio mientras la docente copia en el pizarrón)

P: No les agrego nada más porque es repetir lo mismo. Esta tarea, la empiezan… ¿Ya está C… (nombre el apellido de un docente)? ¿Ya es la hora de irnos? Sí. Bueno, hacemos así: si no lo resolvieron, quieren prestárselo a un compañero, se lo prestan a un compañero antes de resolverlo. Quiero que cada uno haga lo suyo. Si los compañeros les dicen…

E: …

P: No les dicen nada, no se hagan problema. Yo el martes se los traigo impreso y fotocopiado para que se lo lleven a casa y lo hagan. Yo le pediría que los que vinieron hoy me lo traigan el martes que viene así… ehh… ya voy corrigiendo y voy teniendo otra hojita más de ustedes. Y la semana que vienen empezamos la fotocopia. Los veo en una semana.

4.2 CEBAS <u>Clase 2</u>

4.2.1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Mariela

Fecha: 01 de noviembre de 2016.

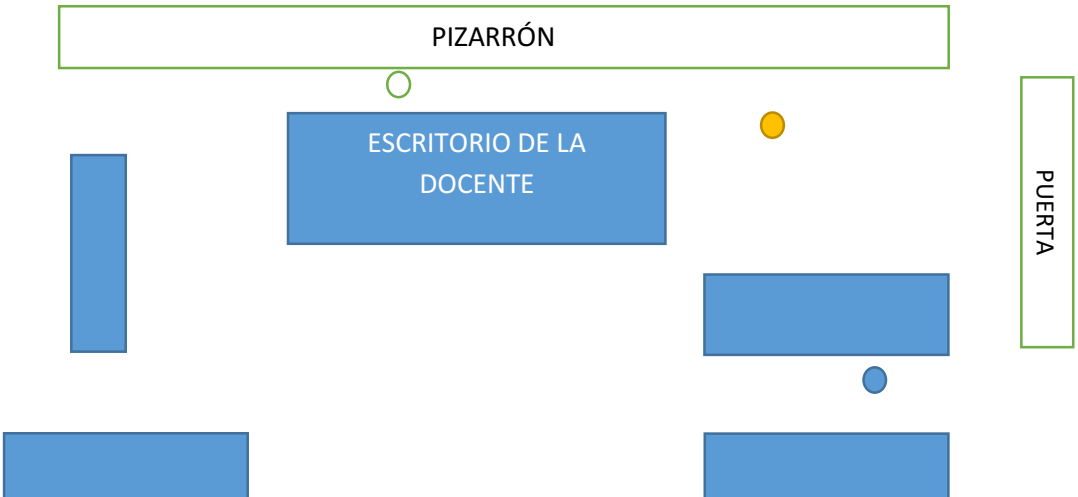
Hora: 19: 05 hs.

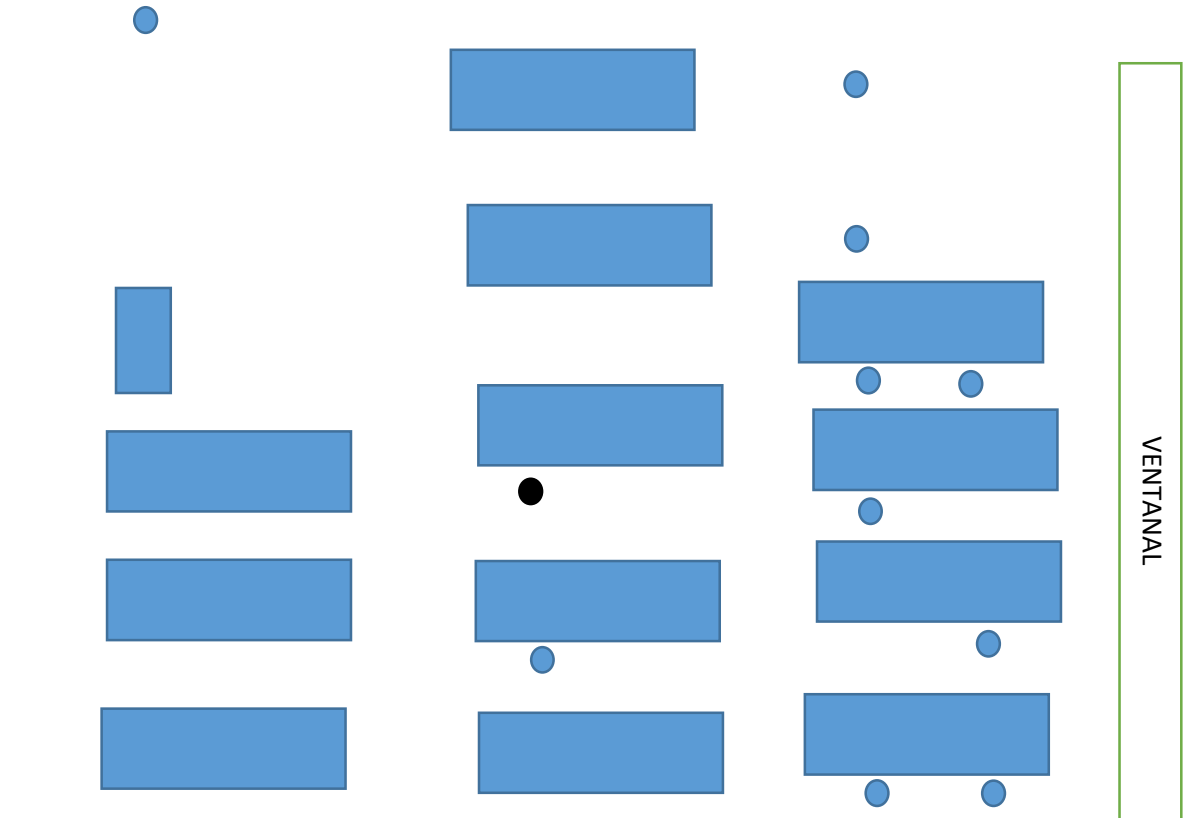
Estudiantes presentes: 14

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 16 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es templada, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral y un ventilador grande en la pared frontal arriba del pizarrón en caso de necesitar ajustar la temperatura.
- La iluminación es adecuada. Al comienzo de la clase entra la luz natural por el vidriado lateral que da al balcón y luego se utiliza la iluminación artificial.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso del recreo del Bachillerato de Adultos que funciona en el mismo edificio, que no coincide con los cambios de hora del CEBAS.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastre suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





4.2.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/1L-xgJoPNOE_90LIhG1lkTXa78l7Ds4ya/view?usp=sharing

P: ¿Cómo les va?

Es: Bien

[67] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

E1: Está así como ventoso ahora

P: ¿Cómo estás, Lola?

E2: Bien

P: ¡Qué feo día!

E2: La verdad que sí

P: ¿Qué lindo rosa!

E3: Gracias, profe

P: ¿Qué va a decir la profesora? (refiriéndose a mí)

(Risas)

P: La profesora…

(Murmullo inentendible)

P: Hoy vino la profe Adriana. (comienza a pasar lista) Mara, tengo que hacer memoria con los nombres siempre… Cecilia

E4: Sí

P: Bien, me acordé

(murmullo entre estudiantes mientras la docente controla asistencia en silencio)

P: ¿Qué vendés?

E1: ¿Quiere comprar una rifa?

P: Bueno. ¿De cuánto? Pará, empecemos por ahí

E1: $10

P: Bueno. Cuéntenme

E1: Estamos haciendo una rifa para costear los gastos y hacer los souvenirs para los chicos de tercer año y parte de…

P: Me parece muy buena movida que organicen una colección de dinero, una colecta de dinero para juntar, para generar… Están haciendo como… ¿Qué es lo que van a sortear?

Es: Una canasta familiar

P: ¿Necesitan algo para esa canasta? Como… ¿Necesitan que traiga un alimento para la canasta? Me avisan…

E2: Cómpreme a mí, profe

P: Hoy les compro una, la semana que viene… ¿Cuándo sortean? Cualquiera (refiriéndose al número que le da a elegir la estudiante)

E1: El 5 ¿no?

E2: El sábado

E3: El sábado

P: ¿Este sábado? Bueno, ahora me fijo si llego… cualquiera. Hoy teníamos un trabajito. Hoy tenían un trabajo para entregarme, que la semana pasada habíamos hecho. Si lo tienen hecho, me lo entregan.

(murmullo entre estudiantes)

P: ¿Cómo estás? (a un estudiante que entra al aula) ¿Se acuerdan que habíamos hecho unas láminas al principio del primer cuatrimestre de vocabulario?

Es: Sí

P: Les cuento, ya están, mejor dicho ayer, me avisaron de allá. Que habíamos hecho algunas láminas

Es: Sí

P: Y yo les pedí que las guardaran por alguna cuestión de… Les pregunto. ¿Saben si las tienen, las guardaron?

E4: No la tengo

P: No la tenés

E5: Yo las tengo

E1: La del cuerpo

P: Si las tienen, vamos a hacer un pequeño sector de nuestro material. Estas tres láminas que hicimos en grupo acá en el aula ¿les parece?

E6: Ahhh, la lámina del cuerpo

E1: La del cuerpo humano

P: Sí. Pienso… Me parece que… mostremos lo poquito o mucho que hayamos hecho. Anoto los presentes.

E6: Profe, ¿quiere que le traigamos la lámina?

P: Si la van trayendo, porque nosotros tenemos la muestra el 18. El 18 es viernes. Tenemos el martes que viene, martes 8 y el otro martes, martes… ¿13 será? 8 y 7, martes 15. El martes 15 tendríamos que tenerlas para poder armar la muestra el viernes.

E6: ¿El viernes? ¿En serio? Ay, yo se la traigo. Sí, el viernes se la traigo.

E1: Nooo. Porque este viernes no vamos a venir

P: Sí, cómo que no van a venir, ¿quién muestra?

E6: Este viernes no…

Es: El otro

Es: Ahhh, el otro

P: A ver, empezamos de nuevo. Viernes 18 es la muestra

E6: Ah, sí

P: Si el martes que viene y el otro se acuerdan de traer las láminas, no conectamos para ver qué espacio necesitamos y yo les voy a dejar la habilitación. No sé si la vamos a armar la muestra el mismo viernes o el jueves. Yo creo que la vamos a armar el mismo viernes

E6: Sí…

P: Porque el jueves hay clases. El viernes a la tarde hay clases acá, y a la mañana. Así que ese viernes yo vengo un rato a la muestra con alguno de ustedes. Exponemos en algún sector de las aulas con nuestro pequeño material y así tenemos para colaborar con la actividad de la muestra ¿sí?

E1: ¿El horario, profe?

P: El horario va a ser el horario de clases

E1: Ahh, ahh

P: Ustedes van a venir como si vinieran a clases

E6: ¿Participamos nosotros el viernes?

P: Sí, ¿cómo no van a participar? Ya les va a decir la profesora de salud cómo tienen que hacer.

E6: Ahhh

P: No se hagan problema porque no es nada nuevo. Van a mostrar, van a contar…

E1: In English

P: … lo que ya hicieron. Ustedes ya trabajaron todo el año con dos proyectos importantes. El de los ESI, de educación sexual, en el primer cuatrimestre y el de colaciones saludables en el segundo cuatrimestre. Es hasta que les decimos son los que se van a llevar delante de manera más reducida, o de datos, o mostrando imágenes, o en un power point. Después los profes les van a decir, específicos del área. Pero ya lo nuestro es lo que vamos a colocar y lo vamos a mostrar ¿les parece?

Es: Sí

P: Y, estaba pensando que habíamos trabajado también las primeras semanitas mapas, ¿se acuerdan que habíamos hecho…

E6: Sí

P: … un planisferio tratando de ubicar países de habla inglesa como lengua oficial? Por ahí en lo que podemos pensar es en hacer un mapa…

E6: ¿Dónde está ese mapa?

E1: Acá

P: Más grande. Tomar un planisferio, ehhhh…. Grande. De los escolares, y a lo mejor podemos sobre ese mismo planisferio, sin necesidad de calcar ni dibujar, pero sí preparar las banderitas de los países y contar que en esos países se habla inglés ¿eh? Podemos agregar algún dato más. Esa información que ustedes investigaron y entregaron en el primer cuatrimestre podemos tomarla para armar eso. Eso lo vamos a hacer acá ¿eh? Probablemente… tenemos… en realidad es algo que pensé ayer para hoy. No lo tenía planeado. La reunión la tuvimos el sábado. Por eso recién les pedí todo esto.

E6: O sea que tenemos que traer el mapa y la lámina

P: Mhm. Traigan lo que tienen en la carpeta. La lámina ya la tienen hecha. Hoy voy a explicarles algo. Les voy a dar la copia nueva. El trabajo que les había pedido ¿lo tienen?

Es: Sí

P: Si lo tienen me lo llevo. Si no lo tienen me lo hacen para el martes que viene

E6: Profe. Yo falté dos veces

P: Bueno, ahora te paso ese trabajo para que lo puedas hacer

E1: Profe, yo no lo hice

E2: Yo no lo hice

P: Bueno, lo hacen para el martes que viene

E1: Porque… completé nombres propios y no me acordé de lo demás

P: Bárbaro (a otra estudiante). Si no lo tienen terminado me lo entregan la semana que viene, no se hagan problema.

(murmullo entre estudiantes)

P: Y para hoy les traje esto, ta ta ta tan.

(murmullo mientras la docente reparte copias)

P: Well, veamos, veamos, veamos

(sigue el murmullo informal entre estudiantes)

P: Bueno, vamos a hacer… se acuerdan que a principio de año dijimos que mucha información… que la lengua obviamente es la mejor manera de comunicarnos o una de las mejores maneras.

E1: Sí

P: Pero mucha información nos llega por otro lado. Y habíamos trabajado un poquitito aquellos elementos que colaboran con la comunicación y que no son lengua propiamente. Si hablamos, le damos música, le damos acento a lo que queremos enfatizar, le metemos gestos, ademanes, tono ¿sí? Volumen. Bueno, yo quiero resaltar algo, lo digo más intensamente. Pauso la palabra. Hay elementos del texto que no son texto, en este caso estamos hablando de texto oral, que comunican. Repasemos el clásico ejemplo del perrito. "Vení, boludito" (con tono amigable) y todo bien, y le estás diciendo "boludito". ¿Por qué? Porque el perro recibe con el tono que el mensaje no es de agresión o de enojo, sino… Lo mismo pasa con nosotros, ¿eh? , en el tono. No es lo mismo un "¿Qué te pasa?" (con tono amigable) y un "¿Qué te pasa?" (con tono agresivo). Creo que ese es el ejemplo más claro. ¿Eh? O bajar la ventanilla y decirle "hijo de…" a alguien que te encerró con el auto, que tu marido sentado mirando la tele y cuando hace un gol un jugador dice "¡Qué hijo de puta! ¡Qué golazo que metió!"

10' 53''

(risas)

P: Y en ese caso es una frase tan fuerte, que quizás sea el insulto más ofensivo que haya, sin embargo lo usa para alagar ¿no? Más como un alago que como una ofensa. Con el lenguaje escrito pasa lo mismo. Nosotros vamos a mirar esto antes de mirar texto, antes de mirar palabras, miramos lo que vemos, ¿qué vemos?

E3: Las imágenes

P: ¿Imágenes que hablan de qué? De la parte digestiva

E1: Del cuerpo humano

P: ¿Qué más? ¿Qué vemos de este lado?

E2: Los huesos

P: Mucha parte ósea ¿eh? Así que por lo menos sabemos que de algo de salud o de anatomía habla. No entendemos un pepino de inglés y sin embargo nos dimos cuenta. Si miramos esto que son dos hojitas de… dos paginitas de un libro ¿no? ¿Acá qué tenemos? ¿Número de qué?

E1: El número de…

P: De la unidad

E1: …de la página

E2: La unidad

P: Es una unidad. ¿Y dice "location"? "Location" no es locura, ¿eh?

E2: Locación

P: Locación, ubicación. Se parece al castellano. ¿Mmmm? Me ayuda a entender que se parece al castellano. Y si pensamos en estas imágenes de acá ¿qué pensamos que explican estos esquemitas? Traten de deducir. Esto con respecto a esto. Esto con respecto a…

(silencio)

P: Si el título es “locación o ubicación” en castellano ¿qué es lo que nos marca esto?

Es: La ubicación

P: La ubicación. Como digo…

E1: Para un costado, para el otro, abajo

E2: Y arriba

P: La ubicación. Lo mismo pasa acá. En el medio, arriba, adentro, hacia un lado, a la altura de…, más abajo que… Tenemos entonces acá información. Cuatro esquemas tenemos. Y aunque les parezca mentira, es lo que más van a mirar. Más que las palabras. ¿Está? Más que las palabras.

(estudiante entra y la docente le da la fotocopia al entrar)

(risas)

P: “Sabía que vendrías y te preparé un pastel” decían los 3 chiflados (aludiendo a un estudiante que entró). Vamos a mirar el primer esquema. Yo voy a anotar cosas en el pizarrón y ustedes van a anotar acá mismo. Les sugiero que lo anoten acá mismo y que esta copia no se les pierda porque con esto vamos a trabajar este año y a lo mejor el año que viene. Lo que ustedes tiene dibujadito ahí… ya robé una tiza recién… (a una estudiante que le ofrece una tiza)

E1: ¿Cómo que robó?

P: Eh, no, de allá, de la cajita. No, yo no robo.

E7: Hurta

(risas)

P: November, the first, today, you see? Primero de noviembre, día de todos los santos, ¿eh? Para los que son cristianos como todo el mundo. No sé si… en otras religiones, de qué origen es. Nuestro tema es “location”, como habían dicho hoy ustedes, ubicación o locación. ¿Tenés la copia, A… (nombra un apellido)?

E8: No

P: ¿Todo bien o pasó algo serio? (a la estudiante que estaba hablando por teléfono afuera y acaba de entrar)

E8: No, por trabajo.

P: Te veo preocupada

E8: Sí

P: Miremos. Ustedes tienen… no hace falta que copien el esquemita, solamente yo lo dibujo para que se guíen mejor. Tenemos acá dos recuadritos como referencia como… como… base del texto. Si algo está acá, respecto de esto que es el punto de partida, ¿dónde está?

Es: Arriba

P: Arriba o encima de… Entonces la palabra “above”, que aparece ahí, la vamos a traducir o le vamos a dar el mismo significado que el que dijimos recién: “arriba de” o “encima de”, podría ser también. Yo la anoto y ustedes lo agregan. Traten de ser claros porque eso es lo que después van a usar… esto mismo. Me manejo… hoy vamos a ver esta carilla. ¿Mmm? Estoy en este espacio, en esta imagen. Si algo está respecto de esta posición

Es: Abajo

P: “Below” es “debajo de”, sí, o más… “debajo de” o “debajo”

E: Por eso dice “be”, “be” “low”

P: En este caso, sí. Below. ¿Qué tal Verónica? (a una estudiante que ingresa al aula). No la dejo… (se refiere a que le da la fotocopia ni bien entra), recién llegada

(risas)

P: ¿Cómo andás Vero?

E9: Bien

P: Bien. Fíjense que tenemos una flechita que nos marca… Si algo está respecto de estas dos puntos de referencia

E10: Al medio

P: Muy bien. “Between” quiere decir “en el medio de” o “entre” ¿mmm? “Entre” o “en el medio de”. Podemos traducirlo de las dos maneras, la idea es que siempre vamos a tener dos puntos de referencia cuando usemos “entre”. “Entre a y b”, “entre…”, eh… no sé, “la silla y la pared” ¿mmm? “Entre el libro que está guardado”, “entre la biblioteca y no sé”, o “entre el libro de química y el libro de física”. Siempre que usamos “entre” tenemos “between”, esa palabrita. Dos elementos nada más ¿eh? Entre muchas cosas, no. Eso es otra palabra. Si miramos estas flechitas que tiran hacia acá. Algunos de ustedes habrán notado. ¿Alguien usa lentes de contacto?

E: No

P: ¿Y auriculares? Para escuchar música.

Es: Sí

P: Habrán observado que algunos pares de auriculares tienen formita o tienen uno para la derecha y otro para la izquierda

Es: Sí

P: “L” es para el izquierdo

Es: Sí

P: “L” stands for “left”. Significa “left”, “izquierdo”. Y “r”, “right”, “derecha”. Y les contaba de los lentes de contacto, no sé si ahora, yo no uso lentes de contacto, pero cuando vos tenés lentes de contacto que son de distinta graduación y los tenés que guardar en un estuche.

E1: en un estuche chiquitito así

El estuche debe tener derecha izquierda y muchas veces está marcado en inglés. Ojo que muchos envases y muchos productos nosotros los importamos, ¿no es cierto? Lamentablemente. Y entonces tienen este código de "l" y "r". Hola, Felicia, tomá (le da la fotocopia)

E11: Buenas tardes

(risas)

P: Te voy a dar tarea lo mismo.

(risas)

P: Entonces la "l" es "left" y la "r" es "right". Entonces este mensaje que acá dice "to the… que dice "to the left" o "to the right". "To the right of" ¿qué será?

E2: Izquierda

P: No, derecha. "Right" es "derecha"

E1: Derecha

P: "A la derecha de" en realidad (escribe en el pizarrón). "A… la… derecha de".

(murmullo entre estudiantes)

P: Y entonces de este lado tengo "a la.." (elicitando)

Es: Izquierda

P: "To the left". Vamos a analizarlo bien, "to the left of", a la… "a la izquierda de". Esto, insisto, anótenlo sobre la misma hoja para no perder tanto tiempo copiando. La idea es que, a pesar de que quizá lo puedan deducir, les quede bien clarito esto porque esto lo necesitamos después para resolver actividades. Obviamente hay distintas frases que nos permiten expresar ubicación pero siempre va estar el verbo… casi siempre va a estar el vebo "to be", "está a la derecha", "está arriba", "está abajo". O frases que van a aparecer, que vamos a detectar fácilmente como "está ubicado", "está localizado". ¿Sí? Ya las vamos a analizar un poquitito más a fondo. Hay otra expresión que significa… que se dice "lie" y que significa "yacer". Nosotros la palabra "yacer" la usamos poco. La palabra "yacer" la usamos para restos muchas veces, "aquí yacen los restos del general Belgrano", ¿no? Pocas veces decimos el verbo este, y algunas veces decimos que yacen. Pocas veces. En inglés es más común para otra situación. Pero la palabra "lie" que va a aparecer en algunos ejercicios la vamos a traducir como "está" porque esa es la idea ¿mmm? Y después tenemos… fíjense acá para… el circulito arriba de un cuadradito. Esto simboliza cualquier elemento. No sé: "el libro arriba de la mesa", "el gato arriba de la silla", "la silla abajo…no sé… "la pelota abajo de la cama". Cualquier elemento simboliza pero la idea es para que ustedes vean la información que yo ahora meto acá y que ustedes tienen acá en este costadito.

20' 05''

Que son expresiones que van a permitirnos expresar la ubicación, ¿me siguen?

Es: Sí, sí

P: ¿Seguro?

(murmullo entre estudiantes)

Es: Sí, sí, expresiones… entre paréntesis

P: Esto sirve para que fije esto.

Es: Lo que está entre paréntesis

P: Fíjense que tenemos… Son llaves, no paréntesis. Eso es una llave

E11: Permiso

Es: ¡Hola!

P: ¡Hola! Sabría que vendrías y te preparé un pastel (al darle la fotocopia)

E11: ¿Sorpresa?

(risas)

P: Sorpresa. No es prueba

Es: No es prueba, no es prueba

P: ¿Cómo hiciste para salir del barrio? ¿Te viniste en bote? F… (nombra el apellido)

E11: Yo aprobé (le dice a otro estudiante)

P: ¿Cómo saliste del barrio? ¿en bote?

E1: En canoa

(risas)

P: Porque yo no me había dado cuenta. Les cuento. Yo que me quejaba del barrio mío, pensaba, soy libre, quedo en una isla. Vos para salir, tenés que salir en bote. Complicado Varela.

(murmullo inenetendible)

P: Donde está el puente, lo arreglaron, ahora hay una montaña. Pero como queda el agua acumulada, el problema es que ese pozo se hizo porque las bocas de tormenta están tapadas. Entonces queda agua constantemente. Se arruinó el asfalto por ese motivo. Se hizo como una especie de zanja de tanto…

E3: Síi

P: Vienen, lo rellenan, pero como hay agua constantemente, ese relleno se pedregulle entero, se vuelve a levantar y vos caes con el auto, literalmente. Y quedás trabado, y tenés que correrte. Terminan pasando por la vereda a veces

(murmullo general)

P: Se que… Quedan metidas las ruedas ahí…Yo tengo miedo de romper el auto. Mi hija tiene un Clío viejito. Siempre le digo: “cuando está muy roto, agarrá por otro lado porque te vas a quedar”. Son bajitos, son autos… está viejito pero hay que cuidarlo, el pobrecito

(risas, murmullo general)

P: Bueno. Fíjense lo que dice acá. "X"… Por ahora es explicación. Hoy es explicación. No desesperen. "X" dice, y dice esto (mientras escribe en el pizarrón) "X lies, is located…". Insisto "located" lo traduzco como "ubicado" o "situado", no como "loco", sino como "locación", de "ubicación". Y luego dice "is situated", que se parece más al castellano todavía, "situado". En este caso "X" con respecto a "Y", "X" está…

E1: Arriba

P: La traducción de esto es que "X" está ubicado en cualquiera de las 3 frases. No se pongan a traducir palabra por palabra, sino que sepan que con estas expresiones… ex… expresamos ubicación. ¿Eh? En este caso nos dice que está arriba…

E1: Arriba de la "Y"

P: El… el cuadrito "Y", ¿de acuerdo? ¿Hasta acá vamos bien?

E6: No, no entiendo nada.

P: ¿Por qué, Mara? Estas tres expresiones nos van a permitir indicar que algo está ubicado

E6: Arriba, abajo…

E1: Arriba, a la izquierda, a la derecha…

P: Son frases…

E6: Es que no entiendo lo que dice ahí, profe

P: Bueno, esperá. Vamos a resumirlo así: frases… Mirá más claro, echale agua.

(murmullo entre estudiantes)

P: Ubicación

E3: ¿Qué ponemos?

P: Esto pongan Ubicación es lo que expresan estas frases. Puede haber variables. Escuchen. Después van a aparecer, inclusive en el ejercicio va a aparecer alguna variable. Por ejemplo: "lie" puede aparecer sin la "s", si estoy hablando de varias cosas y puede aparecer que en vez de "is" tengan que usar "are" si es plural. Si "están ubicados", pero eso no les va a complicar demasiado por ahora porque la idea en este caso es deducir un poquito la información a partir de los cuadros. ¿Hasta ahora vamos bien?

Es: Sí, profe

P: ¿Mara, ahora sí?

E6: Ahora sí, sí

P: Con estas frases yo expreso ubicación. Voy a decir que el páncreas está arriba de no sé qué cosa, o que el hígado está a la derecha o a la izquierda de otra cosa. O que F… está sentada delante tuyo. Ese "está" expresando ubicación puede ser una de esas frases. Ahora si yo dijera

sencillamente “está”, también estaría bien. “Está arriba”, “está abajo”, también está bien. Con eso tendría un sentido más completo de ubicación. ¿Me siguen? B… ¿ves de ahí amor?

E6: Profe, sería como lo de arriba

P: Es que éstas son preposiciones o frases que indican… y éstas son expresiones que me permiten completar la idea… la parte verbal

E6: Y abajo, arriba, al costado, al frente… De todo un poco

E1: Mmmm

P: Me lo dijo para tirarme de la lengua

(risas)

E6: ¿Por qué?

(murmullo entre estudiantes)

P: Bueno, hasta acá va tierno. Ahora les va a doler más… Decime, Loli

E12: ¿Por qué pusiste al revés allá?

P: Ay, porque abajo dice que el hígado está abajo…

(murmullo entre estudiantes)

P: Bueno. Segunda etapa ahora de análisis. Ahora vamos a mirar un… ¿Todos anotaron ya?

E6: No, espere

P: Te espero

(murmullo informal entre estudiantes) (risas)

P: ¿Quién trajo?

E6: Estamos negociando

P: Tenemos buenas cocineras. Eso es una gran macana para…

E3: Para nuestro cuerpo

P: Bueno

(risas)

P: Los invito. Y ahora sí quiero que hagamos un esfuercito. Ustedes estuvieron ya con el profe de anatomía, tienen con C…. Ya a esta altura, algo de anatomía sabemos. Mucho no pero algo sabemos.

E6: Algo sabemos

P: Pero aunque no supiéramos mucho de anatomía estoy segura de que si a principio de año todavía no habían tenido a C… (nombra al profesor de anatomía) nunca, yo les mostraba esto, ustedes más o menos se daban cuenta de qué parte del cuerpo es.

E1: Igual ya nos tomó prueba de esto

P: De hecho estuvieron recién diciéndome "el aparato digestivo". En gran medida es el aparato digestivo. Si señor, en gran medida porque hay algún que otro órgano que no es del aparato digestivo.

E6: No los vimos a esos todavía.

P: Bueno. Lo van a ver conmigo entonces.

E1: Ya nos tomó prueba de eso

P: Ya lo sé

E6: Es vago el profe de anatomía

P: Ustedes que se creen que cuando nos reunimos los sábados por acá ¿qué? ¿Solamente para tomar mate? No, se trabaja intenso. Por ahora miren esta imagen y miren, y miren… toda la información que hay alrededor, a ver si se dan cuenta de qué órgano habla cada cartelito

E1: El hígado…

P: Piensen, piensen en voz baja

E6: ¿Le ponemos el nombre al lado?

P: No, todavía no

E6: Ah, ¿no?

(murmullo generalizado)

P: Si están seguros sí… Si están seguros , fíjense qué órgano es cada uno.

(murmullo)

P: Si están seguros, sí. Si no, no. Si a ustedes les da seguridad anotar el nombre, anótenlo. Ahora lo vamos a comentar igual.

(murmullo mientras empiezan a identificar)

E: Colon

E2: ¿"Small" es pequeño?

P: "Pequeño" en inglés. ¿En castellano cómo lo llamamos? (refiriéndose al intestino)

E2: Delgado

P: En inglés es "pequeño", en castellano es "delgado"

E2: Ah, ok

P: Es el equivalente. No es la misma palabra pero es el mismo órgano. Bien, miremos la columna, la información que tenemos a la izquierda. A nuestra izquierda. De arriba para abajo. La primera flechita me marca un órgano trapezoidal, grandote, enorme

Es: Liver

Es: El hígado

P: Ustedes se dieron cuenta de qué órgano es ese

Es y P: El hígado

P: Yo lo que quiero mostrarles con esto es… yo no les di información de este esquema y sin embargo ustedes prácticamente lo resuelven todo ¿por qué? Porque hay cosas que…

E1: Se entienden

P: … Ustedes saben de antemano. Y lo que vos sabés de antemano te facilita la comprensión en otro idioma. Si a mí me dan un texto con una receta de cocina en italiano, aunque sé poquito italiano, puedo arreglarme. Porque me gusta la cocina, porque sé de cocina italiana, mi mamá es italiana, entonces conozco a los italianos y por ahí me doy cómo se hace esa receta aunque no entienda mucho italiano. Porque me gusta el tema y algo sé del tema. Pero si a mí me dan cómo arreglar el motor de la moto…

E6: De su marido

P: De mi marido. Como no entiendo nada de mecánica, aunque sepa y esté en inglés o aunque esté en español, no voy a entender nada porque no sé nada de mecánica. Saber del tema facilita la resolución o la comprensión. Saber de un tema ayuda a entender. Si yo te doy hoy un texto de anatomía en inglés, de algún tema… o de la salud, de algún tema que ya trabajaron, probablemente algo entendés. ¿Está? Porque conocen del tema. En este caso conocemos algo de anatomía y eso nos facilita la tarea.

30’ 17’’

E6: ¿Le ponemos nombre, profe?

P: Anoten si quieren. Entonces al lado de “liver” ¿qué anotamos?

Es: Hígado

P: Hígado. Con “h” y con tilde en la “i”. No quiero errores en español. Aprender inglés tiene que mejorar nuestro español.

E6: Hígado

P: “Gallbladder”, que es la palabra larga

E1: Vesícula biliar

P: Sí, señora. Vesícula biliar. La “vesícula biliar” va primero con “v” corta y con “s”, lo anoto para que eviten… tilde en la “i”, y “b” larga para biliar. No me hagan lío ¿eh? Miren que cuando

tengan que entregar algún trabajo vale lo corregido en español. Qué les voy a enseñar inglés si no aprendemos español ¿no es cierto? Debajo de "gallbladder" que significa "vesícula biliar" tenemos "duodenum"

Es: Duodeno

P: ¿Qué será eso?

E1: ¿Duodeno?

P: Duodeno. Fíjense que de las tres palabras esta es la primera que se parece al castellano. Sin embargo pudieron deducirlas igual. "Duodenum" es una palabra latina, ¿eh? Así como está, tal cual, con la "u" y la "m". Una terminación bien latina. Parece el papa hablando.

E1: Spleen

P: Si ustedes escuchan al papa dando la misa en latín van a escuchar muchas "emes" al final.

E1: Spleen (se dirige a un compañero)

P: Todavía no llegué a esa columna. Todavía no llegué a esa columna. Estoy brava

(murmullo entre estudiantes)

P: No, no se apuren.

E1: Me preguntaba si es el aire acondicionado

P: Eso es el "Split"

E1: Split. Ya sé. Estaba por ahí

P: Vamos a la parte intestinal, ¿no es cierto? "Ascending colon"

Es: El colon ascendente

P: El cono ascendente. Prácticamente igual que en castellano. Muy, (silba) muy parecido al castellano. ¿Me siguen? Mara

E6: Sí, profe.

P: ¿Qué le pasa?

E6: Nada, nada

P: No estará rezongando. ¿"Caecum"?

(silencio)

P: ¿Qué será? ¿Saben lo que es el "caecum"? También es parecido al castellano

Es: Ciego

P: Es el ciego. Un sector ciego justamente, sin salida, del intestino. "Ciego", con "c" se escribe "ciego" en castellano ¿sí? No me pregunten más detalles porque yo no soy profesora de anatomía.

Si quieren preguntarle bien lo que es el ciego lo tienen después al profesor de salud. Y “appendix”, que también es una palabra latina como podrán ver

E1: Apendicitis

P: Apéndice.

E1: Apéndice

P: Apendicitis es la inflamación de ese sector del intestino ¿sí? “Itis” siempre es inflamación de. Peritonitis, inflamación del perineo. Ehhh… Otitis, inflamación del oído. Bronquitis, de los bronquios. Sinusitis, de los senos. La terminación “itis” siempre es para inflamación, inflamación. Pasamos ahora sí, que Mara está apurada, a la columna de la derecha.

(risas)

P: Mara se quedó con el “spleen” o “split”.

E1: Era un chiste

P: Y éste no tiene que ver con el… Me parece que no tiene que ver con el aparato digestivo pero está en la zona abdominal. “Spleen” es “bazo”. “Bazo” con “v” cor…, “b” larga y “z”, perdón. “Bazo”. El “vaso” de beber: “v” corta y “s”. “Bazo”, órgano del cuerpo humano, y la palabra órgano, no sé si es la palabra que lo define, y eso me lo averiguan ustedes. Si el bazo es una glándula, si es un órgano porque no lo sé, de verdad. Siempre tengo ese problema con este trabajo. Bazo, éste es el órgano, o qué hace el bazo, ¿saben qué hace el bazo?

Es: Filtra…

P: Filtra..

E1: Filtra todo…

P: No, no filtra, ehh… Elimina los glóbulos rojos… viejos

E2: Renueva la sangre

E3: El excedente

P: A ver

E4: Elimina los glóbulos rojos…

P: Viejos

E4: Excedentes

P: O excedentes, bien, bien. Sí, algo tiene que ver con eso. Es un órgano relativamente vital ¿no? Se puede vivir sin bazo pero con algunas complicaciones.

(murmullo entre estudiantes)

P: Y el bazo es lo que se inflama mucho, vieron que ahora está bastante instalada en los últimos años, la mononucleosis, ¿mmm? De hecho hay bastantes casos en la primavera de mononucleosis,

una de las cosas que generan, consecuencias que generan o síntomas es la inflamación del bazo por eso es importante el reposo

(ruido de mesas que se corren y acomodan)

P: No es grave pero hay que hacer repose hasta que desinflame. Pasamos ahora a "stomach". La palabra "spleen" no se parece al castellano pero "stomach" sí.

Es: Estómago

P: Estómago. Páncreas, casi igual, lo único que le faltaría es la tilde, ¿eh?, para que fuera en español. "Transverse colon"…

Es: Colon transversal

P: Colon transversal. La parte que viene por acá arriba que es la que a veces nos duele si … mucho… "Descending colon", la parte que va bajando, el final del colon…

Es: Descendente

P: Small… y en el medio aparece "small intestine"

Es: Intestino delgado

P: El intestino delgado. Acá fíjense la palabrita "small", los que saben un poquito de inglés lo vieron alguna vez. La palabra "small" quiere decir "pequeño" pero el equivalente nuestro no es "intestino pequeño", es "intestino delgado". No siempre se usan los mismos términos para definir, en este caso órganos o partes del cuerpo. ¿Sí?

E1: ¿Intestino delgado es?

P: Delgado, sí. "Sigmoid"… "sigmoid colon" es "colon sigmoideo", ¿no? "Sigmoideo" quiere decir con forma de "s". Es el último tramo del colon hasta que engancha con el recto. Más detalles no les puedo dar. ¿Sí?

E1: ¿Colon?

P: Sigmoideo, o con forma de "s". La par… se llama así porque hace como una "s" en ese sector. Por lo que sé…

E6: Una curva

P: Por la forma que toma. Y "rectum", que también está en latín

Es: Recto

P: Tal cual el latín. El recto, ultimísimo tramo del aparato digestivo antes del ano. Acá no aparece el ano pero terminaría en ese tramo. Bien, tuvimos…

E6: Profe ¿cómo se llama el ante último?

P: Sigmoid colon, colon sigmoideo

E6: Colon

P: Sigmoideo. “Sigmoideo” quiere decir, entre paréntesis ponele, con forma de “s”. Es el sector final. Bueno, ¿qué se imaginan que van a hacer ahora?

E6: Lo pintamos

(risas)

P: Ahora vamos a pensar un poquitito las respuestas del primer ejercicio sobre este tema. Dije “vamos a pensar”. Lo único que vamos a hacer por ahora, escúchenme bien… lo que tenemos que hacer ahora es asociar la informaci… miren, está todo en la hoja

E1: Claro, sí

P: Miren esto. (mientras escribe en el pizarrón) Tenemos un esquema y otro esquema que nos van a servir para decidir cuál es la respuesta en cada una de las oraciones. Fíjense que no hay espacio casi para completar. Es amarrete el espacio que trae. Casi no podemos anotar nada pero si nosotros somos astutos

E1: ¿Puedo

P: Acá a un costadito vamos a ir anotando

E1: Lo que entendemos

P: Todo lo que… lo que yo quiero que ustedes me digan hoy y nada más que eso, y no se pongan a hacer nada más porque no es la idea hacer 600 cosas apurado. Yo quiero que traten de ir leyendo las oraciones incompletas de acá y en base a toda la información que les fui dando y que ustedes fueron deduciendo de los esquemas, definan de que… o me digan de qué órgano está hablando cada oración. ¿Hacemos la primera letra?

E2: La primera es el estómago

(murmullo general)

P: Esperen, esperen

E3: La primera es el hígado

P: ¿Cuál es la palabrita que me faltaría? ¿En ésta qué órgano es?

E1: El estómago está

E6: Está ubicado…

P: Miren, la oración uno dice… (escribe en el pizarrón)

(murmullo entre estudiantes mientras leen y tratan de deducir la respuesta)

E6: Está ubicado

P: Miren acá, miren la oración. Y empiezo a buscar, chicos. Si no se dan cuenta lo que dice, está todo acá arriba. Esta palabra está acá.

(estudiante le pregunta algo en voz baja)

P: Estómago. Esto ya saben que indica la ubicación. Esto significaba “entre”. Entre…

E2: El estómago y el hígado está…

P: El hígado y ¿qué más? ¿qué hay?

E2: Está la vesícula biliar

Es: No

P: No. El estómago, ¿entre el hígado y qué?

E1: Está el duodeno, profe

P: ¿El hígado y qué?

(silencio)

P: El bazo o el…

E3: ¿El páncreas?

P: El páncreas podría ser también, ¿sí? Entonces yo acá, lo que me falta reconocer es el bazo. Anoto al costadito de la oración “bazo” en español o “spleen” en inglés. Es lo único que tienen que hacer hoy, es tratar de darse cuenta qué es lo que falta en esa oración, aunque sea en español. Dentro de un par de minutos, unos minutitos… si decís que no, no te va a salir B… (nombra el apellido de una estudiante que hace una seña negativa con la cabeza). Dentro de unos minutos, vemos cuáles pudieron resolver. No, no les pido que hagan todas. Alguna u otra que cada uno puede ir haciendo pero háganlo interiormente. No empiecen a copiarse la respuesta del compañero, desesperados. No estoy evaluando a nadie.

40’ 29’’

E1: Entregame tu copia, Celes, te dije (se dirige a una compañera en broma)

(risas)

(murmullo informal mientras comienzan a trabajar en la consigna)

E3: En el medio, entre…

E1: Profe. Profe, tengo una pregunta, mire.

P: ¿Una sola?

E1: Sí

P: Buenísimo

E1: ¿Está mal que… si pongo

P: Pequeño pero en el caso del intestino lo llamamos intestino delgado

E2: Profe, a ver si está la idea (le muestra la hoja y le pregunta en voz baja)

P: Puede ser, puede ser el bazo. A veces hay más de una respuesta. Así que no se peleen con el compañero.

E1: Te dije "pásame la tarea" y no me la diste

P: Bueno, ahora sí tomo lista porque ya calculo que no se suma nadie más. … ¿Cuánto hace que

E1: Dos

P: Sociales e historia. ¿No?

E1: Sí

P: Hoy es… primero

E1: Nos toca mañana

P: C… presente, Ch… no, (nombra apellidos). E… sí. D… no. Chicos no volvió D…

Es: No

P: ¿Desde que yo pregunto no volvió?

Es: No

E6: Dijo que iba a hablar con la directora. Ella me pidió el número…

P: Ah… ahora voy a preguntar

E6: No sé si habló

P: Sí, sí, averiguo. Por ahí llamó ayer o algo.

E6: No. Fue hace como una semana que me pidió el número

P: Gracias.

E6: No

P: D… no está viniendo tampoco. Verónica sí (controla lista en silencio) Ehhh, F… sí. G… sí. H… sí, no, H… no está hoy. Ehhhh, B…. ¿Carola I…?

E1: No vino

P: ¿No? J… sí. L… sí. M… sí. Elena no. P… sí. ¿R… Graciela?

E13: Sí

P: ¿Graciela vos sos algo del hijo de Silvia? ¿La hermana?

E13: Sí. Tía

P: ¡Qué tía joven? S… no está. T… está. U… sí. V…sí. W… no.

(una estudiante le murmura algo)

P: Ah vos sos Z… y G… es la que faltó

E1: No, no se puede confundir.

P: No, no, pero me confundo por el nombre, ¿eh?

E1: Soy única, única

E4: Cada una

P: Absolutamente. Camila G… también es única.

E1: No, no sé

P: Todos somos únicos por suerte. Te imaginás aguantarse dos Camilas

(risas)

P: De cualquiera de ustedes dos.

(risas)

P: No, era un chiste

E1: Yo no me daba cuenta

P: Bueno, después se arreglan entre ustedes. Bueno, niños, vamos a mirar la información que agregaron. ¿Pudiste ehh… Carola, resolver alguna?

E3: Sí

P: ¿Cuál?

E3: Ehhhh

P: La uno la hicimos juntos

E3: Estoy en la…

P: La c

E3: …en la c, en la b

P: Decime la c

E3: Pero la estoy escribiendo

P: No, no hace falta que… Estamos haciendo hoy detecciones.

E3: Bueno

P: ¿Qué escribiste? De… ¿Qué información te faltó en esa? Dos dame mejor

E3: Sí porque está entre…

P: ¿Entre qué?

E3: El intestino está entre medio del… intestino delgado y… para que…

P: No, estás hablando del intestino delgado vos

(murmullo entre estudiantes)

P: A ver si la dejamos pensar a Carola

E3: El intestino, dice, está entre medio

P: el intestino delgado está entre medio de quiénes

E3: Del colon descendente y…

P: Sí

E3: Y del colon… y, ascendente

P: Ascendente, muy bien.

(murmullo entre estudiantes)

P: En el orden que quieran. Esa puede ser una respuesta. Colon ascendente y colon descendente, o podríamos haber puesto

E6: ¿Colon sigmoideo puede ser?

P: Podríamos haber puesto colon sigmoideo

E1: Ahh

P: Hay varias opciones, les dije. Pero por ahora detectamos. No se asusten porque todavía no tienen que escribir. La b. ¿Alguien pudo resolver la b?

E2: Yo sí

P: A ver, ehhhh…

E2: ¿Colon transversal?

E1: ¿Qué? ¿Cuál?

E2: Está situado

E1: Ahhh, la b

P: Muy bien. Debajo

E2: El colon transversal

E1: El colon descendente

P: ¿Estamos de acuerdo? Está arriba del colon descendente

E1: El páncreas

P: Podría ser. Otra opción podría ser el páncreas. O podría ser el bazo. En realidad tenemos varias opciones y también tengamos en cuenta que el tema es básico pero que cada cuerpo tiene que tener una modificación. No es todo tan absoluto. En alguna persona más ancha tendrá una distribución más o menos parecida a ésta pero no exactamente igual, en una más flaca será… ¿no? Eso dependerá.

E1: Puede ser aproximado

P: Pasamos al… ¿alguna más pudieron hacer? ¿Alguien hizo la d?

E4: ¿La b?

P: L d, de dedo

E4: Ahhh

P: No. ¿Hasta ahí llegaron?

(silencio)

P: Bueno, me escuchan ahora. Esto… lo único que tienen que tener, que hacer con esto… para la semana que viene… es no olvidárselo. Les pido, por favor, y lo digo en serio. No se pongan como locos a adelantar cosas porque no saben todavía qué les voy a pedir

E6: ¿Lo pegamos entonces?

P: Lo pegan y no se lo olvidan. Nada más que eso. Hasta acá la clase de hoy.

E1: Gracias, profe

P: No se me asusten

E6: ¿Lo pegamos todo?

P: Pero dejamos hasta acá porque los quiero hacer pensar acá

E1: Ah lo hacemos…

P: Lo vamos a hacer, vamos a seleccionar por grupo un poquitito cada uno, entonces necesito que estén todos en la misma situación. A los compañeros que faltaron se los doy la clase que viene. Bueno, ellos anotarán la información que necesitan y de ahí vamos a trabajar

E1: Ah, porque les faltaría entonces a…

P: Si quieren se los dejo

E1: Sí. Déjemelo, profe. Emilia

P: Emilia N… (mientras le da la fotocopia correspondiente)

E1: Ehhh… Karen, Rosa

P: Rosa, Emilia

E1: ¿Quién más?

E2: Cami, Camila

E1: Cami

P: Camila

E1: ¿Alejo? Alejo

P: Ale… Jorge

Es: Jorge

P: No sé, yo dejo éstas con nombre pero si alguien más… no nos acordamos ahora pero quieren agregar, ahí está. Listo si tienen que hacer un recreíto, ir al baño y esas cosas, éste es el momento así no lo demoramos como siempre al profesor C…

4.3 CEBAS <u>Clase 3</u>

4.3.1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Mariela

Fecha: 08 de noviembre de 2016.

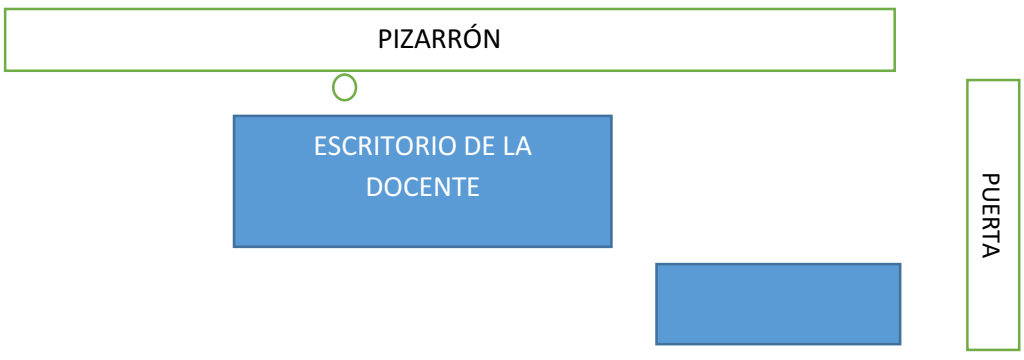
Hora: 18: 54 hs.

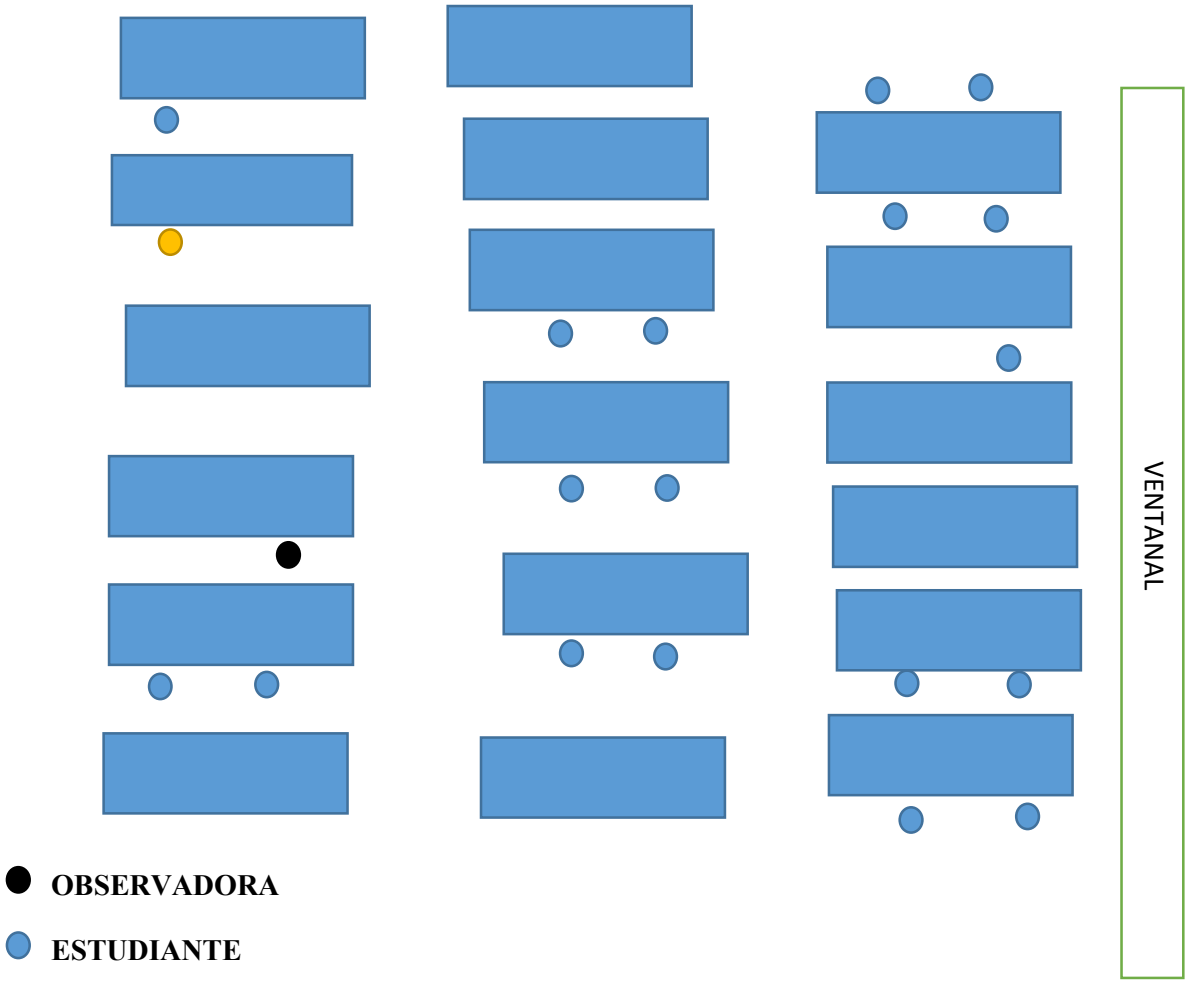
Estudiantes presentes: 18

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 16 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es templada, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral y un ventilador grande en la pared frontal arriba del pizarrón en caso de necesitar ajustar la temperatura.
- La iluminación es adecuada. Al comienzo de la clase entra la luz natural por el vidriado lateral que da al balcón y luego se utiliza la iluminación artificial.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso del recreo del Bachillerato de Adultos que funciona en el mismo edificio, que no coincide con los cambios de hora del CEBAS.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastre suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





4.3.2 Transcripción https://drive.google.com/file/d/1hY4O3n7TsK0HmiM-hmOruEYZW9L7eydA/view?usp=sharing

(Cuando entra la profesora hay solamente 5 estudiantes y el docente de apoyo. La docente se muestra sorprendida y les dice que va a buscar unos papeles mientras va llegando el resto. Comienza una charla informal sobre la Jornada que tuvieron en la UNAJ a medida que van entrando estudiantes)

6’ 40’’

[68] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

P: Bueno. Voy firmando, anoto presentes y arrancamos con nuestra tarea de hoy.

(Ruido de estudiantes que se acomodan)

P: La tarea que tenemos que hacer hoy… tenemos que…

E1: La tenemos que terminar

P: Estoy hablando de la fotocopia.

(murmullo)

P: Hoy vamos a plantear, vamos a… la consigna y la van a seguir. Si pueden, la terminan en clase, pero si no la terminaran acá…

E1: Ahí está llegando Carla, profe

P: Tienen que traerlo terminado para la próxima clase. Porque se nos está terminando el año…

E1: Yo no lo terminé porque usted dijo que la íbamos a terminar acá

E2: Sí, dijo que no lo toquemos porque…

E1: Por eso no lo seguimos

P: Sí, por eso también decidí suspender lo del mapa y todo eso, sí sí

E1: No lo seguí por eso

E3: ¿Para qué es eso?

(murmullo inentendible)

P: ¿Lo tendrán hecho para el martes que viene?

E1: Sí

P: Bérez Mariana, ¿estás?

E1: Está viniendo. Está viniendo

P: Ehhhh, Cáceres, no. Chirino, sí. Dames no, no vino más ¿no? Diaba viene

E4: Sí

P: Duré no. Duré sí. Ehhh… Frías, no llegó ¿no?

E2: No

P: Garbano sí, Galeano sí. Irala está viniendo

E1: Está viniendo

P: Isi, está viniendo

E1: No, no. Está

E5: Acá

P: Ahh. Ahí llegó

Es: Sí, ya llegó

8’ 11’’

E1: Leiva también está viniendo.

E2: Leiva está viniendo también

P: ¿Mecina?… Llegó. ¿Leiva? Leiva, la esperamos.

E6: Buenas

P: Pérez llegó

Es: No, no

P. Pérez está viniendo. Mayra. Ehhhh, ¿Prieto, Mariela? Bariel está, Marra llegó recién. Reute está. Ariela llegó. (ruido de estudiantes acomodándose en sus respectivas mesas). ¿Braulio, sí. ¿Parra? ¿Vos sos?

E7: Ileana Britez

(ruido de estudiantes acomodándose en sus respectivas mesas)

P: (inaudible)

E1: Profesora. Emilia Rivas hoy no va a venir.

P: Bueno

E1: Le aviso porque (inaudible)

P: No sé si el celular termina así

E2: Elena Bora está llegando

P: Ah, entonces espero. A medida que van llegando van (inaudible). ¿Ariel, vos tenés la copia? Alvarado, ¿vos tenés esta copia?

E8: Sí, la tengo. Me la dio. Usted me la dio.

P: Ahh, te la guardaron los chicos, bien.

9’ 35’’

P: Bueno. Miren esta copia. Hemos observado lo de la clase pasado. Para los que no estuvieron después lo piden porque es importante que tengan De hecho, la tarea de hoy la empezamos y si no la terminamos, tienen que avanzar uds. en casa como para que la clase que viene, cuando llego o cuando me voy a más tardar, entreguen esta tarea. La tarea va a ser, va a llevar un ratito de escribir, va a llevar atención, va a llevar interacción porque no es que van a trabajar… ay, no hables con tu compañero. Todo lo contrario, en la interacción a veces vemos lo que no podemos

ver solos. El aprender con el otro, ya esto lo dije varias veces. La propuesta es de trabajo áulico. Si se puede terminar acá y hacer acá mejor. Lo que vamos a resolver hoy es lo que empezamos a mirar la clase pasada pero esta vez lo vamos a tener que copiar. Cada oración, va a haber que copiar, completarla en inglés y contarla en castellano. Cuando digo contarla es pensar lo que dice, tratar de entender porque llegaste a eso… y contar…

E9: Hola (entrando al aula, interrumpiendo)

P: Hola, amor. … y contarlo en castellano, lo mejor que puedas. Cuando digo lo mejor que puedas es… no pretendo palabra a palabra, pretendo que la idea se muestre.

(estudiantes se van saludando con la recién llegada)

E10: Hola (entra al aula y comienza a saludarse con el resto)

P: Hola. Bueno, vayan tratando de llegar y ubicarse porque si saludamos a toda la clase cada vez que llegamos no empezamos más. Y… (profesora silba para llamar la atención de estudiantes que todavía siguen saludándose y hablando). Vamos a copiar cada una de estas oraciones, las vamos a completar en inglés. La información ya sabemos que la vamos a tomar de lo que estuvimos analizando la clase pasada. Está todo anotado. Y la vamos a contar en castellano. Contar en castellano (inaudible). Contar en castellano o en español no quiere decir traducir necesariamente. Contar lo que vos entendés en esa oración. Contar en castellano lo mejor que yo pueda más allá de lo que signifique la oración implica también usar nuestra lengua correctamente. Cuando digo usar nuestra lengua correctamente es: inicio con mayúscula, ortografía, si no sé corregir una palabra, la chequeo, o le pregunto a la profe, o agarro el diccionario. Esa es la manera de ir mejorando nuestra propia lengua. Acuérdense lo que dije a principio d año: vamos a trabajar con la materia pero siempre partiendo de mejorar nuestra propia expresión oral y escrita en español. Nuestra materia es un complemento de lengua en el fondo hacia lo que es la parte comunicativa y de comprensión pero… eh… en inglés como apoyatura digamos… de nuestra propia lengua para reforzar el concepto también de nuestra propia lengua. ¿Sí? No es la idea que hablemos inglés pero sí que podamos ir entendiendo algo, produciendo un poquitito, poquitito porque lo que podrían producir es poquito a lo largo de tres años pero algo vamos a producir y vamos a trabajar de esta manera. Vamos a hacer un par juntos ¿sí? Barrena, espere. Llega tarde entonces pregunta a destiempo (dirigiéndose a una estudiante que quiere preguntar algo). El ejercicio que habíamos empezado la clase pasada.

(estudiantes ríen y la estudiante señalada hace un comentario inaudible)

P: No, llegá a horario. Todo lo contrario. Hoy es 8, ¿verdad? Ay, muchas gracias (dirigiéndose al docente de apoyo, quien ya había preparado el pizarrón). Vamos a ver entonces, el ejercicio lo vamos a titular con el … (escribiendo en el pizarrón) … título de la unidad. ¿Habíamos dicho la clase pasada que “location” significaba?

(estudiantes siguen conversando entre sí e ignoran la pregunta)

P: (silba para llamar la atención) ¿Están acá? ¿Qué era “location”?

E2: Locación

Es: Locación

P: Locación. ¿Lo conocemos mejor como qué?... "Ubicación" ¿sí? Y miren lo que hay que hacer. En el ejercicio uno yo copio la oración "A". Del primer ejercicio que es el que vamos a trabajar por ahora. (inaudible) Este ejercicio. Lo que yo estoy poniendo acá es lo que dice el ejercicio: la oración A (escribe en el pizarrón)

E11: ¿Lo que vamos a hacer abajo es traducir?

P: Ahora vamos a ver. Esto es lo que me da el libro, el autor del libro. Una oración incompleta. El otro día ya dijimos cómo la completábamos pero vamos a ver ahora cómo la completamos en inglés. Vamos a ir mirando lo que reconocíamos. Esta palabra la reconocíamos ¿cómo?

Es: Estómago

P: Estómago. Esta palabrita indicaba la ubicación. Esta preposición, es una preposición, indica ¿qué lugar? ¿qué ubicación?

E12: Menor (inaudible)

15' 05''

P: No, miren bien.

E11: ¿Entre?

P: Entre.

Es: Entre

P: ¿Entre quién? ¿Quién es? Les muestro la imagen, ¿quién es el "liver"?

E1: El hígado

P: Y…

E2: El bazo

P: …acá habíamos puesto que estaba entre el hígado y el bazo. Y el bazo se escribe "spleen". Para decir "el bazo", tengo que agregar el artículo "the", "el bazo". "Bazo" con "z" por favor cuando lo traducimos. Si alguien, alguien puso "entre el hígado y el páncreas", o quiere poner "entre el hígado y el páncreas", también es correcto. Porque algunas opciones, algunas opciones dan más de una opción de respuesta. Si pusiste ésta, está bien, si habías pensado en esta otra también está bien. Voy a aceptar cualquier respuesta correcta, no se empiecen a pelear con el compañero porque no va esto, va lo otro. Analícenlo ustedes, ustedes observan, y el que (inaudible) vale. ¿Qué es lo que les pido yo, una vez que logran completar esto? Quiero que me cuenten ¿de quién estoy hablando?

Es: Estómago

P: Miren, voy contando lo que entiendo (mientras escribe en el pizarrón). "Estómago" lo pongo con tilde para que esté correctamente escrito ¿sí? La expresión escrita, lo más correcto posible. Habíamos dicho que esto indicaba que está…

Es: Está…

P: ¿Dónde?

Es: Entre

P: Entre… Voy deduciendo a partir de la imagen, chicos, es relacionar esto con la imagen. Básicamente, esto da la respuesta. No vamos a necesitar diccionario. No vamos a necesitar diccionario porque la información ya la tuvimos (inaudible) ¿Entre quién?

Es: Entre el hígado

P: Entre el hígado, con "H" y tilde…

E1: Y el bazo

P: Y el bazo. Habíamos dicho que "el bazo" era con "z" y "b" larga en caso… Y si en vez de poner "el bazo" pusieron "el páncreas", ¿qué pondríamos?

Es: El páncreas

P: El páncreas, que se escribe casi igual.

E3: Pero con acento

P: Para que sea "páncreas" tiene que tener acento, sino sería "pancreas", ¿de acuerdo?

E2: En inglés también lleva el acento

P: No

E2: Ah, ya me parecía eso, que era la diferencia

P: Listo. Hice la uno como ejemplo. Quiero que hagamos con todas las oraciones, hasta la "m" creo que hay, en…

E1: Hasta la "j"

P: Hasta la "j" re poquitas. ¿10 oraciones más son? ¿Once? El mismo trabajo con las otras oraciones

E2: ¿Las copiamos en inglés?

P: Escuchen, es para entregar. Lo, lo tengo que poder entender cuando lo leo.

E2: ¿En una hoja aparte?

P: Sí, traten de hacerlo aparte. No me entreguen la fotocopia porque así se quedan, si yo no puedo devolverles en una clase, no se quedan sin la copia.

E4: Profe

P: Háganlo en una hoja aparte…

E6: ¿En inglés y castellano, profe?

P: Así, con cada oración. ¿Está claro?

E1: Sí, profe

P: El trabajo de interacción con los compañeros, genial, pero cada uno va haciendo lo suyo. Pero después no me digan "ay yo lo hice con ella, anotó ella. Cada uno anota lo suyo aunque trabajen de manera grupal. O en asociación con el compañero, que me parece la mejor manera de aprender. A trabajar.

E1: Yo lo estoy haciendo acá

P: Lo que pasa es que me vas a tener que entregar la copia y si después la necesitamos

E1: Ah, yo pensé…

P: Porque a lo mejor si la entregás, tenés una pequeña consigna de lo que queda. A laburar. Estoy acá para asistirlos. A mí me pagan para darles clases así que me preguntan.

(inaudible)

P: ¿Qué? No tiene la fotocopia. Ay Barrena, está desastrosa hoy, le vamos a bajar la nota

E12: Le entregué todas las copias a los chicos, mis compañeros, todo.

P: Tome, le presto. La clase que viene… ahí está, ahí está.

(inaudible)

P: Bueno, listo, usá esa. Usá esa y después, en casa buscás la otra.

(murmullo mientras comienzan a trabajar)

P: ¿Fueron todos el viernes o algunos?

Es: Algunos

E13: Yo no pude ir

P: No pudiste ir. La verdad es que se complica bastante. Y a mí me encantan todas esas cosas.

E2: November, november

P: Noviembre

E5: ¿Qué, le tengo que entregar, profe?

P: Ajá, si pueden hoy, sino…

(murmullo mientras trabajan)

19' 58''

P: Cuando entré me asusté, tenía 5, ahora son 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18. Buen número, bien. Mientras ustedes arrancan yo le voy a contar algo a la prece. (la profesora sale del aula y comienza murmullo)

E2: Traducir, traducir

(charla informal con risas)

E2: Está entre el colon…

Es: Shhh

E2: …y el colon descendiente

E3: Profe, ¿usted entiende inglés? (dirigiéndose al docente de apoyo)

D: No

E2: Por eso no te ayuda

E3: Está perdido.

D: Sí. Castellano…

E2: El inglés es la cosa más difícil de escribir

D: Aparte, cuando yo era estudiante me daban francés

E2: ¿Por qué le enseñaban francés?

E3: Ah, francés

(murmullo de estudiantes traduciendo mientras se desarrolla la charla informal con el docente de apoyo)

E1: ¿Vos entendés?

E5: Yo no entiendo nada

25' 20'

P: ¿Cómo va? (entrando al aula) ¿A quién asisto?

(inaudible)

P: Profe, tenemos todo acá.

E1: ¿Dónde tenés tus cositas?

E2: Epa… lo que preguntaste… (risa)

E1: Profe, dice "¿dónde tenés tus cositas?". "Abajo de la mesa", dice. Yo no veo nada, digo.

E2: (risa de la compañera) Apaaa… ella no ve nada, Omar.

E1: Sí (inaudible), se pasan ustedes dos

P: A la derecha (dirigiéndose en voz baja a otra estudiante que le hizo una consulta individual)

E3: ¿Quiere que se lo pase?

P: No, no. Ya con eso que le dije más o menos lo va (inaudible)

E4: Sí, sí

(estudiante hace consulta en voz muy baja)

P: Esperá que me ponga (inaudible)…

E1: Ahh, sí

P: Sin anteojos… cero asistencia

E2: Profesora

P: Sí, amor

(inaudible)

P: Saben qué no les marqué, que debería habérselos dicho (inaudible). Miren abajo del… del esquema de la zona del abdomen… dice cuál es la izquierda y la derecha de la página. (busca algo, murmullo inaudible) No, acá tengo, acá tengo (a alguien que le quiere alcanzar algo)

E1: Profe, ¿dónde?

P: Miren esto, chicos, mírenme todos. ¿Por qué es importante? Acá en el esquema me dice que ésta es la derecha y ésta es la izquierda. Pero en el esquema…

E1: Está al revés

E2: Está al revés

P: Está al revés.

E1: Ah, por eso

P: Acá dice a la izquier… a la derecha, y acá derecha de la imagen e izquierda del cuerpo. Acá derecha del cuerpo e izquierda de la imagen. Así que ojo con eso. Cuando les toque derecha e izquierda, observen bien. Acuérdense de que el esquema está al revés bien.

E4: O sea, si acá veo la izquierda (inaudible), es ésta

P: La izquierda es este lado (señalando)

(murmullo general)

P: Estómago, (inaudible), la vesícula. Está la izquierda o derecha

(Murmullo)

P: De todos modos, si más o menos dicen algo coherente están perdonados

(murmullo general mientras empiezan a trabajar de nuevo)

P: Voy a asistir allá, sí, sí. ¿Qué pesadas? (en tono de broma) A ver

(murmullo)

P: Hola, Mirta (a una estudiante que entra). ¡Qué lindo verde! Estamos resolviendo el ej… ¿te di la fotocopia?

E19: Sí, me la dieron ellas

P: Bárbaro. Resolviendo el ejercicio… es para entregar. El primero está hecho en el pizarrón. Este ejercicio, amor.

29' 03''

E1: ¿Y así lo tenemos que hacer…?

P: Así

E1: Pero en….

P: Con todas las oraciones

E1: Ah, en una hoja lo ponemos

P: Sí, amor. Lo que sí (inaudible). Voy a anotar a los que llegaron recién.

(murmullo general)

P: Castor, llegaste

E2: Ali,

E3: Sí

E2: ¿Ya la hiciste? ¿Esperá que me copio y listo? (risa) Te puse a prueba

P: Lucio llegó. Torrico no llegó, Carlo llegó

E2: Yo hice éste, mirá

P: ¿Está viniendo, Lucas aunque sea alternadamente?

Es: No

P: Dejó de venir hace un mes a esta parte entonces… por lo menos conmigo. Cuatro martes que no participa. Está bien que llovió. ¿Miriam, llegaste?

E19: Acá

P: Pereyra llegó, De Loria llegó, a Pereyra se lo había puesto antes de tiempo porque (Inaudible). Como me habían dicho que estaba viniendo. Rivas llegó, Quines llegó. Ah ya lo había anotado, Blanco llegó.

(murmullo general mientras trabajan, profesora conversa con una estudiante)

31' 38''

P: ¿Saben por qué? ¿Qué pasea con Banegas?

E11: ¿Qué?

P: Banegas es desobediente.

Es: Ahhh

P: Porque me dice yo ya lo hice en mi casa.

Es: Ahhhh

P: ¿Había que hacerlo en la casa?

Es: Nooo

E1: No, profe. Esto que hicimos en clase yo ya lo tenía hecho.

P: Sí, sí pero no lo teníamos terminado

E1: No…

P: Teníamos eso que hicimos

E1:… yo no toqué la hoja como usted dijo

P: Ahh, bueno

E1: Usted dijo

P: Bueno, bueno

E1: Nooo, si usted dijo que (Inaudible)

P: Lo hacemos acá porque si no, no tienen a quién preguntarle

E1: No, yo lo que le dije es que ya lo tengo hecho lo que copié

P: Ahora las completás… igual las podés pensar igual que las que pensaste el otro día. Están trabajando acompañados. Quiero ver trabajar a este grupo. ¿O hay alguna duda? ¿Con cuáles más? ¿La 6? ¿La c? Dice la c: "The small intestine is located between…

E11: El ascendente… eh… sería… el colon

P: Sí, el ascendente, ¿y el…?

E11: Descendente. ¿Pero cómo pongo… ehhh… "el" o "la"

P: Es "the". La palabra "the": The descending colon and the…

33' 17''

P: Chicos si la izquierda esta al revés, la persona que te enfrenta tiene la derecha allá… al revés, está.

(murmullo generalizado inenentendible)

P: Ustedes tienen que pensar que la están mirando de frente a una persona y lo que vos tenés a tu izquierda es la derecha. (inaudible) Estás mirándola de frente.

Secretaria: Buenas tardes (entrando al aula)

Es: Buenas tardes

E11: Hello, teacher

S: ¿Cómo les va?

E11: Are youfrom…?

E2: Ayer te buscamos

E3: Profe, voy a pedirle (inaudible)

(charla informal, risas, chistes que nada tienen que ver con el trabajo asignado)

Preceptora: (entra al aula y comienza a pasar lista) ¿Carrasco Laura?

E: Presente…

(inaudible)

E: …sí presente

P: Coria no. ¿Carrasco ayer viniste?

36' 43''

E: No

Pre.: ¿Beatriz?

E2: ¿Quién?

E3: ¿Vino Beatriz?

E4: No

Pr: ¿Marán Lucas?

E1: No vino

Pr: ¿No vino? ¿No está? Frías presente. Mariana presente, Carola presente. ¿Melina?

E3: No viene nunca

E2: No sabemos

Pr: Gamarra Graciela

E3: Tampoco

Pr: Irala Celia

E4: Presente

P: Ahí voy

Pr: Susana presente, Virginia presente, ¿Mecina?

E3: Sí

E4: Él

P: Sí, Mecina sí

Pr: Díganme “yo”

E11: Yo

E2: “Yo”, profe, dice (risas)

Pr: Mecina Leandro Juan

E11: Rubén Juan Leandro Mecina

Pr. Vos sabés que ahora te voy a arreglar porque veo la lista y me parece que no te puse (inaudible)

P: Chicos, ¿vendieron bastantes rifas…

Pr: Maira presente

P: … de la canasta? No se sorteó, ¿se va a sortear cuándo?

E11: Sí, ya se sorteó.

(inaudible)

P: No vendieron muchas. ¡Qué lástima! ¿Pero cuánto juntaron?

E3: 500

Pr: ¿Leiva?

E3: Sí, acá estoy

(inaudible)

P: Poco. La próxima vez lo que pueden hacer es hacerlo con más tiempo

E3: Sí, Mayra

E2: ¿Sacó? No podés

E1: ¿Qué pasó?

E2: Sacó la canasta

E3: ¿Ya está? ¿Ya está? ¿Entendiste?

38’ 59’’

E2: Me estoy copiando de vos, Ali (risas)

(inaudible)

E3: No te copiés. Escuchá

E2: No, esto te copié. Pará, no.

(inaudible)

E3: Sí, pero mirá. Si yo tengo que copiar acá, tengo que mirar acá, dar vuelta y copiar

Pr: Irala Luz…, Ramírez Ángel… Ranelo Lara

P: No viene más

Pr: Heidi presente, Irene presente, ¿Banegas?

E1: Sí

(murmullo inentendible mientras trabajan)

E2: Poné acá. Poné acá "arriba de"

E3: Arriba de

Pr: ¿Mecina era entonces?

E11: Sí

E2: Y en medio, y en medio…

Pr: ¿Leandro?

E11: Rubén Juan Leandro Mecina

Pr: Ahí está

P: ¡Pero qué de nombres que tenés!

E11: So los de novela

P: Encima que tiene tres nombres le cambiaste el apellido. Cuando firma tiene que empezar un día antes.

E2: Abajo de

E3: Abajo de, ahhh

E2: A la derecha de

E3: A la izquierda de (ayudándose entre estudiantes)

P: Ahh, está bien, no, está bien, está bien

E3: Claro

P: Esto va acá. Ahhhh, ahora sí (inaudible)

E11: Osea pueden ser varios, no una específica

P: Síí. ¿A ver ésta?

(murmullo inaudible)

E3: Ya terminaste

P: Pero siempre estamos hab…. Haber, hay algo que por ahí yo debería haber dicho también antes. Siempre lo que aparece en primer lugar es de quién estamos hablando, partimos de esa información ¿de acuerdo?

(silencio)

P: Pude callarlos. Creo que encontré el modo. (risas) El "para entregar" los mató.

(murmullo)

P: Me pica la cabeza… y estuve con mis sobrinos

(risas)

P: No sería la primera vez, no sería la primera vez que se pasa el peine fino por esta cabeza.

(comienza una charla informal sobre piojos)

P: "¿Cómo andás con los bichitos?" "Bien" me dice. Es cierto lo de la sangre porque ella se llena de piojos enseguida ¿viste?, siempre se contagia. Le digo "Mariel ¿vos no tenés?", "no", "te pica la cabeza", "no", "ya salen", me dice. Y en casa Clara se agarró.

P: ¿Qué pasa hoy? ¿Se fue la primavera? ¿Otra vez hace frío? A ver, ¿dónde estás? ¿con qué oración?, muy bien, intestino delgado, bien, ¿dónde está? ¿entre quiénes?

(inaudible)

P: …completás con eso

E2: Sí

E3: Arriba de…y dentro…

P: Ali, ¿sale? ¿Mayra?

E3: Sí

P: Bien. ¿Elisa?

E4: ¿Eu?

P: ¿Sale esto?

E4: Sí

P: ¿Sí?

E4: Creo que sale, lo voy a hacer

E2: Yo lo tengo que pasar. Mi hoja está así, entonces yo tengo que…

46’ 30’’

P: Ahhh, está bien, sí (suena el timbre de la secundaria que funciona abajo)

E5: Profe ¿puede venir?

P: Sí, puedo. Yo que vengo a descansar y me hacen trabajar, ¿viste cómo es esto? Esto de la botella con sida ¿cómo es? A ver.

(murmullo general)

E11: Bazo

E2: Pare que diga “el” le tenés que poner “the”, “the” (pronuncia /te/), T-H-E, T-H-E

P: ¿Karen? ¿Sale?

E2: Sí

P: Catherine (empieza a usar nombres de estudiantes traducidos al inglés) ¿Sale chicos?

E2: Sí, profe. Algo sale

P: Bien. ¿Chicas? (refiriéndose a otro grupo)

E3: Está situado entre…

E11: Claro nosotros copiamos acá abajo todo

P: ¿Alguien?

E3: Profe, ¿puedo sacar una fotocopia?

E11: El estómago está ubicado a la derecha…

E2: A la derecha

50’ 22’’

P: Vamos a ir poniendo acento en el estómago, al hígado

E2: Ahh, le tengo que poner a todo

P: Bueno, tratá de ir mirando bien a dónde falta alguno ahí y si me lo querés entregar me lo entregás

E3: Profe, acá yo había puesto arriba

E2: Pero ¿cómo hacés? ¿dónde?

P: Arriba del…

E3: Profe, (inaudible)

E2: Profe

(murmullo general mientras una parte entrega trabajos y otra sigue haciéndolo)

E3: Estómago, es estómago, ¿qué querés sacar?

E2: Nooo, yo (inaudible)

E3: Es estómago

E2: Ay, sí, quiero uno profe. Gracias

E3: El estómago, ¿o qué?

P: Ciego

E2: ¿Quién?

P: El ciego es un sector… de salida… (inaudible). La verdad que no puedo darles más información.

(inaudible)

P: ¿Quién, mi amor?

(inaudible)

P: A la derecha del bazo, buscá el bazo (inaudible) ¿Está?

E10: A la derecha del bazo

E2: Profe

E11: Tenés que poner entonces para dónde está ubicado. Para la derecha, para arriba, para abajo (ayudando a una compañera). Claro porque el transversal está ubicado a la…

E3: ¿Derecha del estómago?

E11: Abajo, no, abajo…

E3: ¿Abajo del estómago?

E2: No te olvides que acá dice que…

E11: Sería "below" (pronuncia /bálou/), abajo

E2: Sería a la izquierda, a la izquierd

E11: "Below", "below". Ehhh, perdón

E2: Debajo

E11: Debajo

E1: Debajo y a la izquierda. "Debajo" poné

E11: Debajo del estómago

E1: Debajo del estómago o también pueden poner debajo del páncreas

E2: Mmmmmm

E11: El estómago, dice acá

P: Mirá Eliana. (inaudible) Sí, sí, sí. Va muy bien, va muy bien.

E2: ¿Me das un mate?

P: Bueno, su atención por favor, primer año. Ajústense los cinturones, estamos por despegar. Escúchenme, por favor, es importante. Es probable que no hayan terminado. La idea es la siguiente: el que pueda avanzar con esto en casa, lo termina y me lo entrega el martes. La idea es que el martes yo ya se los corrijo y ya se los devuelvo. Si el martes llegan con esto muy incompleto y lo tienen que terminar acá, el apuro puede generar estragos. La idea es que traten de avanzar en casa todo lo que puedan, que si les queda un hueco para preguntarme algo me lo pregunten y…

E2: ¿Todo lo de la fotocopia?

P: …puedan terminarlo.

E5: Profe

P: Todo ese ejercicio

E2: ¿O las preguntas no más? Que hicimos hoy

P: El que estabas haciendo hoy. El que no lo terminó…

E2:

P: Ustedes ya lo terminaron, listo, no se preocupen

E2: Sí

P: El que no lo terminó para entregar hoy, lo tiene que terminar para el martes

E1: ¿Y esta otra también, profe?

P: No, esa primera parte

E1: ¿Ésta?

P: Esa parte. Voy a volver a decir esto. No se vuelvan locos si hay una part… una oración que los complicó y la tienen que terminar acá. Van a tener el tiempo y el momento para poder redondear acá. Pero si les queda mucho y no hacen un poquitito en casa, no les va a alcanzar el tiempo, nuestra clase es bastante breve, es de apenas una horita reloj. Si le sumamos que entramos un minutín tarde o que se demoran por algo, o que hay lluvia y por ahí no vienen y que sé yo, se hace complicado. Esta tarea es para el día martes si lo pueden hacer en casa mejor, sino el martes hay que terminarlo para las siete menos diez, que es cuando termina nuestra hora, ¿de acuerdo?

Es: De acuerdo, profe.

4.4 Bachillerato de Adultos - Clase 1

4.4.1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Segundo

Profesora a cargo: Carolina

Fecha: 22 de junio de 2017

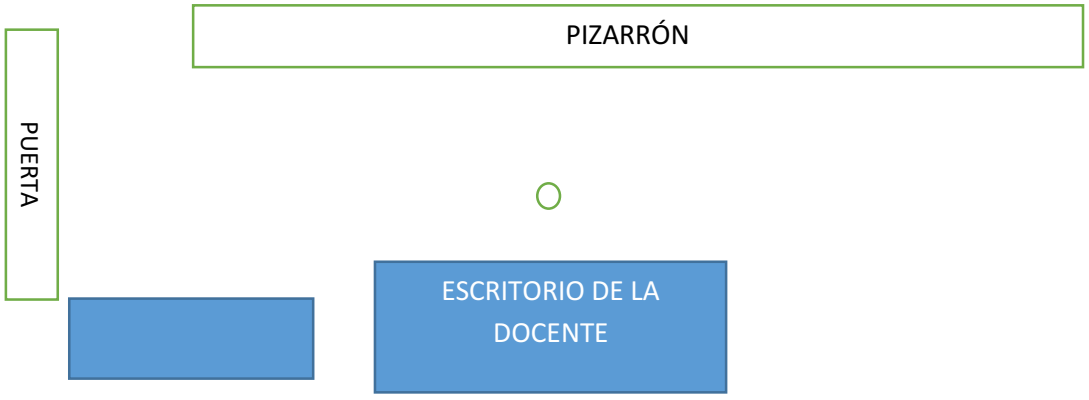
Hora: 20: 29 hs.

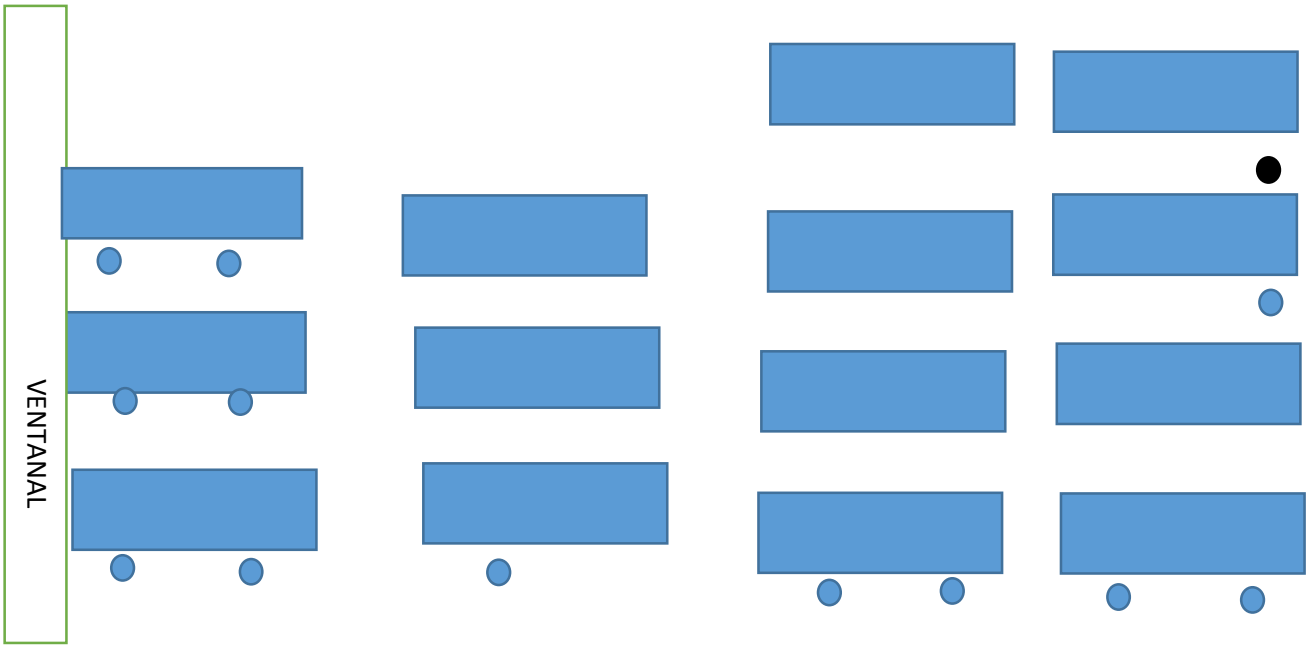
Estudiantes presentes: 12

Contexto físico:

- Aula del primer piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 16 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es fría, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral pero no está prendida.
- La iluminación es tenue. Hay algunas luces que no funcionan y en algunas áreas del aula es difícil leer.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso de que algún grupo se retire antes.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastre suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[69]

4.4.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/1uzCNsbHW-e9yKa2yN2h14t1_lr5UF1o/view?usp=sharing

(La profesora manda a buscar libros a la biblioteca y comienza a hablar con estudiantes mientras tanto)

P: Very common. Sí, Monday and Tuesday están free.

Es: (inaudible)

[69] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

P: So… you can be happy.

Es: (risas)

E1: La “japi”

P: Happy

E1: Happy (risas)

E2: Cuando dice “happy” se le hace agua la boca

E1: Ehh, ¿qué onda?

E3: What’s up?

P: What’s up?

E3: What´s up?

P: At least, one each two (mientras reparten el material), uno cada dos repartan

E4: Uno cada dos

E2: Una para él porque… no le gusta

(discusión por los libros - inaudible)

P: Take it easy, take it easy

E1: Se puso nervioso (risas)

P: ¿Tomó lista la prece?

E1: No

E2: Sí o sí uno por…

E1: No, dos se fueron

P: ¿Eh?

E1: Dos se fueron

P: ¿Quiénes se fueron?

E1: Ah, no sé

P: Bueno, arrancamos de vuelta. ¿Villagra está?

E1: Sí, acá

Es: No, no

E5: Se fue Soria y…

E6: Gracía

E5: …García

(inaudible)

P: Ahh, Matías. Villalba Leticia… (mientras controla la asistencia con la lista)

(murmullo entre estudiantes)

P: Ehh, la clase pasada suspendieron, ¿les avisaron o alguno llegó caminando?

E2: Yo llegué caminando (inaudible)

P: Ahhh, mirá, pobrecito

E6: ¿Cuándo?

P: Y te quedaste sentadito en la puerta llorando

E2: Seguro

P: No esperaba menos de vos

E2: ¿vos decís?

(murmullo entre estudiantes mientras la profesora sigue controlando la lista)

P: Ok. Si se fijan este libro tiene… no está mal impreso ¿eh? Tampoco es un libro, es un bucklet de actividades

E2: Está cortado

P: Como que está de un lado y del otro. Bueno, nos vamos a ir al que dice "Fast finishers", activities

E1: Activities

P: Open "Fast fnishers, Activities"

E1: Yes

P: And let's talk about Mr. Tom

E6: ¿Tom era éste?

E1: Sí

P: No football for Tom

E6: Ahhh

P: No football for Tom. Mientras I clean the blackboard, ustedes van a ir leyendo. Tenemos más o menos diez mil palabras transparentes, que se van a dar cuenta, unas seis o siete que las deben recordar ¿ok? Habrá diálogo bien sencillo. Vamos a ver si you can understand the Reading, ¿ok?

4' 43'

E2: ¿Esto hay que leer?

P: Yeah. Read it, make a silent reading, hagan una lectura silenciosa… mientras yo borro el pizarrón

E7: Pero yo no sé inglés

P: Ahh

E7: ¿Cómo leo esto?

P: En principio, igual que el castellano: de acá para allá (señalando). No es chino, no para arriba, ni para abajo

E2: Yo no fui, ¿eh?

P: Bueno ¿quién fue que no sabe leer?

(inaudible)

E2: Este gil nos hace quedar mal a todos

E6: Este sabe leer, a ver

(risas)

P: Pero no te digo que lo leas en voz alta, te digo que trates de leer todas las palabras que sí sabés

E2: Que es canadiense

(murmullo entre estudiantes mientras leen)

E7: ¿Qué dice? Tom… es… una persona muy activa

P: Tom is a very active person. “Active” is a transparent word. “Active”, ¿a qué suena?

E2: Activo

E8: Actividad

E2: Actividad, una persona muy active

P: Mhm

E7: Often

(leen en voz muy baja)

E9: Claro, la pregunta en la primera dice “descríbelo a Tom”, Tom es una persona muy activa

(risas)

E9: At weekends (inaudible) Ahh porque acá dice “weekends”… where does Tom… weekends

P: Bueno, vamos a hacer el reading. Pay attention, we have some drawings, tenemos unos dibujitos. ¿Sí? En uno tenemos the bed and Tom in a bicycle, in the other one we have the bed and Tom in a bicycle and playing football.

(inaudible)

7' 22'

P: The title: "No football for Tom", "No football for Tom". ¿Qué dice?

E1: No juega, no le gusta el fútbol

P: No, no football for Tom. Doesn't talk about like. No dice "like". No ahí. Si yo no voy a hacer una traducción literal ¿Qué leen acá?

E10: No football

P: ¿Más qué más?

(silencio)

P: Y ¿qué era "for", "for"?

E9: Para

P: Entonces, ¿qué es?

E9: No hay fútbol para Tom

P: No hay fútbol para Tom (al mismo tiempo que el estudiante). Vamos a empezar por el principio, vamos a comprender ahí. Dice que Tom is a very active person and he often… y acá vamos a ver algunos adverbios de frecuencia… (mientras escribe la fecha) Recuerden ¿qué le poníamos al que termina en dos?, al que terminaba en uno le poníamos "st" porque era… first. Al que termina en dos le ponemos "nd" porque es second. Y al que termina en tres ¿qué le ponemos?

E9: "St"

P: No, "rd" porque es "third". ¿A todos los demás qué le ponemos?

E9: "Th"

P: Y piensen en Twentieth Century Fox ¿vieron? La película cuando va a empezar tiene un veinte gigante con una "th" al lado ¿Por qué? Porque estamos hablando del número ordinal, recuerden eso.

E9: Sabía que había una "th" (hablándole a un compañero)

P: Sabíamos que había una "th" por ahí. Bueno, Tom is a very active person and he often goes out to the country. ¿Qué será un country?

E9: Country

E4: Un barrio privado

P: ¿Qué hacen ustedes acá cuando hablan… cuando para qué… ¿qué es un country acá?

Es: Barrio

E9: Privado

Es: Un barrio privado

E2: Ahí es un país, ¿no?

P: También es un país

E7: Ciudad

P: Pero en realidad, de entrada ¿qué es la música country? ¿quién sabe algo de música?

E2: Un country

E1: De vaqueros

P: Porque es del campo. En realidad, el country, la primera acepción que van a conocer va a ser que es "campo". Pero también en "Where are you from" y "Countries and nationalities" tenemos paises y nacionalidades. Acá estamos diciendo que en general, se va al campo, to ride his bike. Y acá arrancamos de vuelta con Queen, I want to ride my bicycle, I want to ride my bike. Queen, Freddy Mercury. Bicycle, bicycle (cantando)

E2: Era gay

10' 15''

P: ¿Qué será ride a bicycle?

(inaudible)

P: "Ride" en este caso… lo vamos a poner…

E2: ¿Qué?

P: Para nosotros es andar en bicicleta pero ¿qué otra cosa… usamos para… con "ride" además de "bike", "bicycle"?

E9: Caballo

P: A horse, ¿y qué otra cosa? ¿Qué otra parecida a bike? Parecida pero más sofisticada

E2: Yegua

E7: Una yegua

(risas, comentario inaudible)

P: No voy a escuchar el comentario misógino

P: Moto, you ride a moto, you ride a bicycle, you ride a horse and you can ride a mare. You know what's a mare?

E9: No

P: Mare is the female of horse, acá alguien decía que podia montar… Bueno, it's a mare. Bueno

(risas)

P: It's a mare. Instead of a horse, the horse is the male of the animal. The female of the animal is mare.

E7: (inaudible)

P: "To ride his bike at the weekend (continua leyendo el texto). He sometimes goes with his friends." Por acá nos va a aparecer "often" (mientras escribe en el pizarrón)

(murmullo entre estudiantes y risas)

P: "A menudo", "con frecuencia" (traduciendo el término). Por ahí aparece "sometimes", que es un compound noun, que es un sustantivo compuesto (sigue escribiendo en el pizarrón). "Sometimes", "algunas veces". Para nosotros es "a veces".

E9: Tiempo

P: No. Después viene "always". ¿Sí? Pero acá les dice "but… eh… he sometimes goes with his friends but he usually rides alone". Cuando aparece "usually" ese es "generalmente".

E9: A menudo va con amigos, en general va solo

P: Mhm. Generalmente rides alone ¿mmm? Como "Mi pobre angelito", "Home alone" que se queda solo en la casa, "alone" es "solo". Y también hay una canción: Alone again (cantando y tarareando). Bueno, "unfortunately" ¿a qué suena? "unfortunately"

E2: Afortunado

E9: Afortunadamente

P: ¿Afortunadamente? Unnnn (marca el prefijo)

E9: infortunadamente

P: Y para castellano ¿Qué decimos el opuesto? Cuando le ponemos, ¿qué prefijo ponemos? Piensen, piensen, piensen. Afortunadamente o… (elicitando una respuesta)

E9: Inafortunadamente

P: Castellano

13' 24''

E9: (inaudible)

E1: Desafortunadamente

P: Good

(risas)

P: El "des" es el "un". Bien

E1: (risas)

E9: Ehh, ¿qué onda?

E1: Yo fui

P: ¿Vos lo dijiste?

E9: Sí

P: Entonces el "un", estamos oponiendo, es un prefijo de oposición como nuestro "des". ¿Sí? Armado, desarmado ¿sí? Afortunado, desafortunado. "Unfortunately Tom has an accident (continúa leyendo el texto) nearly every time he goes." "He has an accident nearly every time he goes". "He has an accident", ¿qué es? Accident

Es: Accidente

P: Exacto, "tiene un accidente nearly every time he goes". "Near" es cerca

E9: Casi, casi todo el tiempo

P: En este caso… exacto, casi siempre ¿sí? En realidad "near" es "cerca" pero cuando digo "nearly every time" es lo que acá diríamos "cada dos por tres" ¿sí?

E9: Cada tanto

P: Ehh, no porque "cada tanto", tiene menos frecuencia. Pero si yo te digo "ahh, no sé qué le pasa, anda en bicicleta y se cae cada dos por tres" ¿qué sensación te da? Que se cae con frecuencia. Este "nearly" sería nuestro "cada dos por tres", ¿está? Ehhh, every time he goes, "so when his friends see him at school on Monday morning (sigue leyendo) he's often got a backache or his leg hurt". Y acá tenemos… otro compound noun. Back es la parte de atrás ¿sí? Pude ser la espalda ¿sí? Ehhh, "go back", "volver para atrás"

E9: O "be back"

P: Y cuando yo termino con esto (escribe en el pizarrón). Esto es "dolor".

E9: O "be back"

P: O sea "dolor de espalda". Si en lugar de dolerme la espalda me duele la cabeza tengo un "headache"

E9: Jaqueca

P: Jaqueca, dolor de cabeza. Si me duele una muela o un diente, I have a toothache, earache, dolor de oídos. Este… esta terminación informa "dolor". Y lo de adelante es lo que me duele ¿sí? Toothache, headache, ¿mmm? Or "his leg hurts" (escribe en el pizarrón) Y acá también es "dolor" o "lastimadura". "Don't hurt my heart", "no lastimes mi corazón". Decía por allá Diana Ross antes de cantar que hacía arroz. "Don´t hurt my heart", hacía un juego de palabras: "no lastimes mi corazón".

E2: Una poeta

E1: Ahhh

P: “Tom also plays… Tom also plays five aside football”. Y acá los futbolistas, los footballers ¿qué será “five aside football”?

E6: ¿Qué dijo?

P: Five aside football, ¿qué será para nosotros?

E2: Fútbol 5

E1: Ustedes ¿qué?

E: Fútbol 5

P: Fútbol 5. ¿Por qué? ¿Cuántas personas hay… cuántas personas hay por… por side, por lado?

Es: 5

P: Entonces ¿qué vamos a decir?

E2: Seis, con el cambio

P: El chico juega…

(risas)

P: … ¿fútbol 5 de cada lado? No, ¿qué se hace? Fútbol 5, va, va un fulbito 5 ahí con los amigos. Pero no vamos a hacer la traducción de “aside” porque nosotros no necesitamos saber que es por lado pero recuerden que “side” es lado. ¿Hay… hay alguno que sea fanático, le gusten las motos viejas?

(silencio)

18’ 06’’

P: ¿No? ¿Nunca vieron esas motos que venían con como una especie de autito al lado?

(murmullo)

P: ¿Cómo se llamaba ese autito? ¿Quién se acuerda? Que decían en castellano, así groseramente, tomando el inglés, se lo decían literal.

(inaudible)

P: ¿Era una moto con qué?

(risas)

P: Con “sidecar” le decían porque “sidecar” (pronuncia con fonética inglesa este último), tenían un autito al lado. ¿Las vieron alguna vez?

Es: Sí

P: Bueno, los que eran fanático de las motos decían “me compré una moto con sidecar”. Era “sidecar” (pronuncia en inglés). Bueno, no sabían decir “un autito al lado” y se utilizaba eso, el “sidecar”. “Side” es lado. Entonces (continua leyendo) “Paul also plays five aside football on

Mondays and Wednesdays", fíjense que acá el "Moday" y el "Wednesday" los tengo con "s" final porque me está diciendo que generaliza ¿qué días son los que juegan?

E9: Lunes y martes (en voz muy baja)

P: Los lunes y miércoles. Cuando me pone la "s" final es… me está diciendo que es todos los lunes y todos los miércoles ¿ok? Entonces "on Mondays and… ehh… on Wednesdays". Fíjense que "Monday morning" no tiene "s"… porque es ese lunes a la mañana que lo ven pero cuando generaliza normalmente me está diciendo que es una acción, si yo tengo una "s" en ese día, que reiteradamente en ese día ocurre. "He is not very good (continúa leyendo) but he always plays because he likes all kinds of sports". ¿Qué será entonces el "always"?

E9: Siempre

20' 04''

P: Mhm. (escribe en el pizarrón) Entonces "he is not very good but he always plays because he likes all kinds of sports". Y acá tenemos "kinds". Fíjense que lo tengo con una "s". Significa "tipo" o "clase". Toda clase de deportes. Ojo que como adjetivo *kind* es bondadoso, también, ¿ok?

E7: ¿Con *s*?

P: Generalmente sin *s* porque los adjetivos en inglés, gracias a dios, nunca tienen plurales ni singulares, son adjetivos así. No tienen ni género ni número. Lo cual está bárbaro porque recuerden que nosotros en castellano tenemos que tener esa cos… esa cohesión, esa coherencia entre el género y el número. Yo digo que tengo una remera blanc**a** o pantalón blanc**o,** y tengo dos remeras blanc**as** y dos pantalones blanc**os.** Tengo que tener la concordancia cuando estamos con nuestra cabeza en inglés, que hay que explicarle a esa persona que depende del sustantivo el adjetivo, el número y el género, el tipo enloqueció porque para él no, no existe eso. ¿Está? Es mucho más sencillo. Ehhh… all kinds of sports, o sea ¿qué es lo que le gusta? Todo tipo de… (elicitando la respuesta)

E9: Deportes

P: (entra la preceptora) Creo que no firmé el parte ¿puede ser?

E1: Puede ser

Pr: Perdón que interrumpí

P: Noo. Ah claro, no firmé porque estaban los chicos, los presentes

E9: How are you? (a la preceptora)

P: Ahí te puse

Pr: Ay bueno, bárbaro. Gracias

P: Emmm, sports, ¿qué eran sports?

Es: Deportes

P: Ya ni siquiera lo decimos en castellano porque T y C Sports

E9: Claro

P: Emmm, "this weekend Tom is not out in the country and he can't go out and ride his bike because he is in bed". Can, can, es el verbo de un poder físico. ¿Ok? Si lo tengo con *n apóstrofo t* ¿Qué estoy diciendo? Cuando yo pongo la *n apóstrofo t* en algo ¿qué estoy haciendo?

E11: Está negando

P: Negando. Entonces *can* es *poder*… (escribe en el pizarrón) pero ahí está negando. Ojo tengamos en cuenta que ahora por usos y costumbres como el idioma, gracias a dios, es dinámico, sino estaríamos hablando como el Quijote en castellano y como en la época isabelina…

E9: En neutro

P: … en inglés. Normalmente *can* se toma como physical ability que no tiene que ver con el *may* porque vieron… normalmente los chicos piden de ir al baño "may I go to the toilete?" Dicen el *may*, porque el *may* es el poder de la autorización, mientras que *can* es el poder de que tengo la habilidad, tengo la posibilidad de hacerlo. Él está físicamente imposibilitado en este caso, quizá tendría el permiso pero *can't*, su cuerpo no lo permite. ¿Está? Yo puedo decir "Can I go out?" Sí, podés salir, la puerta está abierta, hay que ver si te dejo. Ahora "may I go out?", sí, me estás pidiendo el permiso, la autorización de salir ¿ok? Acá están, normalmente lo vamos a ver como physical ability o una abilidad física. Ehhh… "He can't go out and ride his bike because he is in bed. He's got a headache a sorethroat" (escribe en el pizarrón) Esto es una irritación. Cuando hablo de *throat… throat,* es la garganta, la tengo irritada. Si yo la tuviera en la piel sería una raspadura ¿sí? En lugar de una irritación ¿sí? *Throat* es *garganta* (escribe en el pizarrón)

25' 04''

P: Ehhh. A headache, a sore throat, a **running nose**. A ver ¿qué era *nose*?

E9: Nariz

P: ¿Qué es *run*?

E9: Correr

P: Y si yo quiero que digan qué entenderían ustedes, que se le escapa la nariz, ¿se va corriendo? ¿qué será la *running nose*?

E7: Que le chorrea la nariz

P: When you… ¿Ehh?

E7: Que le chorrea la nariz

P: Claro. Vieron *agua corriente*, que viene de *corriendo. A running nose* es cuando la nariz está constantemente con esa agüita que… que sale. That's a running nose, ¿ok?

E7: Yo tengo a running running (inaudible) (risas)

P: Eemmm… "And he is feeling very tired (continua leyendo). He is feeling very tired (escribe en el pizarrón). *Cansado*, he is feeling very tired. ¿Cómo se siente entonces?

Es: Cansado

P: Cansado. Ahí lo tenemos con un headache, con un dolor de cabeza, sore throat, garganta irritada, a running nose, la nariz le chorrea, feeling very tired, se siente muy cansado, se siente muy cansado. "So his mum says he's got the flu". ¿A qué asocia todos esos síntomas? ¿Qué tendrá entonces?

E9: Un resfrío

P: No, más fuerte que un resfrío

E9: Una gripe

P: A flu. Tiene gripe y en realidad, es un término que viene tomado del latín influenza ¿eh? Flu, la gripe, porque un resfrío, se llama res-frío como que estás muy frío, it's a bad cold. Como si fuera un frío malo, tomé un frío malo, bad cold es el resfrío. Pero cuando ya viene con todos estos síntomas si tenemos gripe, it's a flu. Recuerden que el inglés siempre viene agarrando algunas palabras de algún otro lado. En este caso la toma del latín *influenza*. Como era complicada la largó con el *flu* no más, sencillito. And… "his mum says he's got a flu and she says he can't play football this week either". ¿Qué dice la mamá? ¿Qué es lo que no puede hacer?

E9: No puede jugar a la pelota

P: No puede tampoco jugar a la pelota esta semana. (continúa leyendo). "Tom never misses… En este caso el *miss* es *perder*. Fíjense que como termina en *s* para hablar de la tercera persona ¿qué le tenía que agregar?

E9: La *s*

P: Miren el texto

E7: La *s*

P: ¿Con qué corto ese fonema para no desinflarme al pronunciar?

Es: *S*

P: Le pongo la *e*. Todos los sonidos que eran sibilantes cortaban. El *wash*, el *teach*, ¿sí? El *coach, coaches*. Porque ahora está re de moda el *coach.* El coaching es alguna, es una cosa maravillosa, que te cambia la personalidad, la vida, el entorno. El entrenamiento sería. Bueno, "Never misses a game". Y *a game* lo conoce todo el mundo por los jueguitos.

E7: A gay

P: **Game** ¿qué es game?

E9: Juego

Es: Juego

P: Con la Play todo el mundo aprendió inglés. Ehhh, “Tom never misses… ¿qué es lo que nunca hace Tom?

E9: Jugar a la pelota…

P: Nunca pierde un partido ¿eh? A game of football, “and he is not happy”. ¿Qué era *happy*?

Es: Feliz

E7: Solitario

P: Happy?

(risas)

P: (inaudible) Las tenía al revés el chico. Este… entonces él no está contento. ¿Ok? ¿Era tan difícil el texto?

E7: Síii

E1: No

P: Tenían un montón de palabras que conocían y un par que les hemos dado pero el… el gran porcentaje lo hubieran podido interpretar de todos modos. Se podrían haber dado cuenta. A lo mejor no sabían qué era un resfrío, una gripe u otro cosa pero que estaba enfermo, estaba enfermo ¿sí?

30’ 07’’

P: Bueno, en base a esta lectura, which is the picture… ¿cuál es el dibujito? … that represents Tom now? Number one? Number two?

E9: Two

E1: Número dos

P: Number two. He is ill and he canot play football, and he cannot ride a bike.

E7: El que tiene la cara de triste

P: Además tiene… his face is… he is sad, está triste además. Bueno… acá tenemos un par de preguntas para trabajar. Fíjense que aparece el *how often* como question word. Esto es *con qué frecuencia* (toca el timbre). Y miren que estamos viendo algunos que son adverbios de frecuencia.

(inaudible)

P: Break time? Bueno

E9: Yes

E8: 10 minutos

P: Don’t break anything at the break time

31’ 30’’

(salen al recreo/corta grabación)

32’ 45’

P: ¿Con qué frecuencia? Después aparece el *how many*, que es *cuánto,* y no nos vamos a complicar porque todavía no vamos a ver lo contable y lo no contable pero después van a encontrarse con que existe otro *how many,* otro *cuánto,* que es con *how much,* que aparece… ustedes en general lo tienen cuando quieren preguntar por plata. Nunca escucharon a alguien que dice *how much.* ¿No?

Es: No

P: Son muy jóvenes ustedes porque antes se usaba. Estaba muy de moda el *how much* y el *sorry.*

E7: Sorry

P: El *sorry*, sí. Estaba alguien en la tele, alguien lo había puesto de moda y aparecía el *how much* con el signo éste, a ver cuánto costó y cuando había algo que (inaudible*) I’m sorry, sorry* decían. Y era *lo siento, perdón*. Emmm… y aparecen las primeras preguntas: “How do they describe Tom?” La primera está contestada ya. “How do they describe”, ¿a qué suena *describe*?

E11: Describir

P: Good, exacto. It’s a transparente word. “How do they describe Tom?” Y le contestan que Tom is an active person, active person. Si yo le pongo un sufijo adelante negativo ¿qué sufijo se les ocurriría que es muy parecido al castellano?

(silencio)

P: ¿En lugar de *active*? ¿Cómo dicen el opuesto a *activo*? Que no sea *pasivo*, con un… con un sufijo adelanta.

(inaudible)

P: ¿Eh?

E1: Inactivo

P: Inactive. Y en inglés es igual, *active inactive*. Where does Tom… where does he often go at the weekends? Where does he often go at the weekends? ¿Y qué contestarían ahí?

(silencio)

35’ 03’

P: Cuando pregunto *where* ¿qué pregunto?

(inaudible)

P: ¿Y dónde iba?

E2: Al fútbol

P: No

E7: Al campo

P: To the country. Ok, to the country

E9: ¿Hay que escribirlo?

P: No, vamos a trabajarlo primero, a leerlo. No vamos a escribir nada todavía, solamente escriben el vocabulario. Después pregunta "Why does he go there?". Why does he go to the country?

(inaudible)

P: **Why – does – he – go – to – the – country**? (marcando cada palabra) To swim? Why? To hunt? To what?

E9: A montar la bicicleta. How do you say that? To…?

E1: Ride

P: Ride what? A horse? Amotorbike?

E7: Bicycle

P: A bicycle. He goes to ride a bicycle. Después pregunta… y miren que arranco con el *does*, acá voy a tener short answer afirmativa o negativa. "Does he often go with firends?" Yes or no?

Es: Yes

P: Yes?

E9: Ah no

E7: No

E9: No, he doesn't

P: No, he doesn't. Very well. No, he doesn't. Recuerden, pregunto con *does,* contesto con *does*. Pregunto con *do*, contesto con *do*. Negativo: *doesn't* o *don't*. Does… Entonces, ¿cómo lo digo a ese? Does he often go with friends?

(silencio)

P: No…

E11: No, he doesn´t

P: … he doesn't. Good. "How many people play in his football team?" (sigue leyendo las preguntas del libro). How many people play…

E9: Cinco

E7: Cinco por equipo

P: … in his football team? How many people play?

E9: Five

P: Five, ok? Five. Then we have: "How often does he play football?" ¿Qué era *how often*?

E7: Con qué frecuencia

E9: Con qué frecuencia

E7: Wednesday

P: On… Monday and…

E7: Wednesday

P: Wednesday. Y ahora vamos a aprender otra (escribe en el pizarrón)

E7: Suficiente para (inaudible)

P: Y miren que aparece el *twice a week, dos veces por semana.* Vamos a empezar a ver ahora lo que son adverbios de frecuencia pero primero vemos el contexto. Después vamos a chequear cómo los usamos. Pero por acá me aparece dos veces por semana. Si en lugar de ser dos veces por semana fuera una vez por semana… ¿alguien vio Shrek o alguna de esas películas? Se acuerdan que empezaban con "Once upon a time…" Once, había una vez. *Once* es una vez por semana.

E7: Una vez es poco (en voz baja)

(risas)

P: Bueno, si pongo *once*, se explica ¿no?

E2: Se baila cuando se puede ¿viste?

P: Twice a week

E9: Dos veces

P: Dos veces

(murmullo en voz baja mientras la docente escribe en el pizarrón)

P: Number seven: "Why can't he ride his bike this weekend?" (leyendo) Why can't he ride his bike this weekend?

(silencio)

P: ¿Qué era *why*?

E7: Por qué

P: Good. *Por qué* cuando pregunto. Cuando tengo el *why* (escribe en el pizarrón) en pregunta, en castellano cómo lo distingo, hago un *por qué* separado y con acento. Y para responder en inglés voy a usar el *because* (escribe en el pizarrón), que es nuestro *porque* todo junto… y sin acento. Y fíjense que en castellano también, yo digo "¿po qué te fuiste?" Porque tenemos una acentuación distinta. ¿Ok? Entonces, why can't he ride his bike this weekend? A ver si leemos y se les ocurre.

40’ 15’

(inaudible)

P: Are you Bekham? (a un estudiante por su camiseta) Yeap?

E7: Están baratas

E2: ¿Por qué el… (traduciendo lo que lee)

P: Why?

E7: Porque él no…

E11: ¿Porque él no puede montar?

P: Porque… claro… y ¿por qué? Why?

E7: Porque está enfermo

P: Ok. Entonces voy a decir “because he is ill” (escribe en el pizarrón) *Enfermo*. Sí, cortita, he is ill. Por acá dice que has got a flu. Tengo acá el *has got* de tener. Lo usamos para describir personas, *he has got long hair, short hair*, Bueno, he has got a flu, se agarró una gripe. Pero he is ill, está enfermo (escribe en el pizarrón). Después, leamos de vuelta y digo “what are his symptoms?” “what are his symptoms?” ¿Qué pregunta?

E7: ¿Cuáles son sus síntomas?

E1: (inaudible)

P: Perfecto (inaudible), está clara la cosa. What are…?

(silencio)

P: A headache, ¿qué más tenía? Sorethroat, running nose, ¿mmm? And, how does he feel? How does he feel? Is he happy?

(silencio)

P: No, he is not happy. Opposite of *happy*?

E7: Triste

P: Sad

Es: Sad, sad

P: (escribe en el pizarrón) Sad. He is not happy, he is sad. Ahora quiero que vuelvan a leer para ustedes el texto y con un lapicito… lápiz, no lapicera, así después se puede borrar, vamos a marcar los adverbios de frecuencia: often, sometimes, usually.

(murmullo)

E7: ¿Qué dice ahí?

P: Pay attention, shut your mouths. Always… Ehh… eh eh, ¿aparecía el *never*?

E9: Sí

P: He never… ¿qué era never?

Es: Nunca, nunca

P: Marquen el *never* también, Pongan… primero subráyenlos y vamos a ver dónde están puestos.

(murmullos, risas)

E7: ¿La librería está abierta?

P: The library, la biblioteca

E7: Yeah

P: Porque la librería es the bookshop

E7: Ahhh

P: So, the library? Half past nine, creo

E1: Ya cerró igual

(inaudible)

P: No, half past nine. You say it's closed

E1: No, si cierra siempre temprano, ¿no?

44' 00''

E2: Cierra a las 9

E7: Ocho y media

P: Nooo, the light is on

E9: Pasadas las 9

P: No, falta un cachito. Bueno, ¿pudieron subrayar? Vamos a ver. Empieza, diciendo "Tom is a very active person and he often goes out to the country". Aparece el primero y tengo el verbo *ir, goes out*. Fíjense ¿está adelante o atrás del verbo?

Es: Delante

P: Right, delante del verbo. Ok, pay attention: "He sometimes goes with his friends". Otra vez, ¿qué me pasa?

E7: Está adelante del verbo

P: Delante del verbo. Ehhh "but he usually rides alone". Otra vez, delante del verbo. "Unfortunately Tom has an accident nearly every time he goes so when his friends see him on Monday morning he's often got a backache or his leg hurts". Acá *he has often got,* lo tengo cuando

el verbo está… es un multiword verb *has got*, lo tengo en el medio, delante en realidad del verbo get que sería tener u obtener, ok? Delante del verbo. Mmmm "Tom also plays fiveaside football on Mondays and Wednesdays. He is not very good but he always plays…" Y otra vez ¿qué me pasó? Tengo el verbo detrás del adverbio de frecuencia ¿sí? Adverbio de frecuencia delante del verbo. "Because he likes all kinds of sports. This weekend Tom is noto ut in the country and he can't go out and ride his bike because he is in bed. He's got a headache, a sorethroat, a running nose and he is feeling very tired. His mum says he's got the flu and she says he can't play football thies week either. Tom **never** misses…" Y otra vez me aparece delante del verbo. "… never misses a game of football and he is not happy." Si leo esto y me fijo dónde tengo colocados los adverbios de frecuencia voy a poder sacar la conclusión

E: (inaudible) Bye, tea… profe. García (estudiante se retira y le da su nombre)

P: Teacher. Ehh, los adverbios de frecuencia en inglés siempre van delante del verbo principal de la oración excepto, porque siempre hay un pero, que ese sea el verbo *to be* porque el verbo to be *is are* o *am* lo llevan detrás ¿está? Entonces, tenemos en cuenta esto. Nosotros tenemos adverbios de frecuencia, que ahora los vamos a ver, siempre van a estar delante del verbo principal de la oración menos cuando sea el verbo *to be* porque el verbo *to be* lo lleva detrás. Vieron que el verbo *to be* es un verbo que siempre le pasa algo. Cuando uno tiene el verbo *to be* dando vuelta uno tiene que parar a pensar porque siempre tiene algo distinto al resto de los verbos. Lo mismo que cuando pasamos por *he she* o *it* alguna situación. A esas tres personas siempre algo les va a pasar. Bueno, el adverbio de frecuencia entonces debajo de este vocabulario porque ya empieza el éxodo jujeño (hay estudiantes que se están preparando para irse). Debajo de este vocabulario vamos a poner esta frase para continuarla la próxima clase: los adverbios de frecuencia (dicta) siempre van delante del verbo principal de la oración…

E9: Hay que llevar los libros que nos pidieron

P: … excepto

E7: ¿De la qué?

P: De la oración. Excepto, E-X-C, excepto que este sea el verbo *to be*, que lo llevará detrás.

E7: ¿Detrás?

P: Exacto. Cuando trabaja el verbo *to be*, *is, are* o *am*, va a tener que ir atrás.

E1: Ehh, que no… pará, ¿Qué no, profe, que no?

P: A ver, dale, empezá a leer. Dale, te digo lo que te falta

E1: Ehhh… excepto que éste…

P: Que éste sea el verbo *to be*, que lo llevará detrás. Llevate los libros a la…

E9: Cómo, ya

(murmullo mientras se preparan para irse)

E7: ¡Qué hijo de puta! Así me dicen en mi casa

P: Sshhh

(risas)

E9: Él fue

P: Vocabulary

E9: Yo no fui

E7: ¿Quién dijo algo?

E9: Vos

P: Watch your mouth

E7: Se me re safó de la… de la…

E1: De la…

P: Watch your mouth, allá quedó un..

E1: Callate (mientras van saliendo)

E7: Pará que te acompaño.

4.5 Bachillerato de Adultos <u>Clase 2</u>

4.5.1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Segundo

Profesora a cargo: Carolina

Fecha: 10 de agosto de 2017

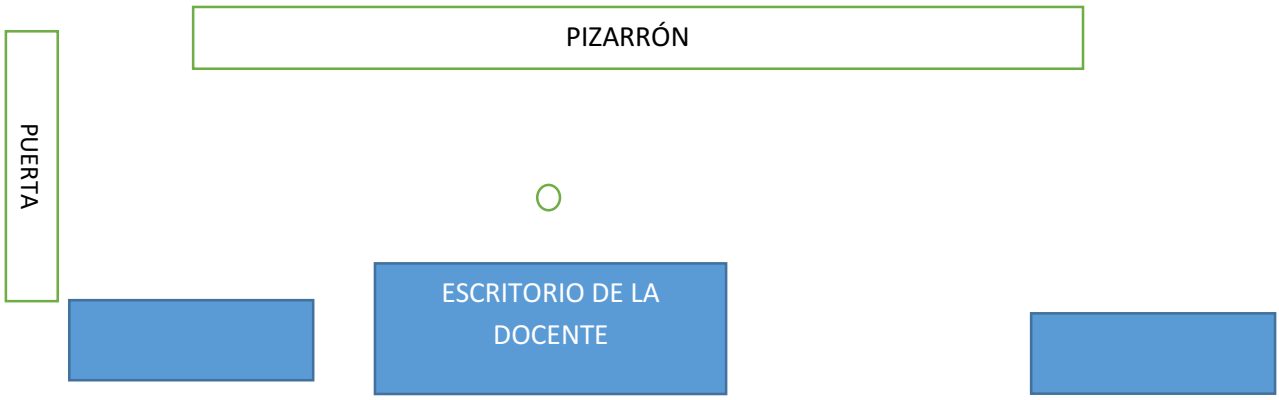
Hora: 20: 25 hs.

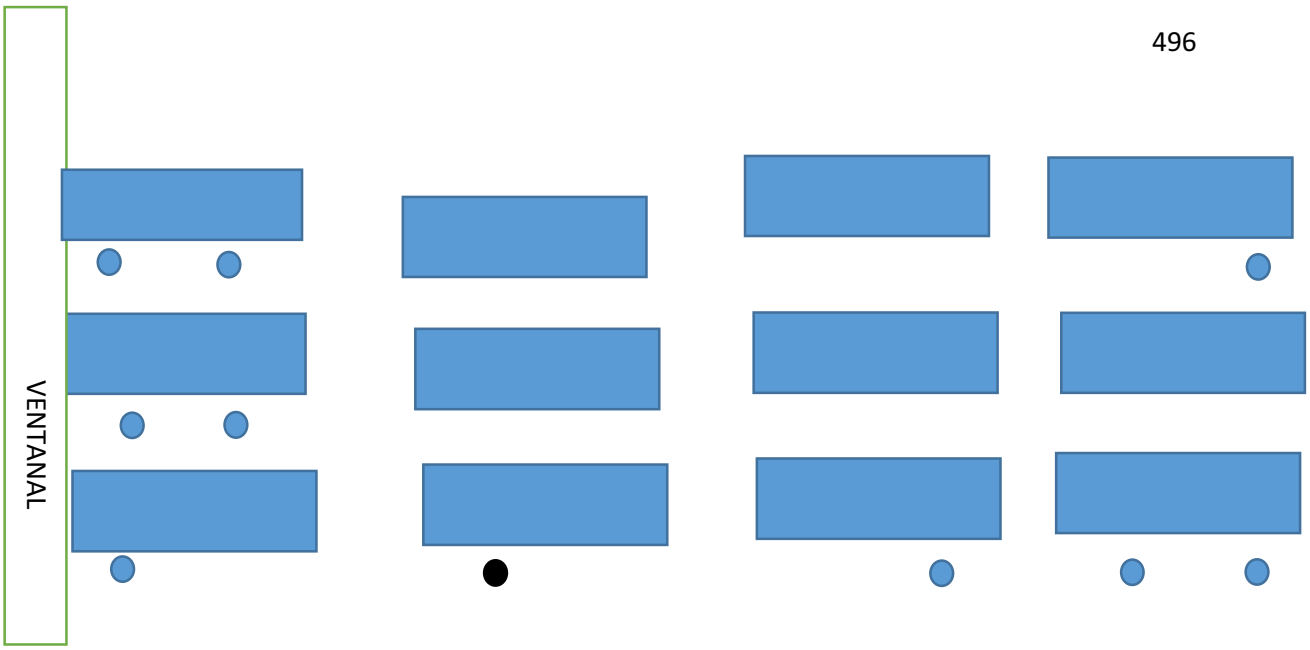
Estudiantes presentes: 9

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 16 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es fría, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral pero no está prendida.
- La iluminación es tenue. Hay algunas luces que no funcionan y en algunas áreas del aula es difícil leer.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso de que algún grupo se retire antes.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastre suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[70]

4.5.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/1MkVmEaZualHQxk9X4tU1A8L_TZMqECNv/view?usp=sharing

(estudiantes conversan mientras la docente acomoda sus pertenencias)

P: Bueno, a ver chicos. ¿Alegre está? Ahí está. ¿Bénitez? No. Palermo no. ¿Frías Serena? Rufino no. Delfino no.

(inaudible)

P: Ahhh, hey you, ¡viniste! ¿Figueira?

E1: Presente

P: ¿Lamarra?

[70] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

E1: No vino

P: ¿Gatica? Fernández Noelia

E2: Noelia tuvo un hijo

P: ¿Jachal María?

E1: No vino

P: ¿Soler Gabriel?

Es: No vino

P: ¿Villagra Carmen?

E3: Acá

P: ¿Villagra Leticia?

E4: Sí, acá.

P: ¿Y ustedes chicos?

E2: Monzón

P: Monzón, Monzón (busca en la lista), Monzón Rogelio ¿y? (mirando al compañero)

E5: Alegre

P: Alegre…

E5: Ya le dije presente

P: Ahh, ya está

(busca el borrador)

P: Bueno, vamos a ver qué recuerdan de todo lo que hicimos el cuatrimestre pasado (reparte copias)

E5: Ohhh

P: Miren, se los hice a color. Soy tan buena, tan buena… que me asusto de mí misma. A ver, "Simple Present, Reading Comprehension". Lo vamos a leer en voz alta… uno para cada una (sigue repartiendo). Vamos a ver dónde estamos parados, vamos a ver si podemos inferir el resto de la información. No soples (a una estudiante).

E6: ¿Ehh?

P: No soples

E6: ¿Que no sople qué?

P: No soples… la información, vos. (sigue repartiendo) ¿Estás cómodo? (a un estudiante) ¡Qué suerte! Despatarrate cuando tengas un ratito.

E1: ¿Eh?

P: Despatarrate cuando tengas un ratito. A ver, Simple Present, tenemos respuestas… preguntas sobre el tema ¿sí? Vamos a hacer el Reading comprehension y después un True or False. True or false, *T* or *F* (pronuncia las letras en inglés). No me pongan la *V* corta. (inaudible) de verdadero. A ver: "My name is (comienza a leer) Annie and this is what I normally do. I love to walk on the mountains. During the week I wake up early and go for a small walk on the mountain. I usually go with my father or my brother. We like to get some fresh air before we start our day. We live in the country far away from the city. We think that our country life is wonderful because we are away from the noise and pollutionof the city. We often walk for about one-half hour and then return to our home. I always take my bus after our walk and at about eight thirty a.m. and arrive at school at nine a.m. My father takes his car and goes to town to work. He Works at a veterinary clinic. He is a vet and loves to help animals. We have three dogs and two cats. On the weekend we wake up early and go for a hike on the mountain. It is so nice to smell the fresh air and see the wild animals. We stay there for about three hours and bring our lunch with us. As you can see my family loves nature." Are you hungry?(inaudible)

5' 31''

E1: No

P: Vamos a buscar… (escribe en el pizarrón) en este texto, dos adverbios de frecuencia, a ver si se acuerdan y vamos a buscar dos possessive adjectives (borra el pizarrón). On top of the sheet you put your name and date ¿ok? Top op the sheet. Put your name and date. It is tenth, T-H, August. No, tomorrow is tenth.

E2: No

P: Today is tenth?

E1: Yes

(inaudible)

P: August, twenty seventeen (escribe en el pizarrón). You put your name… (sigue escribiendo). Find out in the text… two adverbs of frequency… two possessive adjectives… two third person singular verbs… no more.

(comienzan a trabajar en silencio)

9' 57''

E2: Profesora, está mal escrito allá abajo (en voz baja)

P: ¿Qué puse?

E2: Dos adverbios…

P: Of… ah, me comí la *E*, *frequency*. Time to dinner, hora de cenar. No habiendo nada mejor, como letras, uhhh (suspira). Frequency (corrige lo que escribió en el pizarrón). ¿Qué pasó el jueves pasado?

E1: Hubieron mesas

P: ¿Pero ustedes no vinieron?

E1: No, porque vinimos el martes y no tuvimos profesores. Así que ya el miércoles no venía el de matemáticas y el de informática no sabíamos, y ya no… ya no vinimos. El jueves lo mismo… eh… no venía las primeras horas. No sabíamos si después había clases.

P: Ahhhhh

E1: No, nos avisaban. Teníamos que venir y nos quedábamos. Entonces ya directamente… no vinimos. Y los que vinieron el miércoles se quedaron también sin nada porque no… no vinieron.

P: Porque yo tenía firmado en blanco

E2: ¿Qué, usted vino, profe?

P: Sí, porque me pusieron a mí… yo tuve mesa en la Media 4 el martes, que trabajo en la media 8. Y me pusieron mesa en la Media 8 el miércoles y yo trabajo en la Media 4. Esas cosas… que ocurren.

11’ 40’’

E1: (inaudible)

(trabajan en silencio)

P: ¿Adentro del oído está eso? (a un estudiante con auriculares cuya música se llega a escuchar en el aula)

E1: Sí (señala a otro estudiante) exacerbar

P: ¿No te vuelve loco? ¿Aquel? Ah, tiene la cabeza (inaudible)

E5: ¿Por qué?

P: Porque lo escucho yo, nene, que tengo una disminución del 20% en este oído y lo escucho… too much

(murmullo mientras trabajan)

16’ 20’’

E3: Ehhh… no entiendo

P: Vos estuviste faltando. ¿No pediste la tarea de lo que teníamos pendiente?

E3: Ehhh… no

P: Porque, por ejemplo, la parte de adverbs of frequency la vimos. ¿No la copiaste?

E3: (inaudible)

P: Ahhh… Hay que completar la carpeta primero. Entonces dice así… A ver que… (la docente se sienta junto a la estudiante para ayudarla). Claro, por eso no te acordás. Completala toda porque en principio lo que tendrías que hacer es tratar de hacer un reading comprenhension de

esto: My name is Annie and this is what I normally do… Si estás muy perdida, empezá por lo que te resulte más fácil, subrayando lo que sí conocés. Tratá de inferir por contexto las que no conocés y si hay alguna que non te sale por contexto, me preguntás y te digo. Dale, empezá. En base a este texto, contestás las preguntas. Y, en base a este texto, ponés si es verdadero o es falso. Cada una de estas (inaudible)

E3: Sí

P: Después ahí dice que saques dos adverbios de frecuencia, (inaudible) tenés que completar la carpeta, dos… esteee… adjetivos posesivos, buscar pronombres personales y dos verbos que estén en tercera persona del singular. ¿Qué le pasa al verbo cuando está en la tercera persona del singular? ¿Te acordás?

E3: No

P: Conseguite una carpeta, ella la suele tener completa (señala a otra estudiante). Aunque sea sacale fotocopia y después empezá a completar. ¿Está? Empezá a leer esto, a ver que te sale. ¿Mmm?

(silencio mientras trabajan)

19' 12''

P: Too difficult? No. ¿Muy difícil?

E1: No, ya las hice

P: ¿Eh?

E1: No, ya las hice

P: ¿A ver? Come here!

(estudiante se levanta y le lleva la carpeta)

P: (mientras revisa la tarea) Tienen que estar en tercera persona del singular, ¿qué te falta ahí?

E1: (inaudible)

P: (risas) Bueno ahora te quedan las preguntas y el True or False

(siguen trabajando en silencio)

P: Este segundo cuatrimestre, ¿están viniendo ustedes solos o viene alguno más?

E1: Algunos más pero pocos. Somos menos, sí

E4: No, dos más

E1: Sí, por eso, algunos más

P: ¿La muchacha Gal está viniendo?

E1: Sí

E4: Sí

P: Porque yo acá le tengo algo para el hermano

E4: Está viniendo

E1: Ayer… eh…

P: Están viniendo

E1: …ayer empezó

P: Ah, bueno.

(siguen trabajando en silencio)

25' 10''

P: That, that noise. ¿Qué es ese ruido?

Es: De la música

P: Ahhh (inaudible). Yo escuchaba hoy.

(recorre el aula mientras trabajan)

P: Third person singular ¿cuál será? (a un estudiante)

E2: (inaudible)

P: Good. Excellent. With two it's enough, mhm.

(continúa monitoreando el trabajo de estudiantes)

P: Good, ok. There are errors but only two.

E4: ¿Y ésta?

P: No, that's ok.

E4: (inaudible)

P: No, just two. Find out two. You have it. Sacar dos, encontrar y sacar.

E4: (inaudible)

P: Good, No, no, just… después sí, answer the questions and true or false sentences.

E4: ¿Lo copiamos?

P: No, ahí mismo (inaudible)

E4: Ahhh

P: ¿Después alguien le puede prestar la carpeta a ella? (señalando a la estudiante que había faltado a clases)

(inaudible)

E4: Profe?

P: Sorry?

E4: ¿Qué significa esta palabra?

P: Work? (inaudible) Vamos para el otro lado ¿Qué era el homework?

(inaudible)

P: Sí, vamos a empezar por acá. A ver , the verb after to walk goes to school, mhm?

E4: Sí

P: Ehhh… "and my father takes his car and goes to town to work", ¿qué hará el padre? Ella va a la escuela y el padre agarra el auto ¿y qué hace? Se va a la ciudad ¿a qué? Pensá ¿qué puede estar diciendo?

(silencio)

P: ¿Qué es lo primero que se te ocurre?

(silencio)

P: Trabajar

E4: (risas)

P: Él va al trabajo. Él… ¿qué será esto entonces?

E4: Trabaja

E3: Trabaja

P: Él trabaja, ¿en dónde?

E4: En una veterinaria

P: ¿Entonces porque él es qué?

E4: Veterinario

P: Mhm. ¿Qué hace?

(silencio)

P: Love? ¿Qué es love?

(silencio)

P: Love

E1: Amar

P: En este caso va a ser le encanta. Porque por ahí… I love Mc Donnald's… Help? "Help, I need sombody, help", cantaban los Beatles.

(inaudible)

P: Good! Socorro decían pero (inaudible), ¿qué hace él? ¿qué le encanta a él?

E4: Ayudar a los animales

P: Good for you. ¿Qué tienen ellos?

E4: ¿Perros?

P: ¿Cuántos?

E4: Tres

P: And?

E4: (inaudible)

P: Good. "On the weekend we wake up early and go for a hike on the mountain." ¿Qué harán los fines de semana?

(silencio)

P: ¿Se levanta…?

(silencio)

P: Early, temprano. Y se va… (elicitando una respuesta) (inaudible) pero no está. Me levanto temprano y… voy a mmmm a la montaña.

E4: No sé

P: ¿Pero qué le pondrías ahí para que tenga un poco de sentido la oración? Voy a pescar, voy a comprar el diario, voy a comprar el pan a la montaña, ¿qué va a hacer a la montaña? ¿Qué está haciendo? (señala la ilustración de la fotocopia)

E4: Caminando

P: Y bueno… *hike* es una caminata, una excursión, un recorrido. That's *hike*. Eh? Puede ser también una excursión, como si fuera un… un picnic. Hike in the mountains.

(siguen trabajando)

30' 36''

P: Para que sea third person singular ¿Qué tiene que tener el verb?

E4: ¿La *s*?

P: Buscate. ¿Está? ¿El resto lo entendiste?

E4: (inaudible)

P: Bueno

(continúa monitoreando el trabajo de estudiantes por el aula)

P: Las obras de arte (a un estudiante que está dibujando en lugar de hacer la tarea).

(risas)

P: ¿A ver? Mostrame, let me see, un poquito.

E5: Noo, déjelo ahí profe. No me gustó.

P: ¿No te gustó?

E5: No, no (inaudible)

P: Bueno. Esto acá… bien. Ahora, possessive adjectives ¿cuáles eran?

E5: No, séee…

P: Adjetivos posesivos

E5: ¿Sabe hace cuánto que no vengo a una clase de inglés?

P: Ya sé, pero bueno. Vamos a pensar. Adjetivos posesivos ¿qué te van a indicar? ¿Qué te indica un adjetivo posesivo en castellano? Yo digo "mi lapicera", "mi auto", "tu casa", "tu perro".

E5: Y… algo que es mío.

P: Claro. Buscá ahí, cuál de ese es un adjetivo posesivo. (le revisa la carpeta) ¿Esto es todo inglés?

E5: ¿Eh?

P: Acá tenés adverbios de frecuencia. Bien. Ah, toda la parte de adjetivos posesivos se cortó.

E5: Sí, por eso (inaudible)

P: Bueno, a ver, buscá y tratá de inferir por ahí, ¿cuál será un adjetivo posesivo?

E5: ¿Hermano?

P: Ese es un sustantivo, *hermano*. No, tiene que ser algo que sea parecido al *mi, tu, su*…

E2: Mi nombre

P: Ok ¿entonces cuál es el adjetivo ahí?

E2: *Nombre*

E5: *Es*

(silencio)

P: ¿Cuál te indica la posesión?

E5: *Mi,* sería.

P: Buscá otro, a ver si te sale. Por contexto…

(siguen trabajando en silencio)

33’ 32’’

P: Simple present. Acá fijate que vos tenés verbos, para encontrarlos, a los que se les va a agregar ¿qué cosa?

(suena el timbre)

(silencio)

P: Mhhhmm, ¿qué le agregamos acá?

E5: La *s*

P: Así que fijate qué verbo termina con *s*. Y luego… Acá tenemos adjetivos posesivos

E2: ¿Qué es bus?

P: ¿Qué, qué?

E5: Bus

P: Bus. What’s a bus?

E9: Un colectivo

E2: Un colectivo

P: Claro, el ómnibus

E2: ¿Así?

P: Bien (inaudible). Pueden usar el… el traductor del celular, a ver qué dice.

(inaudible)

P: Y sino, bajamos a buscar diccionarios. (sigue monitoreando) Bien, bien, bien, perfecto. Ahora contestá las preguntas.

(dos estudiantes comienzan a hablar informalmente, nadie sale al recreo)

P: Shhhh, chicos (llamando la atención de los que conversan).

E5: Vamos a comer algo (se levantan y salen)

P: ¿Qué? ¿Es recreo?

E9: Sí

P: Bueno. Tráiganse los diccionarios, si quieren

E5: Ya está cerrado, creo la…

P: No, está re abierta. ¿Quieren salir al recreo, chicas? Salgan, ¿eh?

Es: No

P: You may stay

(la estudiante que tenía la carpeta incompleta se levanta para salir)

P: No, (inaudible) vení. ¿Este cuatrimestre vas a venir?

E3: Sí pero (inaudible)

P: Bueno (inaudible – comienzan a tener un diálogo en voz baja entre las dos)

37' 08''

P: Pedile a una de las chicas ¿sí? (inaudible)

E1: Que le vayan pasando las fotos

P: Porque, por ejemplo, los adverbios de frecuencia los tiene puestos como (inaudible). Entonces ahí (inaudible) lo importante está en la carpeta, lo mismo que los adjetivos posesivos, los pronombres personales. Porque si no tenés esa carpeta para trabajar, no tenés (inaudible). Entonces llevala…

E3: Sí

P: …pedí la carpeta, empezá a completarla. Y, a medida que vas completando, andá tratando de hacer esto. ¿Eh? Con la información de la carpeta. Para el miércoles que viene, perdón, para el jueves que viene. El jueves que viene no faltes porque voy a dar tema nuevo, vamos a ver el presente continuo ¿está?

E3: Mhm. Entonces, llevala. Sacale fotocopias o que te las pasen. Vos completás la carpeta y para el miérco… el jueves no faltes porque viene tema nuevo y te vas a (inaudible) de vuelta. El tema es que si ustedes faltan es como ver una película empezada. No entiendo nada, me voy. Ese es el tema. La discontinuidad les juega en contra siempre

Yo: ¿Ella ya se va? (a la docente que se acerca) ¿O se va al recreo?

P: ¿Cómo?

Yo: ¿Se va al recreo nada más? No, porque como lleva todas las cosas

P: No, se va, se va.

Yo: Ah, se retira antes

P: Se retiran antes, sí. Este… Lo que pasa que ella… ¿Viste cuando dije "ay estás"? Porque los… los últimos tiempos no venía

Yo: Y claro, es el mayor problema en adultos

P: Pero no viene, no vienen. Pero si se ponen de acuerdo como hice ahora, le sacás la foto al pizarrón y te la pasás. Pero no tienen ni de dónde mirar o estudiar porque no entiende nada

Yo: Claro

P: Esto primero lo vemos, lo explicamos, y **después** lo aplicamos. Pero…

Yo: Claro, sí, sí. Es el mayor problema con adultos. A mí me pasa lo mismo

P: Claro, pero…

Yo: La continuidad, claro.

P: Y después…

Yo: Y a veces pasa que te van faltando por mitades ¿viste? Un día tenés una mitad…

P: Pero después genera esto… la frustración absoluta porque no entiendo nada y no tengo ni de dónde mirar para copiarme de la carpeta. Porque… si tuviera la carpeta… él, por ejemplo, tenía… se lo empecé a mostrar y se acordó.

Yo: Si encima no pedís las cosas, claro.

P: Too difficult

Yo: Vos tenés siempre que empezar con esto

P: Y, lo que pasa es que yo trato de tomar temas que sean sencillos pero que agrupen un poco todo lo que vimos: presente simple, adverbios de frecuencia, tercera persona del singular, adjetivos posesivos. Que los detecten. Pronombres… una vez que los detectan, ya están. Pero…

Yo: Sí, sí, el mayor problema es ese, la inasistencia. Es muy discontinuo

P: Y ahora lo que nos está pasando, a mí, en el secundario que yo estoy como directora pasa esto de que también… los sextos y los quintos es como que ya… empiezan a faltar y empiezan a faltar

Yo: ¿Y con el tema de quedar libres? ¿Qué hacen? ¿No se preocupan por eso?

P: No, porque nosotros estamos constantemente con el plan de… de recuperación. Todos los fines… todos los trimestres hacemos trabajos integradores porque si no las colas en los exámenes son mortales.

Yo: Claro

P: Estee… Hay materias que son filtro, como matemáticas, lengua, y en… en… A la mañana tenemos Economía y el filtro es SIC 1, SIC 2, más que teoría… de las organizaciones. SIC 1, SIC 2 son la más filtrantes para... para nosotros. Y a la tarde filosofía es… es terrorífico.

(entran estudiantes del recreo)

P: En Humanidades, Filosofía, Sicología, Proyecto de Investigación

Yo: ¿Todo eso se llevan muchos?

P: Y… porque el tema es que no… no… llegan a sexto sin preparación para un proyecto de investigación. Entonces este… cuesta mucho que el profesor indague en saberes previos, que… que de vuelta la cosa. ¿Viste? Entonces… ni siquiera… Tira el tema sin preguntar. Yo hoy a la mañana hablaba con una de las profesoras, que la cité. Si no le da el chico la posibilidad de buscar algo que le interese, el proyecto de investigación es un embole, para él y para cualquiera.

Yo: Claro

P: Pero además… este… lo que yo le decía es que le explicara cómo armar una monografía, cómo citar… para que eso le sirva para el futuro. Y que no se vaya a algo muy… pero que le dé al chico la posibilidad de buscar información sobre lo que le gusta. Desde una banda de música hasta… porque el proyecto de investigación puede ser sobre cualquier cosa

Yo: Sí, sí. Muchas de las investigaciones que hacen en la radio o en el diario… algunas son hasta un poco ridículas

P: Y bueno

Yo: Bastante curiosas

P: Bueno

Yo: Así que ¿por qué no van a poder investigar sobre eso?

(suena el timbre de finalización del recreo)

P: Exacto

Yo: Música popular, o sobre… no sé… costumbres del barrio

P: Claro, sí. Y cuesta, cuesta mucho realmente. Cuesta de los dos lados. Cuesta porque están desmotivados los profesores porque es frustrante darles algo y que no te lo hagan, darles algo y que no…

Yo: Está

P: Yo eso lo entiendo. Este… ahora, nosotros en el colegio estamos poniendo un proyecto de economía "Cuánto cuesta un obra de teatro", montarla. Cuánto es iluminarla, están averiguando todo. Cuánto es el caché, cuánto costaría el iluminador, cuánto cuesta el escenario, los trajes. Bueno, tomen una obra de teatro que se te ocurra y hagan todo el análisis. Cuánto cuesta ponerla en escena. Averigüen si hay que pagar SADAIC si van a usar una música de fondo. Y eso se engancharon, ¿ves? Es por ahí. Si vos les decís, este.. no sé… pongan un supermercado, te miran con un… Pero la obra de teatro, les gustó la idea y… este… y de esa manera va, dándoles la oportunidad de que bueno… que averigüen, que se hagan asientos contables, a ver si va a ser rentable. Cuánto tienen que pagar la… cuánto tienen que cobrar la entrada para que les quede. Este… pero bueno.

45' 20''

P: ¿Éste de dónde lo sacaste? (a una estudiante que entra)

E2: La biblioteca

P: Bueno, ahora leé

(inaudible)

P: Sí ¿primero qué escribiste?

E2: Una cosa (inaudible)

P: ¿Qué dice ahí?

E2: (inaudible)

P: ¿Y está en tercera persona del singular?

E2: (inaudible)

P: Ah (risas)

(siguen llegando del recreo, un grupo de estudiantes hablan entre ellas mientras siguen con el trabajo)

E9: Chau, hasta mañana (al preceptor que entra en silencio y se lleva el libro de temas)

(risas)

P: A ver si por… por el contexto pueden completar las preguntas aunque sea… y el verdadero o falso, que es bien fácil.

E9: ¿Esto?

P: Las dos. Y el verdadero o falso es bien fácil. Al leerlo te vas a dar cuenta.

E9: ¿Qué hay que poner la letra nomás?

P: Nada más. True or false, T or F.

E5: ¿Qué dice? ¿Annie es vegetariana?

(risas)

E4: Ahí dice

E9: ¿Dónde dice?

E5: Que es vegetariana

E4: ¿*Vet* significa *vegetariana*?

P: No way

(risas)

E9: Veterinaria significa, boludo

P: Good for you

E4: Ah vos porque estabas escuchando

E5: Pensé que significa vegetariana

E9: Le tiré de acá yo

E4: Bien ahí

P: Pero la tiraste porque inferís del texto. Está hablando de animales, está hablando de un hospital, que le gusta ayudar a los animales al padre

E5: Entonces es verdadera

P: Mirá lo que dice. Leé el quién

50' 02''

E5: No, el papá (al compañero)

E4: ¿Eh?

E5: Es falsa, y la segunda también es falsa ¿no?

E4: ¿Qué dice la segunda?

P: Lean. Si pueden leer. No es tan difícil.

E9: Falsa (hablan entre compañeros)

E5: Falsa porque (inaudible)

(murmullo bajo entre compañeros mientras trabajan)

E5: Esa es verdadera

E4: Falsa

E5: Esa es verdadera porque (inaudible)

56' 58''

P: Las respuestas… ¿las preguntas las pudieron contestar chicos?

E5: Las preguntas no.

P: Pero, mirando el texto salen solas las preguntas ¿eh?

E5: (inaudible)

P: Mirá la primera: "What does Annie love to do?" Lee los dos primeros párrafos del texto.

E5: ¿Qué es *walk*?

P: ¿Eh?

E5: ¿Qué es *walk*?

P: Walk? *Caminar*

E5: Ah, entonces está preguntando si le gusta caminar,

E4: Le gusta caminar o algo así

P: ¿Qué le gusta hacer?

E5: Caminar por la montaña

P: ¿Qué le encanta?

E4: Caminar por la montaña

P: Y bueno

E5: Viste, boludo

P: Lo sacás automáticamente

E4: Yo estaba diciendo pero no me salía (al compañero)

(risas)

E9: (empieza a leer el reverso de la fotocopia) Es un currículum (inaudible) ingeniero, profesor (inaudible)

P: Ah, porque eso es un papel reciclado, chicos.

E4: Ahí dice que es soltero

E9: Soltero

P: Del otro lado está el texto que tenés que trabajar

(charla entre estudiantes)

E4: Está todo hecho mierda

E5: Ahí está: "yo amo…" (traduciendo del texto). Ahí dice… I love you. (inaudible) Hasta el punto.

E4: No sé

E5: Leo en inglés y en castellano.

E9: Cambió la frontera

(risas)

E4: Leía la mitad en inglés y la mitad en castellano. Le encanta (inaudible) Yo amo (imitando un acento)

E5: Dice "qué does she walk" (tratando de leer la segunda pregunta)

E9: **Quién, quién** does

(inaudible)

P: Who does she walk with? ¿Qué era *who*?

E9: Quien

P: ¿Y qué era *with*?

E9: *Por qué*

P: No, that's *why. With* es *con*. ¿Qué preguntan?

(toca el timbre)

E2: ¿Con quién va a caminar?

P: Mhm

E5: Tocó el timbre

P: ¿Eso es nuestro? No

E4: Tocó el timbre.

E2: Sí, nueve y media toca

P: ¿Cómo?

E2: Y media ya toca

E5: Sí

E6: Nueve y 25

E9: ¿Profe le devolvemos la fotocopia o nos la quedamos?

E5: Nueve y 25 para que bajemos, y media salimos.

P: ¿Y media salimos?

Es: Sí

(inaudible)

P: Eh… No, complétenla para la próxima clase.

(van saliendo)

P: Chicos, no falten la próxima clase porque vamos a ver tema nuevo. Después se pierden y no entienden nada ¿eh?

E6: Yo tengo que ir al médico

P: A los otros dos o tres que vienen díganles por favor que no falten la próxima clase.

4.6 Bachillerato de Adultos <u>Clase 3</u>

4.6.1 Informe etnográfico

Lugar: Escuela de Educación Secundaria N° 8 – Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Segundo

Profesora a cargo: Carolina

Fecha: 7 de septiembre de 2017

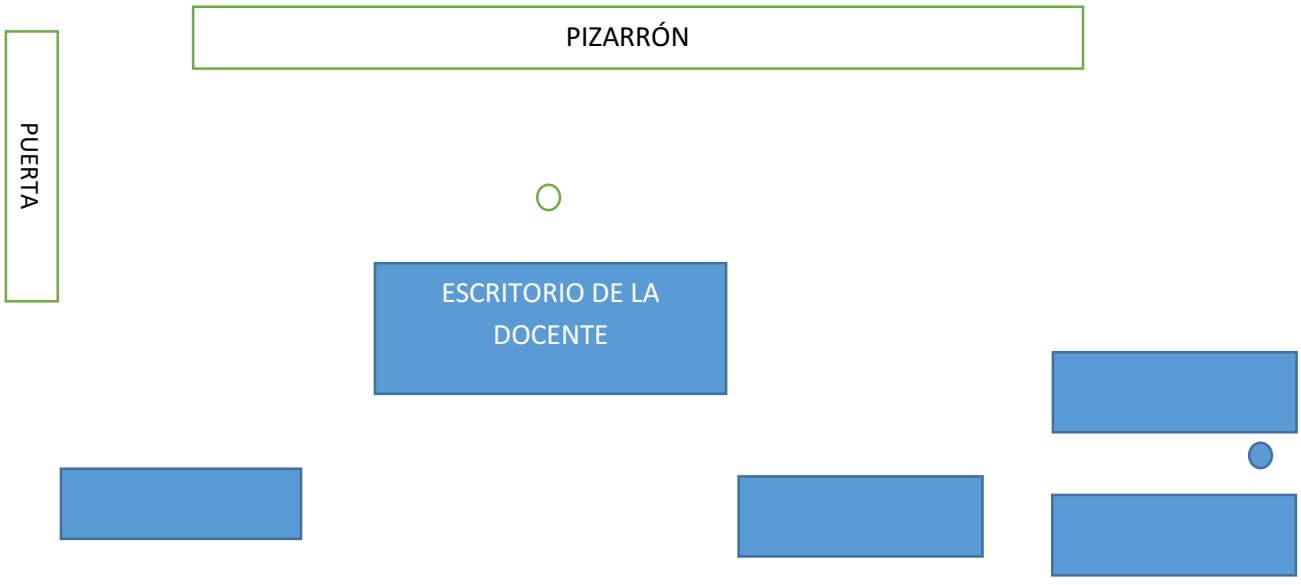
Hora: 20: 30 hs.

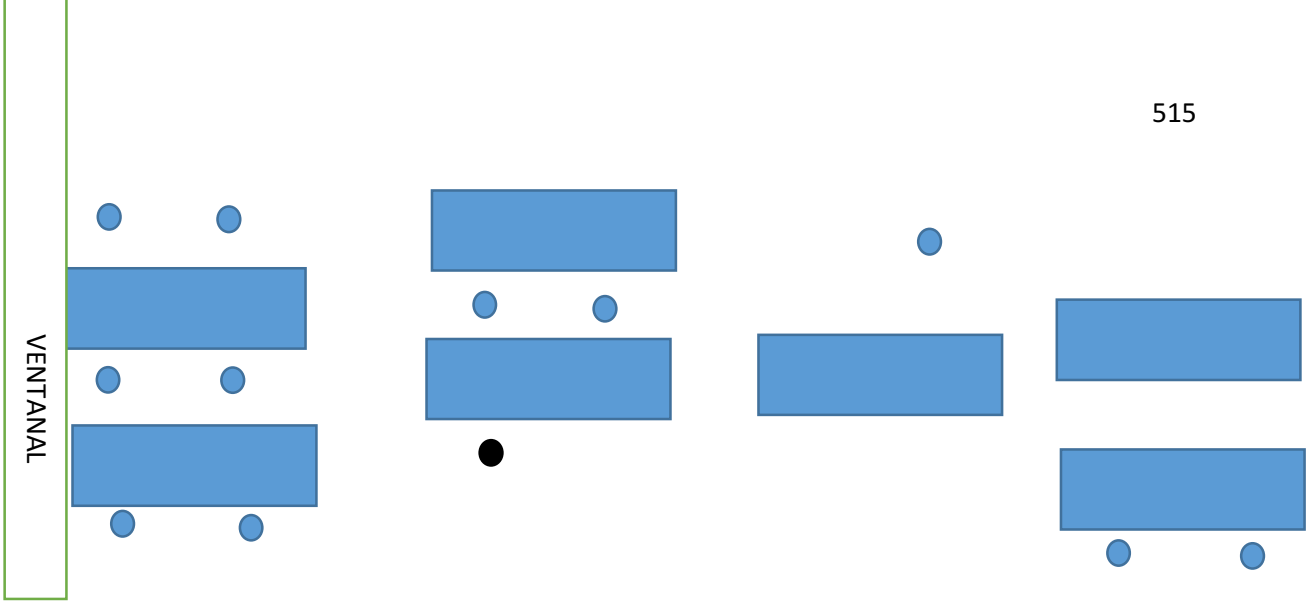
Estudiantes presentes: 12

Contexto físico:

- Aula del segundo piso del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 8. El piso es de mosaicos con pared lateral con ventanales al balcón que da al patio central de la escuela.
- Las paredes tienen algunas imágenes relacionadas con el ámbito escolar pertenecientes a los turnos mañana y tarde en los que funciona la secundaria común.
- Es un rectángulo amplio para albergar de manera cómoda al menos 25 estudiantes.
- Hay 16 pupitres para dos personas y uno individual con sus sillas correspondientes típicos de las instituciones educativas, además del escritorio de la docente.
- La cantidad de mesas y de sillas hacen muy difícil un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes trabajen en grupo o se paren, por ejemplo.
- La temperatura es fría, existe una estufa tiro balanceado en una pared lateral pero no está prendida.
- La iluminación es tenue. Hay algunas luces que no funcionan y en algunas áreas del aula es difícil leer.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos del aula. Ocupa casi toda la pared y se encuentra en buen estado.
- El ruido exterior es mínimo, excepto en el caso de que algún grupo se retire antes.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala no se encuentra muy limpia, por ser el último turno del establecimiento arrastre suciedad de toda la jornada. Se puede observar que cestos de basura dentro del aula y afuera, en los pasillos del balcón al patio central.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:





● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[71]

4.6.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/16nllXJV3sXW8BXinLFgqCfVPVYq8g4De/view?usp=sharing

(la grabación empieza 5' más tarde por problemas técnicos)

(después de tomar lista la docente comienza a explicar el tiempo verbal denominado Presente Continuo)

P: El interrogativo de eso ¿quién se acuerda?

(silencio)

P: Que no me pasa en castellano porque uso el tono en lugar de invertir ¿qué hacíamos?

(inaudible)

P: ¿Eh?

[71] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

E1: ¿El auxiliar?

P: No, el verbo *to be* no lleva auxiliar ¿qué hacíamos?

(silencio)

P: En castellano yo digo en afirmativo "Ella es una maestra" y cuando uso interrogativo en lugar de hacer lo correcto mando la entonación: ¿ella es una maestra? (marcando el tono de pregunta) Y sin embargo ¿qué sería lo correcto?

E1: ¿Es maestra ella?

P: *Es*, empiezo con el verbo *to be.* Entonces el interrogativo va a empezar con el verbo to be: *am, is* o *are* y después va a venir el sujeto. (mientras escribe) Y después va a venir el verbo que termina con *–ing*, que es el que me marca la acción. Y después va a venir el complemento. Cuando formo el negativo ¿a qué le voy a agregar la partícula *not* si tengo el verbo *to be*? ¿cómo negaba con el verbo *to be*?

E1: *Isn't* (en voz muy baja)

P: *Isn't* (marcando en voz alta). Exactamente, o *aren't*, o *am not*. Entonces voy a volver a poner el sujeto, sigue el verbo *to be*… (escribe en el pizarrón) … *am, is* o *are*… después va a venir la partícula *not*, después va a venir el verbo con la terminación *–ing*, y después va a venir el complemento. Y esto se va a transformar en apóstrofe con la *m* y el *not*, el apóstrofo en el *isn't* o en el *aren't*. Recuerden el *am* no lo puedo contraer con el *not* porque no lo puedo pronunciar. Sí puedo poner la contracción del *isn't* o del *aren't*. Entonces: sujeto, verbo *to be*, partícula *not*, verbo con *–ing* y complemento. Para bajarlo… de entrada, después vamos a seguir mirando, vamos a escuchar a Rod Stewart, que va a cantar una canción que constantemente trabaja este tipo de tiempo verbal.

(comienza a repartir fotocopias)

P: Ahora la van a trabajar en la fotocopia. La parte de atrás no la miran porque es un papel reciclado. Yo no sé qué hay detrás… (mirando) …un currículum vitae. Uno, dos, tres (inaudible) Tendrán que compartir. Last (viendo que no alcanzan las copias)

(va a su escritorio y comienza a preparar el parlante y el teléfono)

P: Bueno, esta canción es una canción muy tranquila, la van a poder comprender bien, y lo primero que vamos a hacer es leer el texto y vamos a ir subrayando dónde está el verbo *to be* y qué terminación *–ing* tienen ustedes. *Sailing* es *navegando*, *I am sailing*. Primero vamos a trabajar escuchándola y subrayando todos los verbos *to be* que encuentran. Los *am*, los *is*, los *are*… ¿está? Y si al lado aparece el verbo que termina con –ing, también lo vamos a subrayar. A ver dónde aparece ahí este tiempo verbal. A ver… (prepara el teléfono para reproducir la canción). Esto… esto (a sí misma)… (se oye el bluetooth y ella repite lo que dice). Inter to bluetooth. Nice pronunciation. Bueno, vamos a arrancar. A ver si escucho…

5' 20''

(música muy baja)

P: Ay, ay, ay (trata de corregir)

E2: (inaudible)

P: (comienza reproducción de nuevo) ¿Se escucha? (se oye mucho ruido de afuera del aula)

(Audio de la letra de la canción):

I am sailing
I am sailing
Home again (docente comienza a cerrar ventanas)
'Cross the sea
I am sailing
Stormy waters
To be near you
To be free

I am flying
I am flying
Like a bird
'Cross the sky
I am flying
Passing high clouds
To be near you
To be free (estudiantes en absoluto silencio durante la reproducción)

Can you hear me? Can you hear me?
Through the dark night, far away
I am dying, forever crying
To be with you, who can say

Can you hear me? Can you hear me?
Through the dark night, far away
I am dying, forever crying
To be with you, who can say?

We are sailing, we are sailing
Home again
'Cross the sea
We are sailing
Stormy waters
To be near you
To be free

Oh, Lord, to be near you, to be free
Oh, my Lord, to be near you, to be free
Oh, my Lord (detiene reproducción)

9' 02''

P: Ok ¿pudieron subrayar un poquito? A ver…

E2: Yo estaba re escuchando la canción. Estaba buena

P: ¿Qué?

E2: Yo estaba re escuchando la canción

P: Estaba re escuchando la canción, buenísimo. Ahora la vamos a volver a escuchar. Pero… tenemos…

E2: Está buena

P: … el *I am sailing* con la que empieza. Empieza, diciendo *I am sailing, yo estoy navegando*. Y tenemos esta parte, trabaja todo lo afirmativo, trabaja el (escribe en el pizarrón) *I am*, el *we are*. A very romantic song. Empieza diciendo *I am sailing* y *sail* es *navegar*. Hay una marca de ropas que se llama "Sail" y tiene un barquito, un velerito. ¿Nunca la vieron? (estudiantes niegan con la cabeza) ¿No? Bueno, la marca se llama "Sail". ¿Y qué era Popeye? ¿Nadie vio los dibujitos animados de Popeye? ¿Qué? ¿Cómo cantaba? ¿La canción de Popeye qué decía? Ahhh, a ver ¿veían a Popeye? Popeye is a sailor man, era un navegante. Era un marinero Popeye. Sail. Entonces sail es navegar y *sailing* es *navegando.* Y dice "I am sailing", préstame una… (le pide la fotocopia a un estudiante) "I am sailing, I am sailing home again". ¿Volviendo dónde? Navega, ¿qué era *home*? Home sweet home.

10' 34''

E1: Casa

P: Bien. Y además *home* lo ven en general en… en la… en el coso de Direct TV, aparece en la casita, ¿sí? Home, porque van a la pantalla principal. Entonces "Home again, 'cross the sea", ¿qué será? Sea ¿qué era *the sea*?

(silencio)

P: El mar, *sea*. Entonces ¿qué ha hecho con ese *'cross the sea*? ¿cómo navego? ¿A qué suena *'cross*? Lo vimos a ese verbo cuando se agregaba la *–es* porque terminaba en s. ¿Qué era *'cross*?

(silencio)

P: A través, cruzar, ¿sí? 'Cross the sea. Fijense que tiene… (escribe) porque acá tendría que venir una *a*, que la sacan por… para que enganche la canción porque es *across the sea, atravesando, cruzando el mar*, para volever a casa. "I am sailing stormy waters", *storm. Storm* es una tormenta. Tormenta, like the one that we have in Miami now, storm. Tormenta. *Stormy* ¿qué será? Las aguas, ¿cómo será si yo le busco el adjetivo a la tormenta? ¿aguas cómo serán? Tormen…

E1: … tosas

P: Fuerte. Tormen…

E1: …tosas

P: Tormentosas, claro. Aguas tormentosas que tienen mucha tormenta. "Stormy, to be near you", "to be near you". ¿Qué era el verbo *to be*?

E1: Ser o estar

P: Ok. Si yo digo "to be near you", cruza las aguas tormentosas ¿para qué? ¿Para estar qué?

E2: Cerca

P: ¿Cerca de quién? Near you

E2: (inaudible)

P: Cerca tuyo. Le está cantando a alguien evidentemente y no es a mí, Rod Stewart. Pero me podría cantar a mí Rod Stewart. "To be near you, to be free". ¿Qué era *free*? "Free Willy" La película, ¿qué era? ¿Qué había que hacer con Willy?

E2: Liber… tad

P: Dale ¿qué?

E2: Liberen a Willy.

P: Claro, entonces *free* es *libre*. To be free, *libre*. (escribe en el pizarrón) ¿Está? Entonces, vamos de vuelta con el primer párrafo. Subrayaron el *am*, el *sailing*, "I am sailing, I am sailing home again, 'cross the sea. I am sailing stormy waters, to be near you, to be free." ¿Está? Entonces vamos a subrayar el *I am sailing* dos veces, el *am* y el *sailing*. Ahora ¿qué dice este muchacho? "I am flying", y ¿qué ser..? ¿qué era *fly*?

E2: Volar

P: Volar (escribe en el pizarrón). Ahora está volando, antes estaba navegando. Ahora está volando. "Like a bird", ustedes…

E2: Coomo un pájaro

P: ¿Qué?

E2: Como un pájaro

P: Como un pájaro. Ustedes por ahí se acuerdan del verbo *like* como gustar. Pero también es *semejante a* como Madonna, "like a Virgin" (cantando), como una virgen. Like a bird, como un pájaro. "Like a bird, 'cross the sky", ¿qué será? ¿Qué será *sky*? ¿A qué suena?

(silencio)

P: ¿Y dónde estará el pájaro volando?

E1: Atravesando el cielo

P: Good, atravesando el cielo. "I am flying, passing high clouds". *Clouds* son nubes (escribe en el pizarrón)

15' 05''

P: *Passing* es transparente ¿y qué será *high*? "High technology", ustedes lo conocen, eh… high fi… ¿qué era *high*? ¿A qué suena? En el… en los aparatos de música, el volumen, tienen *low and high*

E2: Fuerte

P: Good, alto ¿sí? En este caso, en el volumen, si ustedes prestan atención en los aparatos de música. El bajo es *low*, fuerte es *high*. ¿Los aparatos de high fidelity? Alta fidelidad, que tienen buen sonido, ¿eh? Entonces en este caso, el *high* va a ser *alto*. Pero asócienlo porque van a ver que aparece en un montón de… high technology. Eh… "passing high to be with you, to be free", otra vez quiere estar ¿con…? con él o ella, "to be with you, to be free", para ser libre. Después pregunta "can you hear me?" ¿Qué era *hea*r? *Hear me*

E2: ¿Oír?

P: Oír, escuchar. En realidad es oír porque uno oye, que no es lo mismo que escuchar, que es cuando uno presta atención, escucha. La diferencia que tenemos entre el oír, como quien oye llover ¿viste? ¿Como el Spar de fondo? Uno no presta atención que está ahí (reproduce un zumbido), el ruidito. Pero cuando vos escuchás estás prestando atención. Si hay un ruido, nadie dice "oí, oí", ¿qué decís" "Shhh, escuchá, escuchá" ¿sí? Lo dice. De la misma manera trabajamos el ver y el mirar. Cuando uno quiere prestar atención dice "mirá, mirá", no dice "ve, ve". Encontraste un video, "vení, vení, mirá", no dice "ve". Porque uno, cuando mira, mira con atención, cuando ve, ve así a lo lar… a lo lejos sin prestar tanta atención. Entonces "can you hear me?" porque el está gritando. Can you hear, podés escucharme, podés oírme, podés oírme, "trhough the dark night", "dark night", que esa la saben de Batman. ¿Qué era *dark night*?

E2: (inaudible)

P: ¿Qué?

E3: La noche… ¿cómo era? La noche (inaudible)

P: *Night* es *noche*, *dark* es *oscuro*. Y con Batman, en lugar de… tiene una *k* adelante porque dicen que es el caballero nocturno. Pero *night* es *noche*, el caballero oscuro, en realidad. "Dark night, far away", y ahí de Shrek. ¿Cómo empieza Shrek? Far far away, en un reino muy, muy…

E2: Muy muy lejano

P: Lejano, far away, a lo lejos ¿sí? "I am dying", y acá aparece el verbo *morir*, "I am dying". (escribe en el pizarrón) Después vamos a ver por qué aparecen escritos de alguna manera. Pero primero vamos a enganchar. "I am dying, for ever crying". Cry, cry, baby, (cantando) ¿qué era *cry*? "No, woman no cry" (sigue cantando) Vamos, Bob Marley, lo saben.

E3: Llorar (en voz baja)

P: ¿Qué era?

E2: (inaudible)

P: (risas) Bueno, ¿pero algunos escucharon "no woman, no cry" de Bob Marley?

E3: Sí

P: ¿Y qué era eso?

E3: No sé

E3: Llorar

P: ¿Qué?

E3: Llorar

P: Llorar ¿ok? O como la de los Beatles, *twist and cries*. *Twist and cries*, también. Bueno, entonces dice "I am dying, for ever crying". For ever, ¿qué era *for ever*?

Es: Por siempre

P: I love you for ever. Good. Entonces "for ever crying", por *siempre llorando*. "For ever crying to be with you. Who can say", *para estar contigo, ¿quién lo diría?* ¿Sí? ¿Quién lo puede decir? "We are sailing", ya están juntitos, good for them. Bueno, ¡qué bueno para ellos! "We are sailing,

home again, ‘cross the sea. We are sailing stormy waters to be near you, to be free”. Acá ya tenemos el *we are*. Antes estaba el *I am*. Ahora tenemos el *we are*, estamos trabajando con los dos. Bueno, a ver si lo escuchamos de vuelta, si lo pueden seguir, y si se animan despacito a cantar.

20’ 00’’

E3: Ay profe

P: Está re bueno cantar.

E1: Nos van a sacar a patadas.

E2: Sí

P: Nooo

(inaudible)

P: (mientras prepara el parlante) Ahora empieza a hablar (se oye la voz del bluetooth)

(mientras comienza la música de introducción a la canción hay estudiantes que conversan)

E2: No sé

(comienza canción de nuevo y estudiantes escuchan en silencio, la única que acompaña cantando es la docente)

(suena el timbre del recreo pero nadie se levanta y siguen escuchando la canción)

23’ 50’’

P: (termina la canción) ¿Ese fue el recreo?

Es: Sí

P: ¿Quieren salir?

(asienten)

P: Bueno

E1: (inaudible)

P: Salgan y después estee… pero vénganse con ganas de… aunque sea a tararearla un rato ¿sabés?

(comienzan a salir, mientras la docente sigue reproduciendo la canción)

26’ 00’’

P: (mientras hay estudiantes que todavía están volviendo del recreo) Bueno, ahí aparece. Vamos a tomar tres oraciones o cuatro. (escribe en el pizarrón)

E2: ¿La guardamos a la hoja, profe?

P: ¿Cómo?

E1: ¿La guardamos a la hoja?

P: Sí, quédensela. "I am sailing", "we are flying" y "we are sailing". Vamos a ver… pasen… (mientras escribe en el pizarrón) … negative… interrogative, y ésta a third person singular. O sea, a ésta la van a tener que pasar en *he* o en *she*, o pueden pasarla con *it*. Eligen ustedes. A ésta la hacemos negativa, a ésta la hacemos interrogativa y a ésta la pasamos a *he*, a *she* o a *it*. A ver cómo nos sale.

(suena el timbre)

P: Fíjense cómo (inaudible) la estructura. Recuerden que el verbo *to be* no lleva auxiliares, que pasa al interrogativo y negativo por sí mismo… cambiando de lugar o pégandose la partícula *not*, y qué pasa cuando trabajo con el… con la tercer persona del singular *he*, *she* o *it*.

(comienzan a trabajar en silencio)

E2: (inaudible)

P: ¿Cómo?

E2: (inaudible)

P: Hay uno. Acordate que (inaudible)

30' 00''

P: Interrogative, tengo que pasar el verbo, adelante el verbo *to be* y luego vienen el sujeto. Pensá en "she is a doctor" y luego digo "is she a doctor?"

(siguen trabajando en silencio)

P: ¿Ya está? Che, no hagan un (inaudible). Muy bien, ¿a ver? "I'm not sailing", excellent! (inaudible) Muy bien. A ver… pasá a escribir la primera en negative. Ahí tenés este… tiza.

(la estudiante escribe la respuesta en el pizarrón)

P: Muy bien, "I'm not sailing". Acordate siempre de poner el apóstrofo acá (corrige en el pizarrón). *I'm not*, porque ahí estamos haciendo la contracción. "I'm not sailing". El interrogativo ¿quién se anima a pasar y hacerlo?

(silencio)

P: ¿Voluntarios? ¿Ninguno?

(silencio)

P: ¿Uno? ¿Medio? ¿Cuatro? A ver… (se acerca a una mesa) El interrogativo, ¿qué tengo que hacer? Pasar… ¿ya está? Te conviene (inaudible)

E2: No, yo (inaudible)

P: Claro pero como no tengo complemento no lo pongo. (el estudiante le muestra la carpeta). Perfecto, pásalo y ponelo ya con… si tuviera un complemento podría decir que "we are sailing stormy waters" o "we are flying… ehh… passing high clouds". Are we… (ayuda al estudiante que está escribiendo la respuesta en el pizarrón), muy bien "are we flying?" Excelente. Y la tercera persona del singular, toda tuya.

(inaudible)

P: Tercera persona del singular va a ser *he*, va a ser *she* o va a ser *it*. ¿Cuál querés que sea?

E4: (inaudible)

33' 14'

P: She, ok. Ponemos *she.* ¿Con qué conjuga *she*? ¿Con *is*, con *are* o con *am*?

E4: (inaudible)

P: ¿Qué?

E1: (en voz baja) She is

E4: She…

P: A ver, vamos a hacerlo sonar ¿qué te suena bien en el oído? ¿qué te suena mejor: "she am", "she are", "she is"?

E4: (en voz muy baja) She is

P: Bueno, cuando tenés dudas decí los tres, tu oído sabe más que tu cabeza. *She* entonces, she is… (elicitando el resto) she is…

E4: (inaudible)

P: Tal cual. Porque nosotros no modificamos tampoco en castellano la acción. Yo digo "nosotros estamos navegando", "ella está navegando", "él está navegando", "yo estoy navegando". Navegando lo se modifica. Vení, pasá y hacé la tercera persona del singular como lo hiciste ahí con *she*. ¿Qué era *she*?

Es: Ella

P: Ella. Recuerden la canción de Notting Hill: "She may be the love I can't forget (cantando y tarareando).

E2: (inaudible)

P: Mhm. Perfecto, "she is sailing", muy bien. Es bien fácil porque yo tengo que recordar el verbo *to be*, *am*, *is* o *are*, a quién se lo voy a poner, y luego al verbo de acción le vamos a agregar *-ing* atrás. ¿Estamos? Fácil. Vamos a hacer tres ejercicios más y los vamos a corregir como estos en el pizarrón. (escribe en el pizarrón)

E2: Ya guardamos. ¿No, profe?

P: ¿Cómo?

E2: ¿Guardamos ya?

P: ¿Por qué guardan? Si son y cuarto. ¡Che!

E5: Y 20 son. Van a ser y 20, y ayer tocó y 20. Por eso le está diciendo.

P: ¿Ah sí?

E6: Tocó y 20, y 25.

P: Cuando empecemos a ver el éxodo jujeño hablamos

(risas)

P: ¿Qué era *ride*? No, vamos a cambiar, no vamos a poner *ride*. Vamos a agregar solamente lo que es *–ing*. *Paint*, ¿qué era *paint*? Re fácil.

E5: Pintar

P: Good. ¿Qué era *wall*? "The Wall". ¿Qué era *wall*?

(silencio)

P: ¿No?

E5: Pared

P: "Another brick in the Wall". Ehh… Recuerden que hay que poner *–ing* y hay que poner el verbo *to be* ¿eh? (escribe en el pizarrón) ¿*Sing*?

E1: Cantar

P: Good. *Song* es *canción*, están cantando una linda canción. Ellos están cantando una hermosa canción. A ver, hagan éstas en Present Continuous. Hay que agregarle *–ing* y hay que agregarle el verbo *to be* que le corresponde.

38' 42''

P: Perfecto. No, muy bien "she is painting the wall". Ahora hacé la de *we* y la de *they.*

(se oye audio del celular)

P: Acá hay otra que también les traje. A ver "Don't speak. Ésta la deben conocer (prepara el dispositivo para reproducir otra canción).

You and me, we used to be together
Every day together, always
I really feel that I'm losin' my best friend
I can't believe this could be the end
It looks as though you're lettin' go
And if it's real, well, I don't want to know

Don't speak, I know just what you're saying
So please stop explaining

P: (interrumpiendo la reproducción) "I know what you are saying" (continúa la reproducción)
Don't speak, I know just what you're saying
So please stop explaining

P: (interrumpiendo nuevamente) ¿Qué era *say*? ¿Qué era *say*? *Say.*

(silencio)

P: Decir. Esta canción dice “Don´t speak”, “no hables. “I know just what you are saying”, “sé lo que estás diciendo”. No lo quiere escuchar. Listen! (comienza a reproducir nuevamente).
Don't speak, I know just what you're saying
So please stop explaining

P: No quie… no quiere escucharlo, “don’t speak”, I know just what you are saying”, sé lo que estás diciendo.

E2: ¿Qué quiere decir?

P: Que no quiere escuchar. Escuchá después estas… estos pedacitos que tienen el Present Continuous. “Don’t speak”, esto está lindo. (continúa la reproducción mientras recorre el aula corrigiendo la última tarea individualmente).
Don't speak, I know just what you're saying
So please stop explaining…

P: Un poquito más movidita (inaudible). Excellent. Muy bien.

E4: Profe, profe

P: ¿Alguien más? Bien. ¿A ver muchachos allá? Don't speak, don't speak.

(suena el timbre de salida y se comienzan a levantar)

P: Bueno, good bye, kids. Enjoy the long weekend, disfruten el largo fin de semana.

E1: Muchas gracias

Es: Good bye

P: Good bye. See you!

4.7 FiNes: <u>Clase 1</u>

4.7.1 Informe etnográfico

Lugar: Sociedad de Fomento “6 de junio”, Villa del Plata - Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Analía

Fecha: Jueves 9 de junio de 2016.

Hora: 19: 20 hs.

Estudiantes presentes: 15

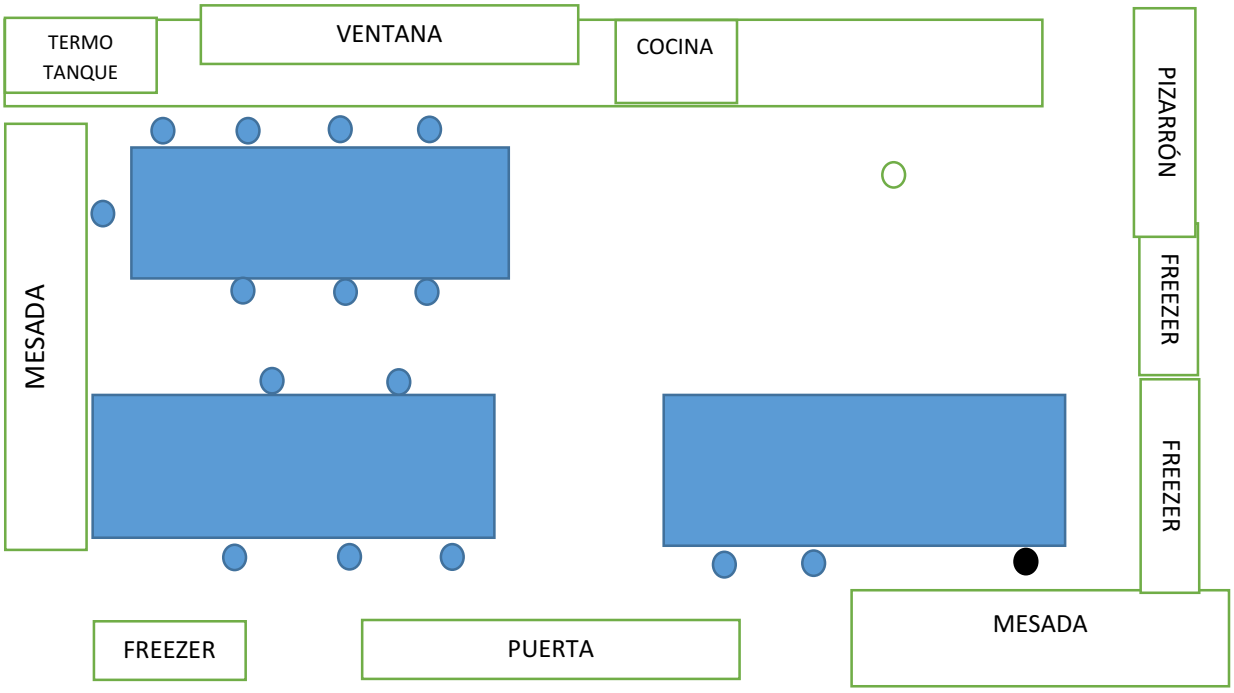
Contexto físico:

- Cocina del edificio de sociedad de fomento “6 de Junio”, al lado del tinglado donde se realizan deportes. El piso es de mosaicos con mesadas de azulejos blancos en dos paredes

de la sala. Existe una puerta doble de chapa que da al gimnasio y una ventana que da al exterior.

- Las paredes no tienen ningún tipo de decorado, no existen imágenes relacionadas con el ámbito escolar por ser su destino básico el de funcionar como cocina de la sociedad de fomento.
- Es un rectángulo amplio para albergar una comisión de menos de 20 estudiantes de forma confortable.
- Las mesas son tablas de madera con caballetes a la que pueden sentarse aproximadamente 8 personas cómodas. Las sillas son de plástico con apoya brazo, lo que hace difícil la movilidad de ellas y el aprovechamiento de las superficies de las mesas. La disposición de las mesas y el tamaño de las sillas y mesas hacen imposible un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes se paren, por ejemplo.
- La temperatura es muy fría y el único medio de calentar el espacio son las hornallas de la cocina, lo que hace que el ambiente se torne muy agobiante al transcurrir la clase. El ambiente cerrado con hornallas prendidas hacen que la calidad del aire que se respira no sea el ideal, sobre todo cuando la sala está llena.
- La iluminación es muy pobre, es muy difícil tomar apuntes y observar claramente el pizarrón.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos de la sala. Es muy pequeño para el tamaño del lugar y la cantidad de gente (1m. por 1 m. aproximadamente).
- El ruido exterior es sumamente molesto y hace que sea muy difícil concentrarse en la clase. Una clase de taekwondo transcurre al mismo tiempo en el tinglado que está al lado de la sala de clase.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala se encuentra limpia por ser originalmente una cocina y existen tachos de basura para arrojar los residuos.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:



● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[72]

4.7.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/1YUdvQAsOQWEElrdQ6ZCpgoOPuAU8PqJ4/view?usp=sharing

E1: Hello

P: Ponemos el día de hoy: June the ninth

E1: Hace frío afuera. Al pedo vine ayer **(pausa). (inentendible**), no voy a poder escribir, profesora.

E2: Good evening.

P: Hello

E3: Good evening?

E2: Sí, no se saluda así.

P: Sí, sí.

E2: O se dice "hello" o "good evening".

E1: ¿Y qué es?

[72] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

E2: Good evening.

E4: Buenas tardes

E2: Buenas tardes, media noche sería. Buenas medias tardes. Entre tarde y noche.

P: Ok, bueno. Mientras se acomodan paso lista. Estamos todos ¿no? Ok, eeemmm…

(murmullo y ruido de estudiantes acomodándose)

P: Adami Lorena

E5: Presente… Ay, here.

P: Ok. Aguilar Sonia

E4: Here

P: Argüello, Corina.

E6: Here

P: **(dudando)** Ibáñez, Benicio

(Silencio)

E1: ¿Ibañez Benicio?

P: **(corrigiéndose)** Álvarez Benicio, sorry.

E7: Here

P: Eh, Bernardes Rosaura

E2: Here

P: Cortez Yolanda

E8: Here

P: Correa Damián

E9: Here

P: Espínola Daniel

E1: Here

P: Gracia Gustavo

E10: Here

P: Gómez Gabriela

E11: Here

P: Gutiérrez Pedro

E3: Here

P: Gunda Ariadna

E12: Here

P: Ruiz Emiliano

E13: Here

P: Ruiz Díaz Lorena

E14: Here

P: Solano Marcelo

E15: Here

P: Pero asistencia perfecta.

E11: Ah

P: Bueno, firmen en la fecha del 9. El jueves pasado que yo no vine, voy hablar con las otras profes para juntarnos y así recuperar la otra clase porque yo antes no puedo venir porque vengo de allá de Hudson, eh… pero bueno, si yo junto los dos grupos les puedo dar, recuperar la clase. Pero eso más adelante porque ahora, **(inentendible)** para no… hacer tanto lío. Ok? Ok, today is June the ninth. I wrote "marital status".

E2: La se… la situación matrimonial. O sea, la situación marital, sería.

P: Yes, ok. Y puse estas palabritas: "married, single…

E2: **(interrumpiendo)** "Married" es casada ¿no?

P: Ok, single…

E2: Soltera

P: Divorced…

E2: Divorciada

P: Separated

E2: Separada

P: "Widow" y "widower"

E2: De novio y sin novia

(risas)

E2: Eso lo inventé. Eso no lo entendí. Eso me da "window"

P: ¿Nunca escucharon "The black widow"?

E2: No

P: ¿The black widow?

(murmullo inentendible)

5' 40''

P: ¿Eh? Bueno, "widow" es viuda. Ok?

Es: Ah…

P: ¿Ok?

E3: Ah, la viuda negra.

P: Y "widower" es viudo. Es el único que tiene masculino y femenino. Pero si no, esto no tiene género. "Married" puede ser tanto femenino como masculino, "single, divorced, separated". ¿Sí?

E15: ¿Copiamos? **(muy bajo)**

P: Sí, vayan copiando. Ok? Saben que si es necesario, escriben con lápiz lo que es cada una. Algunas son bastantes transparentes, se dan cuenta, y otras, bueno. The question is: (escribiendo en el pizarrón) Are you married or single?

E2: ¿Cuál es tu situación…

P: Are you married or single?

E2: Yo puse…

P: Yo pregunto, ¿no?: Are you married or single?

E2: Tú estás…

P: Ajá, ¿qué?

E2: Tú estás… eh married

Es: Casado o soltero

P: Bien, casado o soltero, sí, casado o soltero. Ok. Esto me da, esto… éste…la pregunta así me da la opción… a responder… mi situación, ok?

E3: ¿Qué dice allá?

P: ¿A dónde? Por ejemplo yo puedo responder: I am divorced. Cuando la pregunta es así es como que es más amplia ¿sí? Si yo digo: "Are you married?" Yo puedo decir: "Yes, I am" o "No, I am not."

E3: So, so

P: Claro, "so, so". Pero si yo digo "are you married or single", tengo la opción de responder: "I am married, I am single, I am divorced… ¿Sí? Es como que es más amplia la posibilidad de responder.

E2: ¿Eso copiamos también…

P: Yes

E2: … como ejemplo?

P: Yes

(murmullo entre estudiantes mientras copian)

E1: "Widow" ¿es viudo?

E3: Viudo, no widow es..

P: Bueno, esto entonces…

E3: **(interrumpiendo a la profesora)** Profe, ¿viudo era "widower" y viuda…

P: Ajá

E3: Ah

P: "Widower" es el masculino: "viudo"

E3: ¿Cómo se dice wi- widower

P: Widower **(marcando la pronunciación)**. Entonces la pregunta que ustedes, que vamos encontrar cuando hablamos de información personal es: "Are you married or single?" En cambio, cuando lo que tengan que hacer es completar una ficha como, por ejemplo lo que vamos a hacer, de información personal, la consigna va a ser "marital status". Entonces ahí yo voy a poner… supónganse, vamos a poner un ejemplo, eh… **(escribiendo en el pizarrón)** van a encontrar esta opción, y ahí ustedes van a poner, por ejemplo, "married".

E2: No vamos a responder

P: Exacto. Porque… acuérdense, tenemos la opción de … en forma de oración pero cuando yo siempre completo una ficha o algo yo no pongo "yo soy casado"

E2: Claro

P: Directamente ponemos "casada". Y vemos las dos cosas: en forma de pregunta, que yo pueda responder, y en forma de ficha, que es para completar, ok?

E4: ¿Copiamos lo de abajo, también?

P: Sí, sí. Para que les quede "marital status" y la opción… ahí pueden poner la situación de cada uno.

E3: ¿En donde usted puso divorciada, nosotros ponemos lo nuestro?

P: Bueno, esto es esto nomás. Ok? Ahí ya completamos "marital status"

E2: Cada uno lo completa con lo que es cada uno.

P: Ok. Sí, "marital status" sí. Así ya les queda para la próxima.

E2: Yo sería separada, separada. ¿Cómo se pronuncia “separado”?

P: Separated

E2: Separated?

P: Hago un pequeño “-id” al final.

E2: Separated

9’ 47’’

E3: ¿Y fiestero?

P: Uhhh….

E2: No está esa opción. “Gato” sería.

P: Party lover, party lover. ¿Te gusta ir mucho a fiestas?

E1: ¿Y pata de lana?

E2: ¿Cómo sería profe?

P: Party lover **(marcando la pronunciación)**

E2: Eso sos vos.

E: “Party” quiere decir “fiesta”

E: ……? **(pregunta inentendible)**

P: Pet lover, pet lover. Claro, que le gusta mucho los animales.

E2: Claro, porque “pet” es animales.

P: Claro. Y “lover” cuando te gusta mucho algo.

E2: A mí sería “pet lover”

P: Pet lover

E15: ¿Cómo dijo: “casado”…?

P y Es: Soltero, divorciado y viuda…

E: ¿Comprometido?

E3: ¿Concubina?

P: Concubina, a ver….

E3: ¿Y soltero cómo se dice, profe?

P: Single

E11: Single

P: Single. “Concubina”, la verdad que no me acuerdo ahora cómo se dice. Después te averiguo

E11: Porque… es que…

P: Poné “casado” y ya está.

E2: ¿Y “juntado” cómo sería, profe?

P: Eso ya es otra situación

E2: “Cónyugues” serían ellos. “Cónyugues”

P: Bueno, te voy a averiguar bien cómo… eh… se puede decir “couple”. “She is my couple” Es “pareja” pero… “concubino” no sé. ¿Hay una… para concubino? **(dirigiéndose a mí)**

Yo: Está “concubine”, “concubine”

P: Concubine. Ah bueno miren. Acá Adriana me dice…

Yo: Lo que pasa es que se usaba más para las esposas de los sultanes…

P: Ah claro

Yo: … las concubinas. Es más tradicional eso, concubine. Pero dicen “my partner”

P: Sí, “my partner”, “my couple”, mi pareja. ¿Concubine, se escribe?

Yo: Claro, “concubine”.

P: Bueno, vamos a agregarlo acá

Yo: Claro pero hay que ver el uso, la les digo, porque se usaba mucho para las esposas de los sultanes o de los emperadores chinos…

P: Adriana, **(inentendible)**

Yo: Yes

E3: Es que no se usaba mucho el concubino. Era casada, casado divorciada y…

Yo: Claro, y las concubinas eran las esposas que tenían en el harem los sultanes o los emperadores chinos…

P: También, también

Yo: Tenían varias concubinas, claro, sí…

P: Eso era más para… para asegurar la descendencia, siempre había un harem

E2: Sí, como en el Egipto que estaba el rey que tenía sus mujeres. Ah, me quedó.

P: Otras sociedades. Bueno concubine ahí está bastante claro, ok? **(pausa).** Bueno, listo. ¿Hasta acá estamos? ¿Puedo borrar?

E3: Sí, yes, yes.

E2: Sí, lo de abajo puede borrar… **(inentendible),** profe.

E3: Ia, ia

E2: ¿Ia, ia?

E1: Cualquiera

E3: Cómo, cualquiera. "Ia" significa "sí" en alemán, boludo.

E1: Eh, pero estamos en inglés ahora, viejo.

(risas)

E11: Ay, tenés razón. Cuando tenés razón, tenés razón.

E11: Oui, oui.

P: Bueno, dejen un rengloncito y ponemos "Learning strategies" **(escribe en el pizarrón, sonido de la tiza)**

(murmullo de los estudiantes)

13' 00''

E1: ¿Ahí sería una "E"?

P: Yes.

(murmullo)

P: Bueno, puse en el pizarrón: "What is your… what is your". Ya lo hemos visto, ¿sí? "What is your…" Estoy preguntando… ¿qué quiero preguntar?

E4: Cuál es… tu…

P: Ajá, cuál es tu… ¿y qué opciones puedo usar para esta pregunta?

E3: Nombre

P: Por ejemplo, "What's your… name". Acuérdense que vimos "name". "What's your…."

E3: ¿Country?

P: ¿Se acuerdan cómo era apellido?

E4: Ehhh… Ay, no…

E3: Surname? No

P: Surname. Esa es una opción. Creo que nosotros vimos "last name"

E2: Address, address. No sé cómo se pronuncia.

P: Muy bien. "What's your address?"

E2: Eso. Address.

P: What else?

E2: La edad podemos preguntar

P: Are you sure?

E1: Eh?

P: ¿La edad podemos preguntar? ¿Se acuerdan qué les había dicho de la edad?

E2: Sí

P: ¿Cuál era la gran diferencia con el castellano?

E1: "Years old" **(pronunciando con fonética española).** No sé cómo se dice.

P: Bien. Lo que yo estoy diciendo y me preguntan es "cuán viejo sos"

E2: Sí

P. Yo soy… tan, tan… Entonces no me entra dentro de esta opción **(señalando el pizarrón).** "First name, last name, eh… , zip code"

E3: ¿Y ahí también se puede preguntar de dónde es?

P: What is your… nationality. Ok. Eh… What's your phone number. Bueno, todas estas preguntas, que son de información personal, las puedo hacer con esta estructura.

E3: ¿Y acá lo que vimos ahora también? ¿Se puede preguntar?

P: No, por eso yo les dije, se acuerdan. Un poco puedo preguntar "What is your marital status" pero no queda tan…

E3: Ah, ok.

P, Es: "Are you married or single?" Pero bueno, podemos ver todas estas opciones con el "What is your…" Y después tenemos, como el que dijo Bernardes**,** la de la edad, por ejemplo. Eh… "How old are you? **(pausa)**Where are you from?"

15' 43''

E4: ¿Vamos copiando esto, profe?

P: Sí. Y… eh… "Are you married or single?" (Escribiendo en el pizarrón)

(murmullo de los estudiantes mientras copian)

P: Estas tres que no cumplen la regla, que no puedo combinar con las primeras, esas se las tienen que tratar de aprender. ¿Mhm? El "What is your…" Tengo varias opciones, pero "How old are you?", que es la de la edad; "Where are you from?", de dónde sos, más específico; "Are you married or single?" Esas se las tienen que… buscar alguna manera de recordarlas como… eh… qué es lo que significa cada una, cuando las vean, poder identificar la respuesta o hacer la respuesta.

E3: Zip code **(mientras copia)**

P: Zip code, zip code **(marcando la pronunciación)**

E3: Code **(con fonética española para confirmar ortografía para copiar correctamente)**

P: Code, yes. Hice un signo de pregunta grande ¿no? Se entiende que son todas las…todas preguntas ¿no?

(estudiantes copian en silencio)

P: ¿Todos firmaron?

E4: No

E11: No, no

P: Pasame…

E2: ¿Acá vos firmaste? **(dice el nombre de una compañera)** ¿Vos firmaste?

P: Sólo en la fecha de hoy.

E11: ¿Vamos a tener prueba?

P: Sí, el… la prueba va a ser lo que… lo que vamos a cerrar, es eso: un curriculum que tengan que completar con información personal y, más que seguro, preguntas y respuestas. Todavía no estoy segura si las van a hacer ustedes las respuestas o van a identificar las respuestas.

E3: ¿Y lo lleva a algún lado?

E11: Ay, identificar.

E3: ¿Lo lleva a algún lado?

P: ¿Eh?

E1: Si lo lleva algún lado

P: ¿Si lo llevo yo a algún lado?

E3: Al curriculum, de paso.

P: Ah, de paso, claro. Y en inglés encima, ¿sabés qué?

E3: Al toque

E1: ¿Las preguntas esas de abajo las copiamos?

P: Sí, esas son las tres diferentes que también incluyen información personal: “Cuántos años tenés”, “De dónde sos” y si “Sos casado o soltero”. Todas esas las tienen que saber identificar.

(los estudiantes copian en silencio)

P: Si a mí me preguntan, “What is your name?” No me está especificando nombre y apellido en ese caso ¿sí? Pero si está discriminado “first name” es nombre, primer nombre y “last name” es apellido. Ahí sí tendrían que poner… acordarse para poner ¿no? Nombre en uno y apellido ¿ok?

E2: “First name” entonces era primer nombre ¿no?

P: Ok, ready. Can I erase?

E15: Permiso, profe

P: Ok

E11: ¿No hay una bolsita por ahí?

(murmullo entre los estudiantes, charla informal inentendible)

E4: ¿La primera cuál era? **(dirigiéndose a una compañera en voz baja)**

E11: (inentendible)

E4: ¿Cómo es, profe?

(inentendible)

E4: ¿Y el otro?

P: Todas esas ya las vimos, las tienen en la carpeta previamente ¿sí? Ahora estamos haciendo un resumen ¿Ok? Ok, ready. Vamos a ver una más

E3: No borre las dos últimas, profe.

P: Ok. ¿Dejan un rengloncito? ¿Vamos con este tema? **(escribiendo en el pizarrón)**

E3: ¿Ocupación?

P: Occupations. También pueden encontrar job **(sigue escribiendo en el pizarrón)**

(los y las estudiantes charlan informalmente mientras se pasan la planilla para firmar asistencia, hay risas)

E11: Profe, la clase pasada… la clase pasada que usted no vino, esa no la firmamos.

P: No, no, no. Esa cuando la recuperemos.

E11: No hay que firmarla.

P: Solamente el 9 dije. Bueno ¿alguno firmó? Bueno, ahora que no falte cuando… cuando la recuperemos que no falte. Cuando la recuperemos firmamos esa ¿eh? Solamente la de hoy

E1: Estamos todos aprobados. Hablamos perfectamente el inglés

E2: Actor, actriz, estudiante, chef… cocinero… futbolista **(mientras la profesora va escribiendo traduce del pizarrón)**

E11: Ama de casa

E2: Swinger **(leyendo "Singer" en realidad)**

E3: Swinger?

P: Ok, como ven el título es "Occupations, jobs"

E2: Dice "niñera" ahí, "niñera"

P: Ahora vamos a ver, vamos a ver primero la imagen **(la docente reparte fotocopias con una imagen)**

E3: Ah bueno, "nurse" es enfermera ¿no?

E2: Significa "la nursery". En algunos hospitales dice la "nursery", que es la que se encarga de la parte de neonatología.

P: Ahora vamos a ver (dejando que los estudiantes elaboren hipótesis sin decirles las respuestas directamente)

E4: Profe, falta uno, me parece. ¿Vos tenés?

P: ¿Todos tienen?

E3: Thank you, very much

P: You are welcome. Ok, look at the picture

E4: No, yo tengo, yo tengo.

23' 18''

P: Ok. Miren acá, eh… Miren la imagen ¿qué…dónde les parece que están estas personas?

E2: En un hospital, en la sala de un hospital.

P: Ok. Ok… Can you see the names? Terry, John…

E11: Kate

P: Good!

Es: Tania

E4: Susana

P: Susan

E2: Richard

E4: Kate

E11: Tania

P: Bien

E15: Brian

P: Ok

E15: Terry

P: Terry, ok. Tania and Tom. Remember? ¿Se acuerdan? Tania and Tom

E2: Tom **(marcando la oclusiva),** con la letra

P: Que no es tan…

Es: Tania and Tom

E: Cualquiera, nena

P: … seca. No, perfecto. Los demás, Kate, por ejemplo, (dice algo inentendible) y Henry

E2: ¿Y Brian cómo sería?

P: Brian **(confirmando la misma pronunciación de la estudiante)**

E2: Así: Brian.

P: Brian **(marcando la pronunciación)**

E3: Brian **(con fonética española lo lee como provocando)**

E1: Brian **(repite como el compañero, provocando a la docente)**

P: **(ignorándolos y dirigiéndose a las chicas que estaban tratando de reproducir la pronunciación correcta)** Siempre es más suavecito, ustedes saben que es mucho más suavecito. (murmullo inentendible). Bueno, la consigna es … **(escribiendo en el pizarrón)**

E4: ¿Vamos escribiendo abajo, profe?

P: Yes

E4: ¿No lo pegamos? **(refiriéndose a la fotocopia que la docente les dio)**

P: Todavía, no. Match the people to the occupation, ok?

E2: Que marquemos la ocupación

E1: Esa sería la consigna, ¿no?

P: Esta es la consigna. Bueno, ya casi… bueno, las sacaron a casi todas, así que lo que van a hacer es poner, por ejemplo…

E1: El número

P: Eh… Terry **(escribe en el pizarrón).**

E3: Come on, baby. Come on **(provocando a la profesora)**

P: **(ignorando)** ¿Qué voy a poner al lado de "Terry"?

E4: Eh… Terry… eh…

E14: Fútbol

E2: Futbolista, football player

P: Ok, football player (marcando bien la pronunciación). Play, player.

E2: Player (repitiendo con la docente)

P: Ok, football player.

E4: Profe ¿lo ponemos al lado?

P: En la hoja

E1: Acá

E4: Ah, le ponemos 1 y…

P: Terry…Exacto, Terry football player.

E2: Ah, venía pensando eso.

25' 45''

E3: Let's go, let's go

E11: Bueno así, ¿y así vamos, profe?

P: Yes

E10: Profe ¿le puedo poner los números acá arriba? Debajo de estas dos y éstos los pongo acá. Dígame usted ¿los pongo acá?

P: Sí, mientras vos te entiendas.

E10: Sí

E11: ¿Y John qué? (mientras resuelven la tarea murmura con su compañera en voz baja)

E2: Y así vamos con cada uno. Puse el nombre y qué es cada uno.

E3: Profe, Terry

E4: No, para mí Terry debe ser el actor o algo de eso

E3: Terry, ¿y John?

E2: No, Terry es el futbolista

(varias intervenciones superpuestas)

E: ¿Lo hacemos con lapicera?

(todos discuten sobre cada respuesta en voz alta)

E1: Profe ¿Terry no es

P: No. Fijense. Terry y John están sentados en el banco y cada uno tiene una camiseta distinta.

E2: Claro

E4: Ah, es el cartel de abajo

P: Ok. ¿Por qué están? ¿Por qué les parece que están ahí? Fijense.

E3: ¿Cuál?

P: ¿Por qué les parece que están ahí todas estas personas?

E2: Todos tuvieron accidentes.

P. Ok, ¿qué le pasó a Henry?

E4: Eh… ¿cuál es Henry?

E2: Henry estaba cocinando y se quemó…

P: Ok..

E2: … por una explosión

P: … Tania and Tom?

E2: Estaban actuando y tuvieron…

P: Tania and Tom

E2: Parecen re drogados igual, pero…

P: Sí. No, no están drogados, pero son todos así, no más.

E2: Ah

P: Ninguno está drogado

E11: Están descompuestos, creo

E4: ¿Son actores?

P: ¿Tania and Tom?

E2: Como que están cansados

P: No

E3: Pucha que están re duros

E10: Son estudiantes

P: Bien. Están estresados, ok?

E: Ah…

P: ¿Ven todas las hojas y libros que tienen alrededor?

E2: Están estresados

P: ¿Qué les pasó a Susan y Richard?

E4: ¿Estos sí son actores?

P: Ajá

E2: Se golpeó.

P: Ok

E2: Richard se golpeó.

P: Richard se agarró el dedo. ¿Con qué se agarró el dedo?

4E: Ah

E2: Ellos son actores. Debe ser con la escenografía.

E4: ¿Qué es Richard? ¿Qué es Richard?

E10: Richard es el que está con el dedo así

(murmullo general inentendible)

E: Pero ¿qué es?

E4: ¿Qué le pasó?

E10: Bueno, que se agarró el dedo

E2: Se agarró la mano con la escenografía

(murmullo inentendible mientras discuten posibles respuestas)

E4: Acá está Richard.

E2: Con la espada. Ah, se pinchó con la espada.

P: Eh… no es una espada, es el… eh.. vieron ese… eh…

E2: Un sable

P: No ¿cómo se llama la tabla esa cuando dicen "acción"?

E2: Ah, que la tiene abajo del brazo

E2: Ah

E4: Sí

P: Tiene un nombre, pero no me lo acuerdo

E2: Eh… sí, pero no, no me sale.

P: El otro día me dijeron, pero no, no me acuerdo.

4E: ¿Susan y Richard tenemos algo?

E3: No, Susan es chef.

P: Bueno, pero ahí ¿cómo tengo? Tengo la opción "actor" y "actress"

E2: No, no

E3: ¿Actor y actriz?

P: Exacto, femenino y masculino. En cambio en “student”…

28’ 50’’

E10: Queda uno, profe.

P: ¿Cuál quedó?

E10: Singer

P: Ok ¿y Brian y Boris?

E3: Ah ¿van ahí?

P: Ok, Brian y Boris. Fijense qué tienen en la mano cada uno.

E3: Micrófonos

P: Exacto

E4: Singer

E2: ¿“Singer” es cantante? Ah, mirá. Lo voy a anotar acá.

P: Sí. Lo van poniendo.

E11: ¿Entonces Richard es actor?

E4: Sí

E11: ¿Y Susan?

E4: Actress

E2: Actriz

E11: ¿Y Tania?

E4: Tania… era…

E8: Estudiante

P: Ok, ready?

Es: No

E2: No, no, profe.

E11: Todavía no

E3: Not ready, not ready.

P: Not yet, not yet. No todavía.

E2: Not yet

P: Not yet

E2: Not yet

(murmullo en voz muy baja mientras terminan la tarea)

P: Ok

E10: ¿Pegamos la fotocopia abajo de eso?

P: Yes

E3: Sí

E11: Ay, profe. Yo lo puse en castellano.

P: ¿Y por qué?

E11: No sé.

P: Bueno, al lado ponelo en inglés.

(murmullo inentendible)

P: Sí, no, no. Una rayita y ponelo en inglés. Ok, so. Eh… Terry and John are… football players

E4: Futbolistas

P: Bien. Kate is…

E2: Eh… nurse (con fonética española)

E4: Nurse **(repite la misma pronunciación de la compañera)**

P: She is a nurse **(marcando la pronunciación correcta)**, ok. Susan is… **(tratando de sonsacar la respuesta)**

Es: Actress

P: An actress. Richard is…

Es: Actor

P: An actor. Ok. Tania and Tom?

Es: Students

P: They are students. Ok. Brian and Boris

Es: Singers

P: They are singers. Y Henry…

Es: Chef

P: He is a chef. La pregunta es…

E11: ¿Lo pegamos a esto?

P: Yes. Peguen la fotocopia así les queda y todo.

E8: Tania…

P: What is… Vuelvo con la estructura…

E3: Cuál es tu…

P: What is your occupation? **(escribiendo en el pizarrón)**

E3: Trotamundo. ¿Cómo pongo trotamundo?

E1: Trotamundo **(risas)**

P: Bueno, vamos a algo más, este… más real. ¿Ustedes que responderían si están… en la situación que están ahora?

Es: Students

P: Ok, good. What is your occupation?

Es: Students

P: (escribiendo en el pizarrón) I am…

E: I am…

P: … a student

E2: I am a student

P: Cuando ustedes tengan que responder

(murmullo y discusión entre compañeros)

E11: Ésta es mía, querida

P: Listen! Listen! Cuando ustedes tengan que responder… con que pongan que son estudiantes es suficiente, ok? ¿Sí? Porque ésta es la situación de ustedes ahora. **(los estudiantes siguen discutiendo sobre la posesión de algo)**

E4: Ésta es la mía. Todas las que faltan las tenés vos

E11: Bueno …. (dice el nombre de la compañera), háblame bien a mí.

P: Por más que estudiar no sea un trabajo pago, digamos, es a lo que yo me dedico. A eso se refiere ¿sí? ¿A qué te dedicás? ¿Qué es lo que hacés? ¿Cuál es tu ocupación?

E3: ¿Qué no? ¿Y los que cobran Fines qué?

E2: En realidad faltaría el de ama de casa, también.

(murmullo inentendible)

P: Tendríamos que ver … **(inentendible)** Pero con que ustedes contesten "I am a student", yo sé que identificaron la pregunta y que son… que son capaces de responder, ok?

E4: Copiamos eso entonces, profe.

P: Yes, please.

33’ 12’’

E2: Seríamos en realidad… algunas seríamos amas de casa… (pausa) la pregunta esa..

P: **(interrumpiendo a la alumna**) Esto sería en forma de pregunta… y la opción que van a encontrar para poner la ocupación va a ser directamente “occupation” **(escribe en el pizarrón).** “Occupation” o “job” también puede estar ¿sí?, pongan por las dudas porque capaz que les aparece “job” y se van a… se van a querer matar porque no aparece

E3: ¿Copiamos el de abajo?

P: Yes, please.

E4: ¿Eso también que dice “ocupation”? **(con fonética española)**

P: Yes, “occupation” **(corrigiendo la pronunciación),** “job”… ustedes van a completar así: “student”

(los estudiantes copian en silencio)

P: Bueno, ya más o menos tenemos cómo se arman las preguntas, que es lo que pregunta cada cosa, ahora ustedes mismos me van a armar las preguntas a… a lo que yo les voy a poner en el pizarrón. Avísenme cuándo puedo borrar.

(murmullo mientras copian)

35’ 00’’

P: Consigna **(copia en el pizarrón)**

(murmullo entre los estudiantes)

E3: “Job”

E10: “Job” es “trabajo”

E2: ¿”Trabajo”?

E10: ¿”Job” es “trabajo”?

P: Claro, es lo mismo ¿sí?

(murmullo informal mientras copian)

E2: Profe, ¿usted, mate?...

P: ¿Cómo?

E2: ¿mate?

P: Please

E11: ¿Copiamos todo de corrido?

P: Copien de corrido. Yo corto ahí porque no tengo más pizarrón. Son ora- Es un texto. Un texto es una oración a continuación de otra ¿sí? Respeten los puntos, fíjense bien dónde va cada punto ¿ok? Que separa las oraciones

E1: ¿Qué tiene el … donde dice García al lado? ¿Un uno?

P: Un uno. Entre paréntesis un uno.

(murmullo mientras copian)

P: Ok, that's the text.

E11: Profe, eh… la primer… eh… donde dice el uno, ¿qué sería? La primer, eh… eh… ¿la primer pregunta?

E2: Claro

E11: Pedro García y después la dos sería…

38' 24''

P: Exacto. Al lado de cada… ¿Qué está resaltado en amarillo? Es lo que a mí me interesa. La información que ustedes van a preguntar. ¿Mmm? De cada uno. Por ejemplo…

E1: ¿Hay que armar la pregunta?

P: Exacto. Ustedes van a armar la pregunta. Cada una de las preguntas, la respuesta a ser…

E11: Ésa

P: Esto que está acá resaltado, la dos va a ser esto. ¿Qué pregunto yo para que mi respuesta sea esto? ¿Sí?

E11: Ajá

P: Lo que está marcado.

E2: La naturalidad

P: Por ejemplo ¿hacemos la primera?

E11: Sí, profe.

P: La uno. ¿Qué me… qué pregunto yo para que la respuesta sea García?

E4: De dónde es

E2: El apellido

Es: Ah **(risas)**

E1: El nombre

E2: El apellido

E1: El nombre

P: ¿El nombre?

E4: El apellido

E2: No, el apellido está preguntando

P: Porque acá está discriminado

E4: Perdón, perdón

E11: Last name, last name

P: Muy bien. Entonces me va a quedar la pregunta… ¿cómo va a empezar?

E: What is… your… last name?

P: Muy bien. What is… **(escribiendo)** What is your….? ¿Qué?

E11: … last name **(con fonética española)**

P: Last name **(corrigiendo la pronunciación)**. Entonces yo al mirar la pregunta, la respuesta ¿qué es?

E: García

P: García. No tienen que hacer la respuesta pero sí que… la pregunta coincida con lo que está resaltado. ¿Se animan a hacer las demás?

E11: Sí profe

E3: Sí

E1: Bueh

P: Todos las tienen en… Igual vimos recién las estrategias de aprendizaje, ¿vieron que vimos? Si pueden hacerlo sin mirar mejor, si se acuerdan. Hoy los dejo mirar.

E11: Es García **(a otro estudiante)**

P: ¡Qué rico, Rosaura! **(hablando del mate)**

E2: Bueno gracias

(murmullo informal inentendible)

E3: ¿Sólo las preguntas?

P: Yes, only the questions.

(murmullo informal, la profesora habla conmigo un momento sobre las posibles preguntas que le mandé por mail para la entrevista que estábamos planeando)

P: No tienen que hacer las preguntas

E4: ¿No hay que responderlas?

P: Sólo las preguntas. Yo lo que quiero es que ustedes puedan amar las preguntas.

E4: Ah

P: Sólo las preguntas

41' 30''

E6: ¿Vos hiciste todo no?

E4: Yo hice todo el texto.

41' 37''

P: Bueno déjalo. Me interesa sólo las preguntas…

E4: Bueno

P: Fijate bien "where", "where" **(entonando y marcando pronunciación)**, "where"… **(le dice algo inentendible)**, pero fíjate que…

E4: Me pareció pero quise hacerlo sin mirar, como me sonó

P: Tenés razón

E11: Profe

P: Sí **(estudiantes le muestran tarea)**

(murmullo inentendible)

E1: Profe

P: Yes

E3: Profe

(murmullo inentendible, estudiantes hablan entre sí sobre la tarea)

E2: No, no tenés que contestar

E10: Ya sé, pero…

E11: Ya la corregí, profe

P: Ok

E11: ¿Hay que corregir?

E2: Acá le pregunta “hello, I am Pedro García” **(explicándole a una compañera)**. ¿La pregunta cuál sería? “What is your **(con pronunciación española)** name, name? **(la segunda vez pronuncia con fonética española)**

E3: What is your name? **(repite burlándose)**

E1: ¿Eh? **(se ríe)**

E2: “I am from Córdoba” tenés que armar la pregunta ¿cómo le pregunta a éste de qué nacionalidad es?

E4: Ehhh….

E10: Profe ¿me mira?

E3: Está bien, está bien, está bien está bien **(controlando entre compañeros).**

E3 ¿A ver profe? **(le muestra a la docente)**

44’ 46’’

P: El que ya terminó, va a dejar y copian la consigna así van trabajando los que no terminaron. **(escribe)** Consigna: “Answer about you”. Esas mismas preguntas que armaron, van a ustedes a hacer las respuestas sobre cada uno, sí, sólo las respuestas ¿ok?

E2: Ah

P: Completita, lo más gramaticalmente completa posible. ¿Quién me faltaba? **(refiriéndose a los que les tenía que corregir la tarea anterior)**

E4: Yo

P: “Are you married or single? **(explicándole a una estudiante)** Are you married? Yes”. ¿Estás casada? Sí. Are you married? Are you married or single?

E4: Ah **(murmullo inentendible entre estudiantes)**

E3: Profe

E6: Divorciada

P: O soy divorciada ¿ok?

(murmullo inentendible)

P: “Where are you…

E6: ¿from?

P: From

E3: En la respuesta ¿"I am **(da su nombre y apellido)**" o así como está? O sea…

E2: **(le explica a una compañera)** Y ella le contesta "I am…" "twenty five". Y la quinta…

46' 6''

P: ¿Cómo responderías? **(dirigiéndose al estudiante 3)**

E3: "I am…" o solo "I am"

P: Nooo, "What is your last name?"

E3: Ahhh, my, my, ahhh ¿así?

P: ¿Signos de pregunta? **(dirigiéndose a otro estudiante)**

(murmullo)

E3: ¿Sólo el apellido?

P: Porque le está preguntando el apellido

E2: No, porque ahí le pregunta "Where are you from" y ahí responde "I am from Córdoba… Profe, esoy en duda con ésta, con la… con la segunda, porque él contesta "I am from Córdoaba" pero "Where are you from" no era para… que contestábamos "what is your nationality"

P: No… No, cuando yo te digo "Where are you **(acentuando "you")** from".

E2: Claro

P: I am… from

E2: Yo soy de Córdoba **(marcando cada palabra)**, esto estaría preguntando "de dónde eres tú", ahí **(dirigiéndose a una compañera).** Igual…

P: Por ejemplo esa es más amplia, no te estoy preguntando…

E4: Ahhh

P: Pero "where are you from"

E2: Es general…

P: Puede ser un país, una provincia, un lugar… como no te especifica

E2: Claro, y te aclara, te aclara, ahí sí porque te está preguntando la nacionalidad

E11: Esa es la respuesta, ¿entonces?

E2: Claro. Igual me costó

P: Ahh pero bien

(murmullo)

E2: Sin mirarlo **(inentendible)**. Lo que me cuesta más, es lo que va al principio todavía

E11: ¿entendés?

E2: Estuve practicando pero lo que más me cuesta es lo que va. No tengo en cuenta todavía el "tú" y el "yo soy": esa es la pregunta… me cuesta eso todavía

E11: ¿Tenemos que copiar la pregunta de nuevo y responderla abajo?

P: Numerito que yo sé que pregunta es, la respuesta ¿sí?

E2: Estuve practicando pero…

P: Cualquier cosa, van para atrás… buscan algún diálogo ¿eh? Porque todo está en los diálogos que hemos visto

E2: Sí, sí, sí

E11: ¿Cómo… cómo respondo esta pregunta? La deee… la edad **(a una compañera).**

(murmullo)

E2: Casado… ¿Eres casado o soltero? **(a un compañero)** Preguntaba… "are you married?" ¿Cómo se dice, como se dice? ¿"you"? (pronunciando)

P: You, your **(marcando la pronunciación en inglés)**

(murmullo mientras trabajan)

E10: Are you married or single? **(muy bajo a una compañera)**

E2: Claro, y ahí le responde "I am" **(pronunciando como se lee en español)**

E10: Profe, ¿me explica?

(murmullo)

P: La primera le pregunta “what is your last name”

E11: Profe

P: Pero, “what is your last name?” **(acentuando en “last”)** ¿Cómo la respondo? ¿Cómo quedaría gramaticalmente?

E: My…

P: My last name is… **(marcando cada palabra)**… ahí va a quedar mejor gramaticalmente. ¿Ves que te da… la respuesta es… lo gramaticalmente

E11: Claro

E3: I am… **(pensando mientras completa la tarea)**

E2: Y dónde pregunta “I am from…”, o sea que pregunta “where are you from”, yo tendría que poner en mi caso “Buenos Aires”… o puedo poner Argentina

P: O puedo poner Varela, ¿mmm?

E2: Ahí está.

P: No te pide muy detallado. I am a student, I’m twenty-one… **(corrigiendo a un estudiante).** Ok, ¿Qué te pregunta la primera?

E1: Estoy, ¿no? **(un estudiante le muestra a la profesora el celular con una foto y su epígrafe).**

P: No. En este caso sería “I am taking mate with my mother” ¿estoy tomando mate con mi madre?

E1: Sí, ya entendí

P: Ok. “Take” es tomar, pero cuando vos hablás de comida, mate, bebida, es “have”. “Having”, ¿está?

E1: Sí, sí

P: I’m having…

(murmullo)

P: Pregunta “what is your last name”

51’ 7’’

E10: Ah, tu apellido.

P: ¿Cómo te tiene que quedar la forma gramaticalmente?

E10: Mi apellido es…

(murmullo bajo sobre la tarea que están realizando)

P: Who else? ¿Quién más? ¿Alguien más? **(preguntando si alguien tiene consultas)** Bien, ¿eh? Bueno, veo que bastante…

(murmullo)

E4: Profe, ¿se fija?

P: ¿La de la edad no te acordás?

E4: "Are you married?" na da más. "I am… married" **(a otra compañera)**

E6: Cuál es tu ocupación, y vos le tenés que poner "what is your occupation" **(a otra compañera).**

E11: Vos tenés que hacer la pregunta, no la respuesta. Mirá, así… **(a su compañera)**… Acá está bien… where are you from

(murmullo)

E1: Profesora

E4: Profe

E1: ¿Me puede firmar esto? **(formulario para Plan Progresar)**

P: Ah, sí. ¿Quién más me pidió que le firme?

E11: Acá

(murmullo mientras la docente firma los papeles)

E4: Tenés que poner cuántos años tenés

E11: Yo tengo… I am twenty-one **(hablando entre compañeras)**

P: Esto lo tenés que presentar. No pusiste plan FinEs.

E1: **(murmura algo inentendible)**

P: Es que para justificar.

E1: **(murmura algo inentendible)** Así

P: Bueno, está bien, está bien. Sino le agregás vos

(estudiantes murmuran)

P: En general la edad se pone con números, no con letras. A veces cuando ponemos con letras es para ver si uds. … si identifican. En ese caso es para ver si identificaban que estaba hablando de la edad. Pero cuando uds. responden, ponen la edad con número.

E2: En este caso yo puse "thirty" **(tratando de pronunciar con fonética inglesa)**… "six". Pero… ¿hay uno antes del "six"?

P: A ver, esperá un cachito que ahí voy **(sigue firmando papeles)**

E2: No, yo tengo 36**. (a una compañera)**

P: ¿Qué me decías, Rosaura?

E2: Mire, profe. Yo lo puse con letras, con la ayuda de mi compañero acá.

P: Bien, esto es "tercero", vos tenés que poner **(le escribe en la carpeta)**

E2: Ahíiii, está

P: Thirty **(marca la pronunciación)**

E2: Me faltó el "ty"

E11: Profe, cuando tenga un tiempito ¿puede venir, por favor?

E2: Pero en el caso que tenga un formulario lo pongo con números

P: Síiii. En un formulario lo vas a poner con número. Capaz que… en la pregunta y en la respuesta, en la respuesta esté con letras

E2: Ahhh. Ok, listo

E11: Cuán viejo eres tú (murmuran entre compañeros mientras la profe monitorea y atiende consultas)

E2 I am from Varela. "Varela" hay que poner ahí porque no está especificando provincia… **(a otro estudiante)**

(murmullo desordenado sobre la tarea, voces superpuestas)

E11: Profe

P: Estás congestionada?

E4: Si tenés algo contagioso ándate

Es: **(risas)**

E4: Profe, le voy a confesar algo, hoy me costó

P: ¿Te costó?

(inentendible)

1: 00' 00''

E11: Es verdad, profe. A mí me pasó lo mismo

P: Lo de casado y soltero era…

E4: Eso me resultó un poquito traba-lengua. Pero por eso, fue todo como muy de pronto…

E11: Muy rápido, profe. Hoy vino…

P: Menos mal que les dí primero cómo se armaba con "what is your…" y todas las… estaban ahí nomás. No es que tuvieron que ir muy atrás. La próxima vamos a hacer despacio

E11: **(riéndose)** ¿Estás muy cansada?

(murmullo informal mientras profesora corrige tareas mesa por mesa)

(Algunas estudiantes todavía conversan sobre cómo realizar la tarea)

E2: Acá le ponés Buenos Aires, Varela o Argentina… porque no te está hablando… no te está preguntando de qué nacionalidad

(golpean la puerta y entra otra docente)

P2: Buenas noches, ¿cómo andan?

Es: Todo bien

P2: Me alegro

(me pregunta quién soy y le contesto)

P: ¿No habías aprendido? **(conversando con un estudiante al que le estaba corrigiendo)** ¿Por qué nunca te gustó?

E10: Sinceramente, nunca me gustó la materia, nunca quise aprender. La secundaria la dejé porque no quería aprender inglés. Sinceramente… no, no

P: ¿Y ustedes?

E10: ¿Por qué dejé la escuela? Por Inglés… Hay días que vengo acá y me enbronco solo…

P: ¿Te enbroncás? Y…

E10: Sinceramente, le digo

E11: Bien, pero le estás poniendo onda. Es un gran paso…

P: Claro…

(murmullo inentendible)

P: … es un gran paso

E4: Profe, ¿usted cuándo nos va a tomar la prueba?

P: Ya me voy **(muy bajo a la otra docente que está esperando para comenzar su clase).** Ehhh… Al cierre, cuando terminemos, en la clase del 16. No sé qué clase va. **(contestando la pregunta de la estudiante).**

E6: No, profe pero no tenemos

(murmullo mientras se van preparando para cerrar la clase)

E1: Nunca…

(comienza a pedir los trabajos la otra docente)

4.8 FiNes: <u>Clase 2</u>

4. 8. 1 Informe etnográfico

Lugar: Sociedad de Fomento "6 de junio", Villa del Plata - Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Analía

Fecha: Jueves 16 de junio de 2016.

Hora: 19: 25 hs.

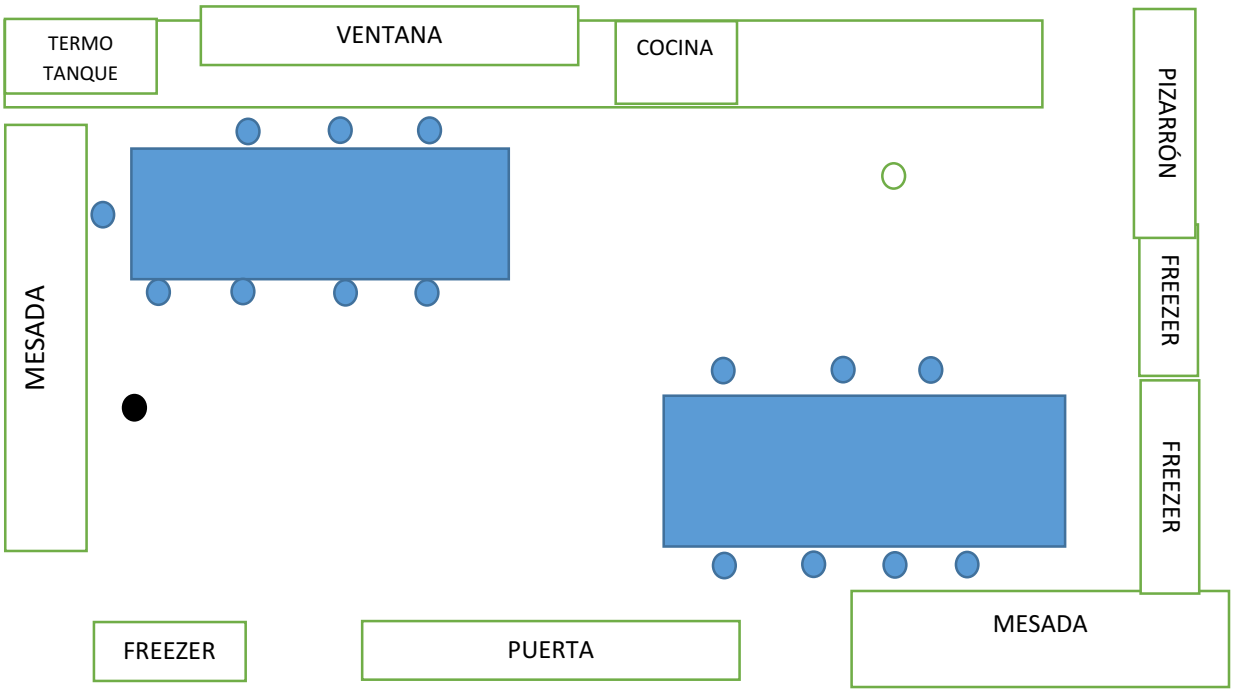
Estudiantes presentes: 15

Contexto físico:

- Cocina del edificio de sociedad de fomento "6 de Junio", al lado del tinglado donde se realizan deportes. El piso es de mosaicos con mesadas de azulejos blancos en dos paredes de la sala. Existe una puerta doble de chapa que da al gimnasio y una ventana que da al exterior.
- Las paredes no tienen ningún tipo de decorado, no existen imágenes relacionadas con el ámbito escolar por ser su destino básico el de funcionar como cocina de la sociedad de fomento.
- Es un rectángulo amplio para albergar una comisión de menos de 20 estudiantes de forma confortable.

- Las mesas son tablas de madera con caballetes a la que pueden sentarse aproximadamente 8 personas cómodas. Las sillas son de plástico con apoya brazo, lo que hace difícil la movilidad de ellas y el aprovechamiento de las superficies de las mesas. La disposición de las mesas y el tamaño de las sillas y mesas hacen imposible un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes se paren, por ejemplo.
- La temperatura es muy fría y el único medio de calentar el espacio son las hornallas de la cocina, lo que hace que el ambiente se torne muy agobiante al transcurrir la clase. El ambiente cerrado con hornallas prendidas hacen que la calidad del aire que se respira no sea el ideal, sobre todo cuando la sala está llena.
- La iluminación es muy pobre, es muy difícil tomar apuntes y observar claramente el pizarrón.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos de la sala. Es muy pequeño para el tamaño del lugar y la cantidad de gente (1m. por 1 m. aproximadamente).
- El ruido exterior es sumamente molesto y hace que sea muy difícil concentrarse en la clase. Una clase de taekwondo transcurre al mismo tiempo en el tinglado que está al lado de la sala de clase.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala se encuentra limpia por ser originalmente una cocina y existen tachos de basura para arrojar los residuos.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:



● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[73]

4.8.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/10RvAN31qwZxPughlUI5mzOABFQc6_Jfe/view?usp=sharing

(profesora toma lista mientras van entrando, hay estudiantes afuera)

Es: Está afuera, está afuera, profe.

P: ¿Te casaste? **(dirigiéndose a la estudiante que se había casado)**

E1: Ay sí, profe, pero no quiero hablar del tema.

(risas)

E2: Se casó y a los 3 días se separó.

P: Estás como… como los artistas ahí…

(voces superpuestas)

E3: Es más por la obra social que por otra cosa

E1: Por la plata profe, por la plata.

P: Bernardes Rosaura

E4: Está afuera, profe.

P: Cortez Yolanda

[73] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

E4: Here

P: Correa Damián

E5: Here

P: Espínola Daniel

E2: Vino, vino, está afuera.

P: Gracia Gustavo, Gracia Gustavo

E2: Vino, está afuera

P: Gómez Gabriela

E6: Here

P: Gutiérrez Pedro

E1: Ahí, ahí viene

E2: Está afuera

P: Gunda Ariadna

E7: Acá, here

P: Ruiz Emiliano

E8: Here

P: Ruiz Díaz Lorena

E9: Here

P: Y Solano Marcelo

E10: Here

E2: ¿Cómo es? ¿Cómo es, profe "here" **(con la "r" final más marcada)** o "here"?

P: ¿Cómo?

E2: Vos decís… yo escucho que vos decís "here"

P: Es lo mismo

Es: Here, here

P: Una "r" al final suavecita

E1: Mal pronunciada, capaz

Es: Here, here **(repiten diferentes estudiantes imitando la pronunciación)**

E1: Profe, es "here", ¿no?

P: Con una “r” suavecita

Es: Here, here, here

E1: Ahhh, está bien

P: La “r” en inglés es muy suavecita

E1: Profe, ¿puede ser… puede ser que usted va a tomar prueba a carpeta cerrada? No

P: Les voy a comentar algo. Ayer me enteré, nos quedan 3 clases.

E1: ¿Cómo que se enteró?

P: Porque yo pensé que teníamos más pero no. Nos queda… ehhh… nosotros el 14. Claro el 14 es la última clase, que solamente vienen a hacer el CREC los que tienen que recuperar, o sea que el 30 yo sí o sí les tengo que tomar algo… para evaluarlos. El 7 vienen los que tienen que recuperar, ehhh…. a reforzar y el 14 es el día de la última evaluación, el día del recuperatorio. Ustedes tienen sí o sí hasta el 7, eso fue lo que me comentó la directora del **(inentendible).**

E1: ¿El 7 de qué, profe?

P: Ahora de julio

E1: Ahh

P: El 16 termina todo, el 15 termina todo. Nosotros empezamos a mitad de abril, por eso nos quedaron dos clases colgadas cuando llegamos.

E11: ¿Qué fecha es?

Es: El 16

P: Bueno, vamos a hacer hoy, vamos a trabajar, vamos a hacer un pequeño repaso

(murmullo, charla informal entre estudiantes)

E4: Bueno, entonces, profe, ¿cómo va a ser?

P: ¿En qué va a consistir la evaluación?

E4: Claro

E2: Sí

E4: Cuándo va a ser, cómo va a ser

P: Va a ser el…

E11: 30 dijo

P: Espere que verifique la fecha para… evaluación… **(mientras mira sus papeles)**… el 30.

E5: Chicos…

P: 30 de junio, 30 de junio va a ser la evaluación

(murmullo inentendible entre estudiantes sobre la evaluación)

E4: ¿A carpeta abierta, profe?

P: No

E11: A carpetea abierta no

E1: No

E4: ¿No, profe?

P: ¿Por qué a carpeta abierta?

E4: No, preguntábamos

(entran algunos estudiantes)

E12: Hola, profe

P: Hello

E12: Disculpe

E4: El 30 tenemos prueba **(dirigiéndose a uno de los estudiantes que entraron)**

E13: ¿Por qué?

E4: ¿Cómo por qué?

E1: Ja ja ja

P: Porque se nos terminan las clases… La última clase es el 14

(murmullo entre estudiantes)

P: Esto ya está, ya firmaron todos en la mesa… ok… Bueno, puse el título. Conversation, dialogue "First day at school". What is the meaning of first?... What is the meaning of first? In Spanish?

E1: Ehhh, ¿qué, profe?

P: First, in Spanish

Es: First, first

P: First, solo, ¿qué significa? ¿se acuerdan? ¿mhmm?

E2: ¿Primero?

P: Ok, first day…

E2: ¿Día de escuela?

P: …at school, first

E14: Primer día de escuela

P: Ok, es un diálogo de presentación, como ya hemos viso…

E15: ¿Conversación?

P: Conversación o diálogo, ¿sí? Un diálogo de presentación como ya hemos visto, ¿sí? Es para repasar, para que lo tengan de ejemplo. Porque más que seguro uno de los puntos sea poner el diálogo… se acuerdan cuando hacíamos que ordenábamos las oraciones…

E14: Sí

P: … que es lo primero, que es lo segundo… Bueno algo así va a ser la prueba, la pruebita, ¿ok? Y bueno, tengo acá a Jane y Martin ¿ok? Jane y Martin.

7' 20''

P: Ehhh… Who wants to read? ¿Quién quiere leer?

E2: Yo

P: Ok

E2: Pero yo no quiero ser Jane

E14: Yo soy Jane

P: Ok, Rosa is Jane and… Benicio, ¿no?

E1: Yes

P: Benicio is Martin. Ok, remember, tranquilo, van leyendo despacito ¿sí?

E14: Hello **(comienza a leer)** I name Jane Walter **(pronuncia "Walter" como en el español).** ¿Cómo se pronuncia "Walter"?

P: Walter **(marca pronunciación en inglés)**

E14: Walter

P: Walter

E14: Walter, What's your name?

E2: Hello, I am Martin. Nice to meet you, Jane.

E14: Nice to meet you, too **(pronuncia mal you).** ¿Cómo era?

P: Meet you **(marcando la pronunciación de cada palabra)**

E14: Meet you

P: Too

E2: Are you in Miss Adams' class? ¿Puede ser?

E14: Yeah… yes… yeah, how about you? (**pronuncia todo como si fuera en español)**

E2: Me too

P: Me too, ok. El "you"

E2: You, you **(repite)**

E14: You, You

P: ¿Qué es lo que pregunta cuando dice "are you in Miss Adams' class"

E2: Tú estás en la clase de miss Adama

P: En la clase de miss Adams sería el nombre de la maestra

E2: Tú estás en la clase de la señorita Adams

E14: ¿Cómo se pronuncia "how about you"?

P: How about you **(marca pronunciación)**

Es: How about you **(repiten)**

P: About you… how about you? ¿Qué significará esa expresión? Le dice… él… él le pregunta "are you in miss Adams' class" y ella…

E2: Si él también, ¿no?

P: Y ella dice "yes", le dice "how about you"

E15: Tú también

P: Muy bien, "¿y vos también? ¿tú también?" ¿ok? Y es la manera correcta, y él responde… cuando dice "me too"… ¿qué significa?

E1: Yo también

P: Yo también. Es otra manera de decir "yo también", ¿ok? Good, bueno, es otro ejemplo de diálogo. Vamos a ver la identity card. ¿Ven que tienen una identity card? Tengo, dice identity card. ¿Qué significará? ¿A qué les suena?

E2: Como el documento

E1: Tarjeta de identificación

P: Tarjeta de identificación, muy bien. Remember que card es tarjeta, ¿ok? Punto uno dice "name"

E11: Nombre

P: Mhm

E14: El nombre es Martín **(pronuncia el nombre como si fuera en español)**

P: Ok, Martin (corrigiendo pronunciación). Last name?

Es: Apellido

P: Ok, age?

E1: Años

E2: ¿La edad?

P: ¿Querés una fotocopia, Adriana? Perdoname **(a mí)**

(murmuran estudiantes sobre el significado del resto mientras me alcanza fotocopia)

10'

P: Age?

E14: "Address" **(acentuando en la primera sílaba)** es la dirección y "phone" es teléfono

P: Exacto. Age? ¿Entonces?

Es: Edad

E1: Eso es edad

P: Address?

Es: Dirección… dirección

E1: Teléfono

P: Ok, and phone, ok. Ustedes lo que tienen que hacer es identificar cada uno de esos puntos para precisamente completar

E15: ¿Esto está… es un súper repaso para que nos quede bien claro?

P: Exacto, ¿sí? Igual vamos a hacer una "identity card" y le vamos a agregar unos puntitos más de lo que hay acá, que nosotros ya los vimos. Como por ejemplo ¿qué nos faltaría acá?

E15: ¿El estado civil?

P: El estado civil ¿qué más?

E14: El código

E15: Nacionalidad

P: Ciudad, el código… todo eso ustedes tienen que identificar

E14: El segundo nombre

P: Fíjense, bien. El primer punto dice "name" sólo.

E1: Sí

P: Y en el segundo punto dice "last name"

E1: Last name

P: Entonces, si a mí me dicen “name” sólo, lo más probable es que yo tenga que completar el nombre completo…

E14: Ahhh

P: … completo. Pero como en el segundo punto tengo “last name”… o sea que me pide el apellido

E14: El apellido

P: Le agrego sólo el apellido

E14: El apellido

P: Ok?

E1: Profe ¿la fecha del cumpleaños también iría?

E2: No, si ahí te dice…

E11: Te dice “age”

P: ¿Por el número decís? ¿Por el número?

E1: Ahhh

P: Cuando dice “age” se refiere a la edad. Ehhh… Nosotros vimos cómo se dice el cumpleaños. ¿Se acuerdan qué ponemos primero?

E2: Cuán viejo eres

P: Esa es la edad. Estamos hablando de fechas de cumpleaños

E15: Ehh… primero el mes…

Er: Y después la fecha

P: Y después el día, ok. Muy bien. También vimos cómo se decía el mes solo y cuando se decía el mes con el día.

E14: Sí, sí

P: Que había… la… ¿la preposición cambiada? ¿Se acuerdan? Bueno, todo eso no va a entrar, no se preocupen. Vamos a hacer una “identity card”, eh… ahí si quieren…

E14: Lo pegamos

P: Copy… y ponemos “identity card” (mientras copia en el pizarrón)

(murmullo inentendible entre estudiantes)

12’ 02’’

P: Obvio que cuando ustedes completen esta “identity card” va a ser con datos de ustedes ¿no? Información personal

(murmullo informal entre estudiantes, algunas risas, mientras la docente copia en el pizarrón)

P: Tengan en cuenta también que puede ser que "last name" esté al principio, que primero pida el apellido y después el nombre…

E1: Ah, no

P: … así que también, fíjense de poder identificar cuál es el primer nombre y cuál es el apellido, que es lo más importante

(sigue copiando en el pizarrón)

E11: ¿Así va a estar en la prueba, profe?

13' 02''

P: Sí, así va a ser en la prueba

(sigue copiando en el pizarrón)

P: Ehh… cuando tienen "address", vean la característica, la diferencia, eh… la diferencia en inglés con castellano

E1: ¿Que primero va el número, profe?

E11: Primero va el número

P: Address

E1: Address

P: Sí, primero va el número de la casa ¿después?

E2: La calle

P: ¿Y al final?... Aclaro si es "Street, avenue"

E11: Avenida o …

P: Ehhh… creo que vimos "road"… Con "Street" es suficiente porque casi todos viven en calles. ¿Vos vivís en alguna avenida importante?

E2: Tevenet, una avenida importante…

P: Y bueno, la Tevenet sería más bien una avenida

E2: Es avenida

E1: ¿Es avenida?

P: ¿Avenida Tevenet?

E2: Sí, ponemos avenida

E15: Seguimos con el…

P: Yes

E15: ¿Copiamos eso al costado?

P: Sí, ehh… yo sigo al costadito, ¿ustedes siguen abajo? Yo sigo al costado, ustedes siguen abajo

E13: ¿Es lo mismo decir "city"… "province"?

P: Acá, por ejemplo está especificado, ¿ven?

E13: Uno arriba y otro abajo

P: Ciudad y provincia… ¿ok?

E1: ¿Sólo eso es? Ahh, no

P: No, esperen que voy a poner…

E14: First name, first name **(repite, practicando pronunciación y una compañera se ríe)**

E2: Name es name **(la segunda vez pronuncia con fonética en español).** Name es nombre.

E1: Ahhhh

E1: El primero es nombre, el segundo es segundo nombre y el tercero es la dirección **(murmura a una compañera)**

E15: Tenemos que poner… Cuando es así tenemos que poner sólo el nombre, no es una pregunta

P: Exacto

E15: O sea que pongo…

P: Exacto. Por datos. Sólo datos, no es en forma de oración ¿ok?

E11: ¿Tengo que poner mi celular, profe?... Porque por ahí los chicos lo agarran y…

E1: (risas)

(murmullo informal y risas)

E1: Province, province **(practicando la pronunciación)**

E11: Zip code, zip code **(repite, practicando la pronunciación)**. ¿Qué dice… marital status?

P: Marital status

E11: Profe, ¿cómo se dice "empezando una relación", algo así'?

(risas)

P: Making love, enamorándome

Es: Ahhhh **(risas)**

(murmullo informal)

P: Bueno, entonces estamos llenando…

E1: **(inentendible)**, profe?

P: Sólo datos

E1: Ciudad, Florencio Varela

E11: ¿Code?

E1: Código postal

E1: Profe, ya terminé

P: Ok… **(murmullo mientras completan y la profesora corrige).** Perfecto, lo hiciste bien.

E1: Ahh ¿ está bien?

P: Porque es información, es el dato, no es la oración. Ahora, acá tengo … street, avenue?

E1: Ah listo

E2: Street

E15: Street

P: Sí, la nacionalidad

E1: Y Bueno, profe.

(murmullo mientras la docente atiende consultas)

E4: ¿"City" qué sería, profe?

Es: ¿Argentina?

P: "City", Florencio Varela

Es: Ahhh

E14: Yo puse Varela solamente, ¿está bien?

P: Bueno ¿y cómo digo cuando me estoy refiriendo al gentilicio de Argentina? ¿cómo digo?

E14: Argentinian

E2: ¿"Argentinian" no era?

E14: A la gente

P: Claro. A las personas nacidas en…

E14: Argento era

P: ¿Qué?

E14: ¿Argento no era?

E7: Argentinian

P: Argentinian

E14: Argentinian

P: O también en una época se decía Argentine

E11: Yo puse así

P: No, vos pusiste Argentina. Argentinian o Argentine. Esto refiere mucho a una época de… de los 90', la plata dulce y todo eso.

E2: Ahhh

P: Se dejó de usar un poco… Argentinian…

E11: Permiso, profe

P: … no es lo mismo que poner Argentina ¿ok? La nacionalidad es "Argentinian" **(marcando la pronunciación)**

E2: Profe

P: Yes. Ok **(mientras corrige)**

E2: ¿Nada más?

P: Nada más

20' 01'

E2: No, no, no. Está mal **(a un compañero)**

P: Cuando estoy con el nombre de la calle que…

E1: De la dirección…

P: El nombre de la calle va con mayúscula. Las mayúsculas en inglés son muy importantes, ¿eh?

(murmullo inentendible)

E11: Ahora sí, profe, no entiendo. No sé entenderme… la otra clase me costó

E1: Se trabó…

P: Sí, estás muy…

E1: … se trabó, profe. Es raro de ella.

P: … eso es lo peor que pueden hacer

E11: Mal

E14: Fijate en la carpeta

E11: Claro, yo trataba de no buscar

(murmullo entre estudiantes y profesora)

P: Vos pusiste primero el nombre de la calle

E14: Profe

P: Name ¿qué es?

E: inentendible

P: Second name

E2: Apellido

P: Ajá, entonces el de arriba ¿qué es?

E: inentendible

P: ¿Y el tercero?

E15: inentendible

P: Ah bueno, en este caso está bien discriminado cada uno de ellos… donde dice "name" sólo… acá está discriminado… va…

E1: Are you married? **(hablan entre estudiantes)**

E11: ¿Así no?

E13: Teacher

E14: Ocupación, lo de abajo es ocupación **(a otro estudiante)**

E11: R- e – e- t **(a otra compañera)**

E1: Preguntale, es una calle **(le contesta)**, sacate la duda

P: Es calle, calle

E2: ¿Esto va a entrar en la prueba, profe?

22' 10''

P: ¿Qué pusiste acá? Marital status?

(murmullo sobre la tarea entre estudiantes mientras la docente monitorea lo que hacen)

E2: Profe

E1: Profe, cuando dice nacionalidad ¿ponemos Argentine **(pronunciando con fonética española)** o Argentinian?

(docente sigue corrigiendo a otra estudiante)

E14: Argentinian, ¿no? Es

(murmullo informal y risas)

E14: Single, single **(a una compañera)**

(murmullo)

E14: Single, single **(marcando cómo se escribe)**

(murmullo sobre la tarea de otra materia mientras trabajan en la tarea de inglés)

P: En este caso ponemos…

E14: "First" entonces era primero y "second", segundo. Y "last name" es el apellido

E4: Ponete a estudiar, querida **(a una compañera)**

E1: ¿Es la semana que viene?

E14: Es la otra o la otra

P: Exacto

E4: Profe…

(murmullo informal entre estudiantes por las fechas de evaluación)

P: Bueno, vamos a ver ahora…

E11: Profe, ¿me corrige?

P: sí

E1: Le quiero hacer una pregunta

P: Ahora sí (a la estudiante que le corrige)

E1: Le quería preguntar por el trabajo, tenemos que poner…

P: Se pone "student", eso es lo que se está pidiendo

E1: Ah bueno, sólo student

P: Con que pongan estudiante, es suficiente… Bueno, veo que lo que más les cuesta es la dirección… pero eso es hasta que… se acostumbren

(murmullo sobre otro docente)

E1: No sabe explicar, no sabe explicar… **(hablando de otra docente)**

(murmullo mientras la docente copia en el pizarrón)

30' 30''

P: Está muy bien, ¿qué tienen que tener en cuenta?, que solamente va el dato, ¿ok? En lo que respecta a preguntas, de esto… ehhh… yo les voy a dar las opciones. Todas las preguntas y las respuestas, entonces ustedes van a… match… van a unir

E11: Ahhh, bueno

E14: Ahhh, ok

P: Con la respuesta, ok? También tienen que saber enunciar que es lo que corresponde, pero va a resultar más liviano, ok? Esto sí **(señalando la ficha o "identity card")**, esto sí queda, lo van a tener que completar solitos, ok? **(mientras comienza a borrar el pizarrón)**

E1: Nooo

P: Ahh, recién estabas copiando

E14: ¿Usted se trajo un borrador, profe, o…?

P: Sí, yo tengo el mío, pero estoy usando el que está ahí **(mientras borra)**

(murmullo informal mientras la docente empieza a copiar)

P: ¿Se acuerdan que trabajamos con el verbo "ser"? Y vimos, ehhh… ¿Tienen tijerita por acá? (mientras reparte unas copias)

Es: Sí

E14: Sí

P: Bueno.

E1: Cortenla

E2: Ayuden a la profe a cortar

P: 7 y 8, ok?

E2: Sí, sí, cortado al medio

P: Ahhh, vimos el verbo "to be" para, con preposiciones

E14: Sí …

P: Bien, vamos a ver otro uso del verb "to be" pero con… (mientras copia en el pizarrón), no le saquen el nombre por favor (indicándoles a los que están cortando las fotocopias)

E1: Profe, es "ser" o "estar", ¿no? , ese verbo

P: Yes, verbo "to be", ¿qué tres formas tenía? (mientras ella también corta fotocopias para repartirles). Tres conjugaciones tiene

E13: I am

P: "Am" era una, ¿la otra?

E1: You

P: Are

E2: I am, you are… y you, falta uno (refiriéndose a las fotocopias)

P: "You" sería el pronombre, ¿que te falta a vos, Lara? ¿Todos tienen una? ¿Sí?

E6: Acá le repartí esta

P: Ok. Bueno vamos a poner en un rengloncito y ponemos de título "feelings and emotions"

E2: "Was", ¿algo así, profe?

P: Ahhh, eso es pasado. Eso lo van a ver en tercero

E13: Está adelantado

E2: Ahora en tercero…

(murmullo informal mientras la docente copia en el pizarrón)

E15: Eso es "triste", ¿"sad" era?

P: Mhmmm. Bueno, son palabritas nuevas así que intenten copiar bien, ok?

E2: En realidad "are", "is"

P: Am, is y are. Bueno, ok, ehhh… what is the meaning of nervous?

E14: Nervioso

Es: Nervioso

P: Nervioso, ok. Happy?

E14: Feliz

P: The opposite, the opposite…

E1: Triste

P: Lo contrario, ok. Y acá me quedan "hungry" and "thirsty"

E1: Hambriento

E2: Enojado

P: Bien. Eso es "angry" **(al estudiante que contestó "enojado"),** esto es "hungry", "hungry" y el otro es "angry" **(marcando la pronunciación diferente)…** "hungry" es hambriento, ¿y "thirsty"? Fíjense en la imagen, a ver si se dan cuenta de lo que es…

E14: Lleno

P: ¿Qué emociones expresan?

E4: Borracho

P: No, no es

E14: Sediento. A mí me parece que tiene sed

P: Bien, "sediento"

E14: Está pensando en la bebida y saca la lengua para afuera

P: "Thirsty, thirsty" es sediento. Todos estos personajes están expresando emociones, ok? Ehhh… La primera, el uno dice "Kylie Minogue". Do you know Kylie Minogue?

(silencio)

P: ¿La conocen?

Es: Sí

E11: Sí, es una cantante

P: Bien, good

E11: Ehhh, "thirsty" es "sediento" **(a una compañera)**

P: Kylie Minogue… ¿qué expresión, qué sentimiento está expresando ella?

E14: Feliz

36' 13''

P: Ok, so, Kylie Minogue is…

E14: Happy

P: Happy **(escribiendo en el pizarrón)**

E14: Ahhh, ok

P: Ok?

E14: Is happy. Después de esto: "Paul Gasol…

P: Paul Gasol **(marcando la pronunciación),** Paul Gasol…

E1: Hambriento, hambriento, profe

P: Ok ¿cómo digo "jugador de basket" en inglés?

E15: Player **(pronunciando con fonética española)**

E14: Football player

P: Ese sería de fútbol

E2: Ehhh, Gasol, basketball player

P: ¿Cómo dijiste? … Basketball player

E2: Basketball player **(al mismo tiempo que la docente)**

E14: Ahhhhh

P: Football player, basketball player, ok?

E14: Ok

P: So, Paul Gasol is… what?

E11: Sediento

E14: Thirsty sería…

P: ¿Qué expresión, qué sentimiento está mostrando? Está pensando en una torta, en un sándwich

E14: Hambr… Hungry

P: Muy bien, o sea que este… Paul Gasol is hungry

E1: ¿Copiamos eso, profe?

P: Quiero que me… esperen un cachito que les voy a mostrar algo **(a la estudiante que formula la última pregunta)**… "hungry"

E14: Hungry

P: Quiero que me digan una cosa. En este caso el "is" ¿qué significa?

E14: Que está

P: Bien. Ehh, ustedes saben que esto es "ser" o "estar". En este caso es "estar".

E2: Is?

E14: Estar

P: Kylie Minogue está feliz. Paul Gasol está hambriento. Suena horrible en castellano pero no se dice "tengo hambre" o "tiene hambre". Se dice "está hambriento".

E15: Está de bajón

P: Ok, Paul Gasol is Hungry. Ok, vamos con los otros dos. David Beckham and Michael Owen, they are… what?

E11: ¿Tenistas?

E1: Están sedientos

P: Bien

E1: Thirsty

E14: Thirsty

P: Como el “three”, usamos la lengua

E14: Thirsty **(Imitando la pronunciación).** ¡Cómo cuesta lo de la lengua, profe!

P: Sí, porque no usamos nosotros de ese modo

E14: Thirsty, thirsty

E7: Thirsty

P: Who are David Beckham and Michael Owen? Who are they? Who are they?

E1: Tennis

E15: No, play football

E14: Jugadores de fútbol

P: Football players

E1: Ahhhh

E2: Sí, sí, sí

P: Ok, so. David and Michael... and Michael

E14: No se pone todo el apellido. En este caso que son dos se pone “and Michael”

P: Ok

E14: Ah, ok, porque el otro día cuando vimos lo de los otros personajes…

P: ¿Sí?

E14: … me había quedado esa duda. Cuando eran dos, cómo se ponía

P: Bueno

E14: Porque hicimos la continuación de cada uno…

P: Sí. Bueno ahora los vamos a poner juntos: David and Michael are thirsty.

E14: ¿“Están” sería?

P: Yes

E14: Claro, están. “Are” es “estar”… “están”

P: Exacto. Uso “is” for the singular, and “are”… plural, ok? Que es “es” de “esto es”… Perdón, esto es “está” y esto es “están”, ¿sí? Y me quedó… ¿se animan a hacer el de Daniel? ¿Daniel Radcliffe? Do you know him?

E14: Es un estudioso, ¿qué es? Un genio

E15: ¿No es el de Harry Potter?

P: ¿Le ven la frente? ¿Le ven la frente?

E14: Ahhh, el de Harry Potter… mago

P: Es el actor de Harry Potter. Ok, ¿y Queen Elizabeth the second?

E11: Triste

E14: Es reina y está furiosa

P: Mmmm

E14: No, éste está furiosa

P: Ajá… Ok, completen la dos, esas dos que quedan, ¿sí?

(empiezan a trabajar en silencio)

40' 05''

P: En la prueba es probable que les dé el nombre de un personaje y ustedes me digan a qué se dedica, como vimos la otra vez, las ocupaciones. Supónganse, Maradona: he is a footbal player. Igual yo les voy a dar opciones siempre, para que no se…

E11: Profe, no lo puedo creer, terminé

P: Hoy estás

E11: Hoy estoy

E4: Hoy sí, hoy está conectada

E11: Es un día y un día

P: Bueno "Queen" tenés que poner el nombre completo porque ese es el nombre de ella: "Queen Elizabeth the second" **(marcando cada palabra)** ¿Por qué me pusiste "hambriento" en castellano?

E11: Ahhh

P: Sí

E13: Porque dijo que es una y una. Una en inglés y una en castellano

E11: Ahhh

E1: ¿Ahí? **(mostrándole)**

P: Queen Elizabeth y el 2, segunda. ¿Ves que tiene el 2 en números romanos?

E11: Ahhh, no lo había visto

P: Significa "segundo"

E14: "Is" es "está" y éste es "están" **(a una compañera)**. Ahí dice "están"

P: Bueno, vieron que cuando usé el plural no le… no cambié nada ni en plural ni en singular.

E11: Ahora sí, profe

P: ¿Quedó?

E1: ¿A ver, profe?

P: Estos adjetivos, los adjetivos no tienen ni singular, ni plural, ni femenino, ni masculino, en este caso, ¿ok?

E1: ¿Lo pegamos, profe?

(mumrmullo mientras la docente conversa con estudiantes a los que les está corrigiendo individualmente)

P: Ok, ready? ¿Todos tienen su papel?

E4: ¿Estaba enojado o…

E2: … o nervioso?

P: No pusimos "enojado"

E14: "Sad" era "triste"

P: El "angry", el "angry" lo puse porque él pensó que era el mismo que ese **(señalando el pizarrón)**

(murmullo mientras controlan las respuestas)

P: Radcliffe es el apellido

E2: ¿Radcliffe?

P: Radcliffe

E14: Ahh, va con doble "f"

(mumrmullo)

43' 22''

P: El nombre de la reina va completo ¿sí? Porque ella es segunda

E: inentendible

P: Exacto, segunda

E2: ¿Y Daniel Radcliffe?

P: Sí, con doble "f". Doble "f" al final.

(murmullo mientras corrigen)

P: Bueno voy a poner un ejemplo en negativo e interrogativo, y después ustedes van a hacer otro ¿ok? Miren el ejemplo

E14: ¿Este lo pegamos abajo, profe?

P: Sí, lo pueden pegar ya. ¿Tenés dudas, Pedro?

E15: No, no

(risas de un compañero)

P: ¿Por qué … de él?

E14: Zarpado sos

(murmullo informal mientras la profesora copia en el pizarrón)

E1: Elizabeth, el dos. Elizabeth y las dos rayitas, segunda es. Poné el nombre completo (a una compañera). Es Elizabeth segunda

E4: Ahhh. ¿Vamos copiando eso?

E2: No, míralo

E1: Jua, jua, jua

(murmullo informal mientras copian)

E1: ¿Profe, copiamos eso?

P: Vamos a mirarlo primero antes de copiar. Paul Gasol is hungry

E4: ¿Tiene hambre?

P: Estoy afirmando acá.

E4: Ahh. Tiene hambre

P: Exacto. Está hambriento. He is not sad.

E2: Él…

E15: No está triste

E13: Él no tiene sed

E15: No, no está triste

P: No está triste, muy bien. Y pregunta: Is he happy?

E1: ¿Él es feliz?

Er: ¿Él es feliz?

P: ¿Está él feliz?

E14: Ahhh

P: Is he happy? La respuesta…

E1: No está feliz

P: ¿No? Ok, ok? Ven, cuando yo uso el verbo, ehhh… Primero, nombro la persona, ya al… al siguiente momento la reemplazo por "he", que es "él". No vuelvo a poner Paul Gasol. En inglés es, es lo más cómodo reemplazar enseguida por el pronombre, ok? En este caso "él" porque estoy hablando de él.

E2: Sí

P: Entonces, ehhh… Paul Gasol is hungry. He is not sad. La negación, que no está triste… he is not sad. Y pregunto: is he happy? No, he isn't. Ahí tengo los tres tipos de oración: afirmativo, negativo e interrogativo.

E1: ¿Le ponemos al costado así?

P: Sí

E2: Profe ¿"isn't" es la parte de "is not"?

P: Exacto. Es la abreviación de "is not". No, él no está. Entonces esto es afirmativo, negativo (mientras escribe en el pizarrón)… y ésta, que es interrogativa.

(murmullo mientras copian)

48' 16''

P: ¿Todos firmaron la planillita? ¿Dónde está?

E1: La primera es afirmativa, la segunda negativa y la tercera interrogativa

P: Yes

(murmullo mientras copian)

P: ¿Estás bien? **(a una estudiante que toce intensamente)** ¿Un poco de agua?

(charla informal entre estudiantes, están arreglando cuentas y pagando algo)

50' 39''

P: Bueno **(interrumpiendo la charla)** ¿podemos seguir?

Es: Sí

P: Bueno, vamos a poner ahora…

E13: Espere

(estudiantes siguen hablando del otro tema)

E2: Profe, profe, ¿"ser" o "estar"?

P: “Ser” o “estar”, sí **(mientras copia en el pizarrón).** Puede ser “ser” o “estar”, depende de la oración, lo vas a interpretar como “ser” o como “estar”. Cuando hablamos de emociones, hablamos de ejemplos como “está”…

E2: Él está, él está **(inentendible)**

P: Está, está… Ready? **(murmullo inentendible entre estudiantes**) Bueno vamos a poner “personal pronouns”

E11: El interrogativo es el último **(a una compañera)**

(estudiantes siguen hablando informalmente)

P: Bueno, ¿Qué entienden por pronombres personales? **(interrumpiendo la charla)**

Es: Yo, tú, él…

P: ¿Qué entienden por pronombres personales?

E11: Yo, tú, él…

P: Son las palabras que indican las personas, a las personas, ok? Bueno, en inglés los pronombres personales, ya vimos algunos… algunos ya los reco… los van a reconocer seguro. Vamos a verlos en inglés uno por uno, ok?

E14: Sí

P: ¿Cuál es el primero?

E11: Yo

(risas)

P: I

Er: I am **(pronunciando con fonética española)**

P: I **(marcando la pronunciación en inglés)**

E2: I **(repite la pronunciación correcta)**

P: “I”, “yo”. ¿Sigue?

E2: She

P: “Vos”, “you” Ehh, “vos” o “tú” ¿sí? Nosotros usamos el “vos”. Entonces, primera persona “yo”, segunda persona “vos”, “you”. Mundo machista, tercera persona… “él”

E14: Él

E15: Qué feo lo que dice

P: Es así ¿sigue?

E15: Ehhh, she

P: Ella, she. Y, como ya les he dicho, en inglés necesito sí o sí el sujeto, por eso existe el "it". Sería "it", ¿qué lo voy a usar para qué?

E2: Eso o esa

P: Mhmm. ¿Para qué?

E2: Ahh, está a full

P: Para cosas…

E14: Tipo artículo

P: Claro, que no son… para lo que sea singular que sea persona. Por ejemplo, la pava, la silla, la mesa, ¿sí? Cuando yo tengo que reemplazar, voy a reemplazar con el pronombre "it", ¿sí? Ahora, ahora vamos a ver ejemplos igual. Después, estos serían todos los singulares: primera, segunda y tercera persona. Vamos por los plurales. En la primera, estoy incluida, entonces va a ser "we", que significa… nosotros. Yo estoy incluido, ok? Primera persona del plural. La segunda es "you", que sería "ustedes" y la tercera…

E2: Pero arriba está "you" de vuelta

P: Ajá… ¿entonces? En segunda persona del singular y segunda persona del plural, "vos" y "ustedes", es la misma palabrita ¿cómo voy a distinguir?

E14: "You is" y abajo "you are"

P: No, no, no. Olvidate del "is" y del "are", ahora estamos con los pronombres personales. La manera en que yo me voy a dar cuenta si esto está en plural y singular es en la oración, ¿sí? El "you" en… dentro de la oración, yo me voy a dar cuenta si está, se refiere a singular o plural. Es la misma palabrita "you", "you", ok? Vos, ustedes. Estos son pronombres personales, los puedo combinar con cualquier verbo.

E2: It is

P: Bien, perfecto. No era que no le gustaba y que no entendía inglés, y que dejó inglés por… ¿podés repetir? A ver, escuchen lo que dijo, a ver

E2: It is… it is pencil

P: It is a pencil

E2: It is a pencil

P: "Pencil" es "lápiz". Ok. Muy bien, ¿vieron lo que dijo? Uso el "it" para reemplazar a la… la lapicera

E2: "Esto es"

P: Puede usar el "it" porque lo está mostrando, lo está mostrando, bien.

E15: "She is a woman", también. "She is…" "Ella es una mujer" ¿no?

P: Perfecto. She is Rosaura. He is Benicio **(refiriéndose a estudiantes que están presentes)**, ok? Bueno, les decía, los pronombres personales los puedo combinar con cualquier verbo. Por ejemplo, yo puedo decir… ¿conocen el verbo "play"? ¿Qué significa?

E2: Juego, jugar

P: ¿Cómo verbo?

56' 35''

E2: Jugar

E15: Jugar

P: Jugar. Yo puedo decir "I play football"

E14: Yo juego al fútbol

E2: Yo juego al fútbol

P: Yo juego al fútbol

E15: I love

P: I love… ehh… pizza. Me encanta la pizza, por ejemplo ¿sí? Ahora, cuando yo, ehh… hablo de pronombres… una cosa son los pronombres y otra cosa es el verbo "to be". Lo que pasa es que siempre sale decir "I am". "I am" o "I am" porque es como que están muy unidos pero, una cosa son los pronombres, que son estos, que los puedo combinar con cualquier otro verbo y otra cosa es con el verbo "to be", que es lo que vamos a ver también, ok?

E14: She…

P: Vamos a ver primero…

E14: … a mother

P: "She is a mother", ok. Vamos a hacer por ejemplo, vamos a hacer acá, vamos un poquito más con éste y van a poner, ehhh… **(escribe en el pizarrón).** Lo pongo a un costadito porque no tengo lugar, ustedes como quieran ¿eh?

E1: ¿Eso es "we"?

P: Yes

E11: Pero tuvo que ponerlo al costado ¿no?

P: Esperen que todavía no terminé ¿ok?

E11: Hoy estoy fugaz

E4: La clase que viene no va a hacer nada, profe.

P: No me da el tiempo, no me da el tiempo (mientras escribe rápido)

(estudiantes murmuran mientras la docente copia)

P: Yo los voy a poner mezcladitos y ustedes directamente los van a poner al lado, ok? **(sigue copiando)** Uno para cada uno. Al lado de esos voy a… al lado de cada… de estos voy a poner uno de ellos ¿sí? Directamente lo ponen

E2: ¿Copiamos así tal cuál como está?

P: No, vas a copiar esto así, y después al lado vas a elegir cuál vas a poner al lado. Directamente lo ponen al lado

59' 16''

Er: Ahh, directamente

P: Claro, directamente. Así no te… no hacemos muchas rayitas, ni nada de eso. Por ejemplo en el primero, "Laura", ¿con cuál pronombre lo voy a reemplazar?

E2: She

E14: She

E1: She

E14: Ella

P: Ok. Bueno a ver los otros como… ¿saben lo que es "cat"?

E14: Gato

P: ¿Y "cars"?

Es: Auto

P: "Cars, Cars" **(marcando el plural)**

E2: No, es tarjeta

Es: Autos, autos

P: Bien

E14: Ahh, porque también varía cuál va, "el auto" o "ellos"

P: O auto. Singular o plural, exacto

1: 00': 27''

E2: "Unir" significa ¿no?

P: "Match", sí. Directamente van a poner el pronombre al lado de los nombres, ¿sí?

(murmullo mientras realizan la tarea, estudiante le muestra lo que ha hecho a la profesora)

P: Bien, bien. Ahora… **(habla muy bajo)**

E1: ¿Tenemos que poner directamente?

P: Sí, al lado… directamente

E11: ¿A ver, profe?

(murmullo, profesora va monitoreando la tarea)

1h 2’ 23’’

P: Rosaura, ¿me llamaste?

E14: Sí, estoy en duda por que no entendí…

P: A ver

E14: …porque usted dijo que ese “it” era para marcar “esto”

P: Dije

E14: Claro pero no puedo marcar…

P: Como son dos

E14: … esto como cosa

P: Es plural

E14: Por eso … pero no me alcanza… por eso… acá va “it”, que es de cosas

P: John, dijiste: es “él”

E14: Es “él”…

P: ¿Y por que acá iría “they”?

E14: Por eso

(murmullo inentendible mientras le explica la docente)

E1: Profe

P: Bien. En este caso no se hace diferencia si es personas o cosas

E14: O cosas en plural es lo mismo. O sea si esto es así, sería lo mismo de cualquiera de las dos maneras.

P: Exacto

E14: Y en lo que es en animal…

P: Animal o cosa…

E14: O cosa va “it”, “it”

P: Exacto. No te extrañes que en un texto cuando hable de un animal diga “he” o “she”

E14: Claro. Igual en la prueba no va a pasar eso pero más que nada…

P: … yo les voy a tomar así. Basta que ustedes reconozcan

(murmullo generalizado entre estudiantes)

P: Bueno lo hacemos entre todos en el pizarrón así…

E1: Profe ¿hasta qué hora tenemos con usted?

P: Ya me voy

E15: ¿Ya se va?

E14: Ahhhh

P: Bueno, a ver, ponemos acá. Vamos a completarlo acá. Ehhh… bueno "Laura" entonces dijimos que lo puedo reemplazar por "ella", que sería "she"

E15: She

P: John?

Es: He

P: "He"… es "él". Mary and Kate?

Es: They, they

P: Plural… de personas es "they", bien… "cat"?

Es: It, it

P: Es lo que decía Rosaura. Ella decía: lo que pasa es que yo lo considero persona. Últimamente… Este es el típico ejemplo, ¿no?, para hacer la diferencia entre persona y un animal y el "it", para el "he" o "she". El "it" se usa en un animal pero últimamente no les extrañe a ustedes que, ehhh… cuando se hable de un animalito aparezca "he" o "she", ¿eh? Porque como está más humanizado, ¿sí? ¿"Sergio"?

1h 05' 37''

Es: He

P: "He". Lo reemplazaría por "él", "he". ¿Y "the cars"?

Es: They, they

P: "They", porque acá no se hace diferencia cuando es plural si se refiere a personas o cosas. El "they" es para algunas cosas. ¿Sí?

Es: Sí, sí

1h 05' 55''

P: Bueno, hasta acá llegamos. ¿Cómo estás? **(a una estudiante)** ¿Estás engripada?

(estudiante asiente)

P: Estás con el pelo mojado. La próxima… la próxima hacemos más repasito así que vayan mirando por si tienen dudas, ok?

4.9 FiNes: Clase 3

4.9.1 Informe etnográfico

Lugar: Sociedad de Fomento "6 de junio", Villa del Plata - Florencio Varela

Turno: Vespertino

Nivel: Primero

Profesora a cargo: Analía

Fecha: Jueves 7de julio de 2016.

Hora: 19: 25 hs.

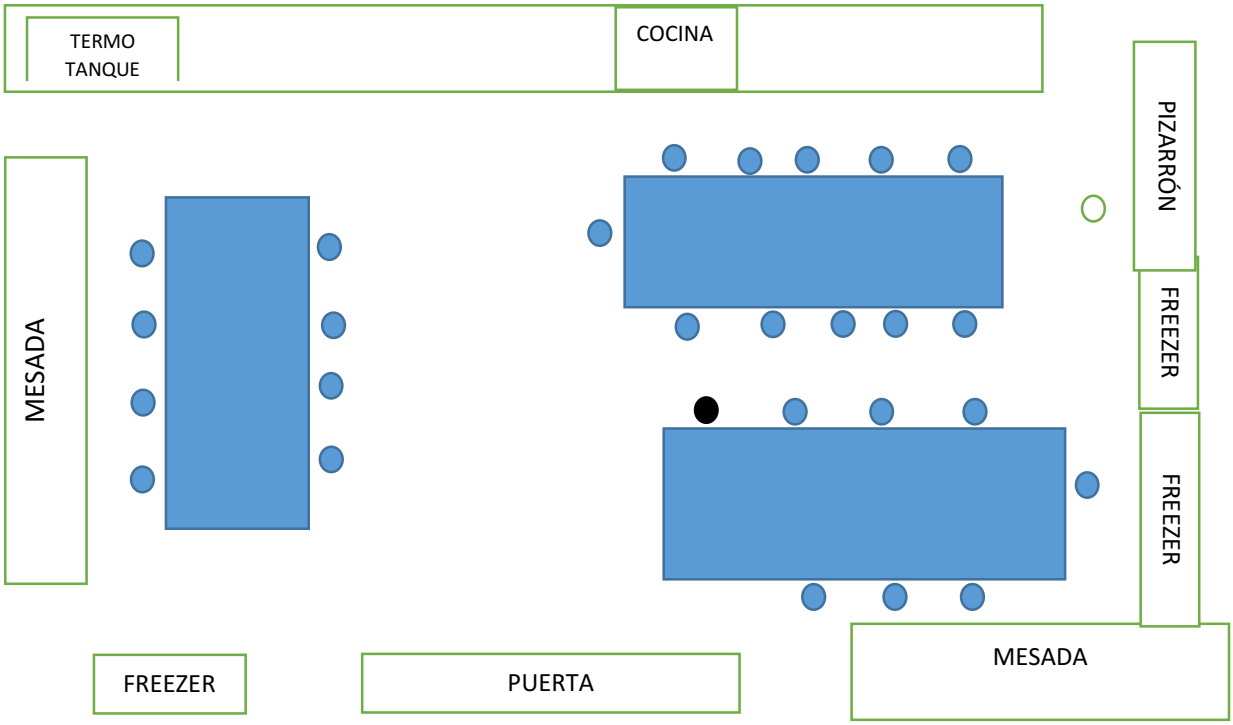
Estudiantes presentes: 26

Contexto físico:

- Cocina del edificio de sociedad de fomento "6 de Junio", al lado del tinglado donde se realizan deportes. El piso es de mosaicos con mesadas de azulejos blancos en dos paredes de la sala. Existe una puerta doble de chapa que da al gimnasio y una ventana que da al exterior.
- Las paredes no tienen ningún tipo de decorado, no existen imágenes relacionadas con el ámbito escolar por ser su destino básico el de funcionar como cocina de la sociedad de fomento.
- Es un rectángulo amplio para albergar una comisión de menos de 20 estudiantes de forma confortable.

- Las mesas son tablas de madera con caballetes a la que pueden sentarse aproximadamente 8 personas cómodas. Las sillas son de plástico con apoya brazo, lo que hace difícil la movilidad de ellas y el aprovechamiento de las superficies de las mesas. La disposición de las mesas y el tamaño de las sillas y mesas hacen imposible un cambio de posición de los muebles para implementar algún tipo de dinámica que requiera formar un círculo o hacer que los y las estudiantes se paren, por ejemplo.
- La temperatura es muy fría y el único medio de calentar el espacio son las hornallas de la cocina, lo que hace que el ambiente se torne muy agobiante al transcurrir la clase. El ambiente cerrado con hornallas prendidas hacen que la calidad del aire que se respira no sea el ideal, sobre todo cuando la sala está llena.
- La iluminación es muy pobre, es muy difícil tomar apuntes y observar claramente el pizarrón.
- El pizarrón negro está ubicado en uno de los extremos de la sala. Es muy pequeño para el tamaño del lugar y la cantidad de gente (1m. por 1 m. aproximadamente).
- El ruido exterior es sumamente molesto y hace que sea muy difícil concentrarse en la clase. Una clase de taekwondo transcurre al mismo tiempo en el tinglado que está al lado de la sala de clase.
- No existe ningún tipo de equipamiento con fines de enseñanza aparte del pizarrón.
- La sala se encuentra limpia por ser originalmente una cocina y existen tachos de basura para arrojar los residuos.

Diagrama del espacio áulico en la fecha de observación:



● **OBSERVADORA**

● **ESTUDIANTE**

○ **PROFESORA**[74]

4.9.2 Transcripción

https://drive.google.com/file/d/1pu0FahXICBlrINtuP_9jVkfJZZ9BdTP5/view?usp=sharing

P: Igual no tienen que tener nada más que la lapicera, lo demás guardan todo **(mientras se acomodan y organizan las mesas)**

E1: ¿Una hoja no, profe?

P: No

E2: ¿En una hoja?

P: No. No, hoja no

E2: ¿No?

E3: Ah, ¿hoja no? ¿Puedo tener algo para apoyar?

P: Ya lo dije

E3: Profe. ¿Para apoyar?

P: Sí, para apoyar, sí

E1: Ya tiene todo organizado la profe.

E3: Algo para apoyar…

(murmullo)

[74] La posición de la profesora es la única que no es fija, ya que en muchas ocasiones se mueve por el espacio áulico para monitorear el trabajo de los y las estudiantes.

E3: Profe, ¿puedo seguir tomando mate?, o sea…

E4: No, mate no

E3: El mate no. Yo te guardo todo pero el mate no porque mirá… no te rindo igual **(dirigiéndose a un compañero)**

(murmullo intenso mientras se acomodan para hacer una prueba escrita)

E2: Ready?

(risas)

P: No

E3: No

P: Adami Lorena

E1: Here

Profesora: Aguilar Sonia

E5: Here

P: Argüello Corina

E6: Here

P: Alvarez Benicio

E4: Here

P: Bernardes Rosaura

E3: Hey- ¿cómo era?

E4: Here

E3: Here

P: Correa Damián

E7: Here

E: Espínola Daniel

E8: Acá

(mucho murmullo y ruido mientras se acomodan)

P: Gracia Gustavo

E9: Here

P: Gómez Gabriela

E10: Here

P: Gutiérrez Pedro

E11: Here

P: Gunda Ariadna

E8: Here

P: Ruiz Emiliano

E9: Here

P: Ruiz Díaz Lorena

E10 Here

P: Solano Marcelo

E11: Acá

(comentarios inentendibles)

P: Ok. Arán Daniel

E5: Here, here, profe

E12: Here

P: Astor Amanda, ah, me dijo ella que no iba a venir. Azores Leonardo

E13: Here

P: Belice Beatriz

E14: No viene más esa

P: Ah,sí, tenés razón. Freire Marcos

E15: Here

P: Figueira Sergio

E16: Here

P: Funes Diego

E17: Here

P:Yamila

E14: Here

P: Geros Gastón

E18: Here

P: Páez Roberto

E19: Here

P: Pérez Noelia

E20: Here

P: Romero Nilda

E21: Here

P: Rupert Graciela

E22: Here

P: Rusconi Gisela

E23: Here

P: Ruso Mirko

E24: Here

(conversación de fondo)

P: Tales Daniela

E25: Here

(conversación de fondo)

P: Velez Doris

E26: Here

(mucha conversación)

P: 7 y 30, 7 y 30, ok? **(murmullo entre estudiantes)** Bueno, ehh… guardan todo y dejan lapicera en la mano nada más. Les voy a dar… les voy a dar la primera parte ¿sí? Terminan eso, me avisan y les doy la segunda parte… todo en una fotocopia, no creo que sea mucho…

E3: Ok

E1: ¿Hoy pone la nota, profe?

P: Si puedo corregir, sí. Sino la próxima, van a venir a buscar la nota, ok? Igual ustedes saben que la última clase va a ser la semana que viene, ¿no?

E1: No, la semana que viene (inentendible)…

P: Una para cada uno, ¿a quién le falta?

E3: ¿Y profe, cómo sabemos si aprobamos o tenemos que volver a rendir?

P: ¿Todos tienen una? Ahora les explico

E3: ¿Cómo vamos a hacer? ¿Me la da en el momento la nota?

P: Lapicera, es una evaluación

E3: ¿Podemos empezar?

P: Sí

E3: Suerte, chicos. ¡Vamos que se puede!

E4: ¿Son todas iguales?

P: No, son todas distintas, una prueba individual para cada uno

E3: Claro, va a tener un rato con lo mío

E2: Si ve lo mío estamos en el horno

P: ¿Explico? Explico para todos, ok? Final test, arriba dice "name", obvio. Comisión, bien clarito, cuando ponen comisión van a poner… eh…"6 de Junio", ¿sí?

E3: Ok

P: Date, bueno, la fecha, obvio. Personal information, ¿qué es lo que… Perdón, pasale a Tina.

E3: Tiene, tiene

P: Ah. Personal information, que es la primer parte, education, que fue lo que vimos el otro día. Employment history, y lo último, interests and hobbies, ok?

E3: Aja

P: Date, fecha, ok? Y acá "6 de Junio" No, ahí el número de comisión

E1: Ahhh

P: Primero el número de comisión y después, al lado, "6 de Junio", ok? Una vez que completan, una vez que completan todo, todo una formalidad. Abajo dice "I certify the information contained in this application", que es todo una formalidad, "signature" y "date" otra vez, ok? ¿Sí? … ¿Qué me querías decir? **(dirigiéndose a una estudiante)**

E2: (le pregunta algo en voz baja)

P: Sí

E3: Profe, ¿ponemos… donde dice "name" el nombre que usamos con el apellido? Abajo contestamos

P: Esto es… esto es lo de la prueba… no tiene… después lo otro, la información personal es la parte de la prueba, ok?

E2: Una pregunta ¿tenemos que poner el día como siempre?

(risas)

P: Como ponemos siempre el día

E2: Ahhh

P: Como siempre pusimos el día

E2: Ahhh

P: El día va como.. en inglés, chicos, como siempre pusimos el día, ok?

(Murmullo sobre los datos que deben completar)

E3: "6 de Junio" es ésta.

E2: Profe

(pausa)

E2: No, nada, nada, nada. Ya está

E3: la fecha de hoy

P: No me pregunten cosas de la prueba.

E8: ¿Qué fecha?

P: ¿Hoy qué fecha es?...

E8: Hoy es 7

P: Julio 7 es hoy. En inglés, por supuesto.

E7: “City” era “ciudad”

P: Vayan firmando. Tómense un segundito para firmar así nadie se queda sin firmar

(murmullo)

E6: ¿Siete?

9’ 23’’

P: Sí, 7, 7

(trabajan en silencio, un estudiante le hace una pregunta en voz baja a la docente)

(murmullo entre estudiantes)

11’ 09’’

P: Shhhh, silencio.

(murmullo entre estudiantes)

P: A ver… es individual, en silencio

E: ¿Había que poner dos trabajos, profe o con uno está bien?

P: ¿Te acordá qué dijimos de poner dos?

(gritos exteriores por la clase de taekwondo)

E6: Profe

P: Yes

E6: Tengo una duda.

P: A ver **(se acerca y el estudiante le pregunta en voz baja)**. No importa, no importa. El número de teléfono, inventan. Ya les dije.

(una estudiante estornuda)

E7: Salud

P: El número de teléfono, inventan

E7: ¿El nombre del colegio también puedo inventar?

(la docente responde en voz baja)

P: ¿Firmaron todos? ¿Todos firmaron acá?

(gritos intensos de la clase de taekwondo de afuera)

P: A ver quién me falta de acá. **(nombra a una estudiante)** Tenés que firmar el 30 también.

(murmullo en voz muy baja)

P: El primer "name", nombre completo porque es el nombre de ustedes de la prueba, ¿sí? Arriba de todo, nombre completo.

E2: Profe **(le pregunta en voz baja)**

E3: La fecha de hoy

E2: Ah, la fecha de hoy

P: "Signature" es la firma

(murmullo en voz baja y gritos exteriores)

E3: Si no tenemos trabajo dijo que inventáramos, ¿te acordás de esa parte? **(a una compañera)**

E2: Sí, ya sé

E3: Que inventaras

E: Profe **(le pregunta en voz baja)**

E3: Hay cosas que no se entienden

P**: (habla en voz baja con estudiante)** Más o menos, más o menos **(tranquilizando a estudiante)**

E: Profe, ¿acá también?

P: No, acá le van a poner el nombre de la respuesta…

E3: El número

P: El número de la respuesta al lado de la pregunta, ok?

E6: Profe **(le pregunta en voz baja)**

(murmullo en voz baja entre estudiantes)

E2: Profe **(le pregunta en voz baja y la docente le responde en voz muy baja)**

21' 00''

E6: Profe, me faltó lo último a mí. No entiendo

P: Es firma y fecha nomás ahí, ¿está?

E7: ¿La firma y la fecha, también?

P: Yes

E3: Profe **(le pregunta en voz baja)**

(murmullo de estudiantes con docentes en voz baja)

P: Ready?

E: Profe

P: Ok, tranquila. Ya te corrijo. Ready? … ¿Ya está todo, no?

E6: Profesora

P: Ahí voy

(murmullo en voz muy baja)

P: Ah, en la segunda parte es el número de la respuesta al lado de la pregunta, ¿se acuerdan que les dije?

E7: ¿Así?

P: El número de la respuesta al lado de la pregunta

E: Profe

E6: Profe

P: Voy

E: Ya está, profe

P: ¿Quién más?

E6: Ahí está, está bien

P: Martín, ¿te falta a vos?

E8: Sí, me faltan las preguntas

P: ¿Listo?

E9: No…

P: Decime

(murmullo muy bajo entre estudiantes)

P: ¿Qué pasó?

E2: Me confundí, profe, me parece

E: ¿Acá va la fecha, profe?

P: Ahí va la fecha

E2: Puse mi… mi aclaración

P: Ready?

E: Profe

P: Ready **(estudiantes están entregando la prueba escrita)**

E7: ¿Me puedo levantar?

P: Tranquilos, presten atención en las preguntas. Miren las preguntas. Analicen las respuestas.

E4: ¿Profe acá va también la fecha?

P: Ajá

E7: Yes

E6: Profe

E4: ¿Examen?

P: Sí

E3: Me mató acá, profe

P: ¿Qué te faltó? … Es igual que el de arriba

E4: ¿Qué fecha?

E7: Hoy es 7

P: Pero con otros datos

E3: ¿Eh?

P: Lo mismo que hay arriba

E3: Pero no me entra "6 de Junio", ¿se lo puedo poner abajo?

P: Sí, sí. ¿Entendés, Lalo, lo que te digo?

E8: Sí, sí, sí

(murmullo en voz muy baja)

E7: Profe

E6: Teacher

P: Está bien

E7: Ready

E3: Profe, ¿usted quiere un mate?

P: No, ahora no, Rosaura

(murmullo generalizado mientras entregan las hojas)

P: ¿Tienen otra prueba después?

E3: Sí, de informática

E: De informática

P: Yo me quedo igual **(aclarando que se va a quedar corrigiendo las pruebas)**

E2: Así ya nos cierra

(estudiantes que ya entregaron discuten sobre las respuestas de la prueba en voz baja)

P: ¿Quién me falta acá? Solamente ellas dos

E9: Yo estoy haciendo pero termino

E6: Tome, profe

P: Acá le vas a poner el número de la respuesta al lado de la pregunta. La línea de las dos cosas

E3: Lo dijo la profe **(a un compañero mientras discuten las posibles respuestas del examen)**

P: El número de la respuesta de la pregunta al lado de la pregunta

E3: ¿"Sociedad de Fomento 6 de Junio" le ponemos así, no?

P: Sí, sí

E7: 6 de Junio

E3: 6 de Junio

P: ¿Se acuerdan que les dije de…

E7: Profe

P: ¿Qué pasa? ¿Qué pasa?...

(estudiante le muestra la hoja)

P: Ah mirá, tenés que hacer los dos

E3: ¿Qué había de los dos lados? No

P: No

30' 05''

E3: Ahhh. Digo, yo ya lo entregué. Que lo haga doble, que lo haga doble **(refiriéndose a la compañera que tenía algo extra en la fotocopia).** ¿Te la bancás? Hacela doble

E7: 5 puntos más

E3: Se pone puntos extras. Che, ¿está bien cerrada la llave de gas?

E1: Está bien cerrada

(murmullo mientras la profesora empieza a corregir)

E3: Davi, ¿mate?

E6: No, no, no

E3: Ah, profe, se lo di en papel, en lapicera

E6: En lápiz

E3: En lápiz, digo. Perdí la lapicera

Yo: ¿Qué tienen un boletín uds? ¿Una libreta tienen?

E3: Sí, donde van…

Yo: ¿Completando las materias? Ah, mirá

E3: Está bueno éste, porque yo estaba viendo en otro lugar, tienen una hojita alargada, no tienen el boletín, boletín. Igual es como para un registro para nosotros, más que nada, ¿no?

Yo: Para llevar un control

E3: No tiene un valor, digamos

E6: ¿nos podemos ir? (a la docente, que está corrigiendo las pruebas)

E3: Se lo di en lápiz. Se lo di en lápiz, profe. Se lo paso, se lo paso. Yo me lo pasé todo para saber si estaba bien.

P: Rosaura, ¿me convidás un mate?

E3: Sí, espere que le doy a la profe, que me pidió primero **(refiriéndose a mí).**

P: Menos charla

E: Profe, corrija

E3: ¿Nos va a dar ahora; profe?

P: Sí, ahora. Total ustedes se tienen que quedar.

E3: Sí, más vale

P: Yo me quedo corrigiendo y…

E3: Ellos se van **(refiriéndose a la otra comisión que hizo el examen con ellos, adelantando su hora porque no tenían docente)**

P: ¿Si se quieren quedar?

(murmullo informal)

E2: Profe, ¿quiere los boletines?

P: Todavía no. ¿Estás segura que es esto? **(dirigiéndose a estudiante que está sentada junto a ella mientras le corrige la prueba)**

E2: Profe, profe. Allá está mi prueba

P: ¿Dónde está tu prueba?

E2: Se la fui pasando. Si le llegó…

P: Ah, ok