



FACULTAD DE LENGUAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Maestría en Lenguajes e Interculturalidad

*La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de
aprendizaje de la lengua inglesa*

Autora: Prof. Melania Pereyra

Directora: Dra. Laura Fandiño

Co-directora: Mgtr. Susana Liruso



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

En la época victoriana, no se podía mencionar los pantalones en presencia de una señorita. Hoy por hoy, no queda bien decir ciertas cosas en presencia de la opinión pública:

El capitalismo luce con el nombre artístico de Economía de mercado.

El imperialismo se llama Globalización.

Las víctimas del imperialismo se llaman países en vía de desarrollo, que es como llamar a los niños enanos.(...)

El Lenguaje/3

Patatas arriba, la escuela del mundo al revés, de Eduardo Galeano.

Agradecimientos

Todo mi agradecimiento es y será siempre con la educación pública, gracias a ella por recibirme desde pre jardín, gracias a mi familia, especialmente a mi mamá, por hacerme “caer” allí, y gracias a todo/s lo que esa educación me brindó para llegar hasta acá: profesores consecuentes, amigos y compañeros de vida, estudiantes, libros, debates, música, militancia.

Gracias Laura y Susana por el profesional y minucioso acompañamiento.

Índice

Resumen.....	7
 Capítulo I	
Introducción.....	9
 Capítulo II	
1. Antecedentes	
1.1. Interculturalidad y enseñanza y aprendizaje de la Lengua Inglesa como Lengua Extranjera.....	16
1. 2. Análisis de libros de texto.....	18
1. 3. Educación intercultural y pedagogía crítica.....	19
 Capítulo III	
2. Marco teórico	
2. 1. Interculturalidad-decolonialidad.....	22
2. 1. 1. Interculturalidad(es), pluriculturalidad, multiculturalismo.....	22
2. 1.2. Lengua, imperialismo y colonialidad.	27
2. 1. 3. El inglés como lengua imperial en nuestro país.	29
2. 2. Educación intercultural.....	30
2. 2.1. Delimitación, fines y bases pedagógicas de la educación intercultural	30
2. 2.2. Educación intercultural en nuestra región.	32
2. 3. Configuraciones culturales e identidad.	34
2. 3.1. La noción de identidad desde la perspectiva intercultural.	34

2. 3.2. Identidades, representaciones, discursos.	34
2. 3.3. Configuraciones culturales: lo compartido y lo diverso.....	37
2. 4. De discursos sociales y tendencias hegemónicas.	39
2.5 Metodología	
2. 5. 1. Los libros de texto: fines e intereses.	41
2. 5. 2. Los libros de texto en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE.....	42
2 .5. 3 . Corpus, criterios de selección y unidades de análisis.....	44

Capítulo III

3. Análisis del corpus

3. 1. Las configuraciones familiares.....	47
3. 1.1. <i>What's up? Student's book 1</i> (2007).	49
3. 1.2. <i>New Challenges Student's book 2</i> (2012).	50
3. 1.3. <i>New Headway Elementary Student's book</i> (2011).	51
3. 1.4. <i>On the pulse Starter</i> (2015).	53
3. 1.5. Construcciones identitarias sobre la familia.	55
3.2. EL espacio geográfico del barrio.....	58
3. 2.1. <i>On the pulse Starter</i> (2015).	59
3. 2.2. <i>New Headway Elementary Student's book</i> (2011).	60
3. 2.3. <i>New Challenges Student's book 2</i> (2012).	62
3. 2.4. <i>What's up? Student's book 1</i> (2007).	63
3. 2.5. <i>To the Top Student's book</i> (2005)	65
3. 2.6. Espacio irreales, territorios excluidos/admirados.	65
3. 3. Los países y las nacionalidades del mundo.	68

3. 3.1. <i>On the pulse Starter</i> (2015).	69
3. 3.2. <i>New Headway Elementary Student's book</i> (2011).	70
3. 3.3. <i>New Challenges Student's book 2</i> (2012).	71
3. 3.4. <i>What's up? Student's book 1</i> (2007).	73
3. 3.5. <i>To the Top Student's book</i> (2005).	73
3. 3.6. <i>Go for it! Combo Split, 2A</i> (2005).	76
3. 3.7. Los mapas de la hegemonía cultural.	77

Capítulo IV

4. Secuencia didáctica sobre configuraciones familiares.	79
Families.....	86

Capítulo V

5. Conclusiones	89
Bibliografía	93
Anexos	98

Resumen

El presente trabajo, realizado a raíz de la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, se propone problematizar y estudiar críticamente desde la perspectiva intercultural-decolonial los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa como Lengua Extranjera en libros de texto utilizados en el Nivel medio de la Ciudad de Córdoba. Asimismo, se plantea el desarrollo de una secuencia didáctica a modo de propuesta para la creación de materiales que partan desde una perspectiva intercultural crítica y situada. La búsqueda de antecedentes realizada significa un aporte en el refuerzo y delimitación de nuestra hipótesis: en la ciudad de Córdoba no hay actualmente materiales que atiendan al eje en relación con la reflexión intercultural como lo plantean los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Res. 181/12). Con respecto al marco teórico, se elaboran redes conceptuales a partir de las nociones trabajadas por Mignolo (2003), Walsh (2005), Hall (2003), Angenot (1998, 2010) y Grimson (2011). Las categorías de colonialidad, educación intercultural, configuraciones culturales, identidad y discursos sociales, nos permiten analizar los textos de estudio de lengua inglesa. La metodología que formulamos para el abordaje de los materiales es de corte cualitativo, a través de una serie de interrogantes. El corpus se encuentra integrado por seis libros de texto de diversas editoriales que circulan en las escuelas de gestión pública de Córdoba. Dichos libros se analizan y describen teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos: las configuraciones familiares, el espacio geográfico del barrio y los países y las nacionalidades. Posterior al análisis, formulamos una secuencia didáctica sobre el tema configuraciones familiares desde la perspectiva intercultural-decolonial. Los resultados arrojados por el análisis y la construcción de un material alternativo posibilitaron corroborar la hipótesis que guió nuestro trabajo y concluir que, dadas las condiciones de los materiales que se utilizan, es no sólo ineludible sino también factible adaptarlos y/o reemplazarlos por recursos que sean más acordes a los que plantean los NAP (Res. 181/12).

Palabras claves: interculturalidad- políticas educativas- colonialidad enseñanza y aprendizaje de inglés como LE- libros de texto.

Abstract

The present work, carried out as a result of the Master's Degree in Languages and Interculturality, aims to problematize and critically study from an intercultural-decolonial perspective the teaching and learning processes of English as a Foreign Language in textbooks used in the secondary school in the City of Córdoba. Likewise, the development of a didactic sequence is designed as a proposal for the creation of materials starting from a critical and situated intercultural perspective. The search for background information made means a contribution in the reinforcement and delimitation of our hypothesis: in the city of Córdoba there are currently no materials that focus on the axis in relation to intercultural reflection as raised by the Core Learning Priorities (Res. 181/12). With respect to the theoretical framework, conceptual networks are elaborated based on the notions worked by Mignolo (2003), Walsh (2005), Hall (2003), Angenot (1998, 2010) and Grimson (2011). The categories of coloniality, intercultural education, cultural configurations, identity and social discourses, allow us to analyze the texts of study of English language. The methodology that we formulate for the approach of the materials is of qualitative cut, through a series of questions. The corpus is composed by six textbooks of various publishers that circulate in state schools of Cordoba. These books are analyzed and described taking into account the following thematic axes: familiar configurations, the geographic space of the neighborhood and the countries and the nationalities. After the analysis, we formulated a didactic sequence on the theme family configurations from the intercultural-decolonial perspective. The results of the analysis and the construction of an alternative material made it possible to corroborate the hypothesis that guided our work and to conclude that, given the conditions of the materials used, it is not only unavoidable but also feasible to adapt and / or replace them with resources that Are more in line with those raised by the NAPs (Res. 181/12).

Key words: interculturality, decoloniality, educational policies, English as a foreign language (EFL), textbooks.

Introducción

En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera (LE) en Argentina es obligatoria en todas las instituciones educativas de Nivel Medio, tanto de gestión pública como privada. La lengua que ha logrado hegemonizar ese lugar, pese a que las políticas no lo solicitan de forma explícita, es la inglesa desde hace varias décadas. En este sentido, Bein detalla el proceso de inclusión de las lenguas extranjeras en la educación en Argentina y explica que el inglés se viene posicionando como lengua hegemónica lentamente desde el siglo XVIII, con más fuerza desde fines de la década del 80 del siglo XX. Así, “la lengua más enseñada y requerida escolarmente y en cursos extraescolares sigue siendo el inglés, aun cuando las necesidades de comunicación provoquen una creciente demanda de cursos de portugués sobre todo para adultos, que el número de los profesores de esta lengua formados hasta ahora no llega a satisfacer” (2012:33).

Las perspectivas de enseñanza con respecto a la LE y la cultura en nuestro contexto educativo se pusieron en discusión en las últimas décadas y, en la Resolución 181/12 sobre los “Núcleos de aprendizaje prioritarios” (NAP), el Ministerio de Educación de la Nación planteó un conjunto de ejes para ser trabajados en relación con: la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la escritura, la reflexión sobre la lengua que se aprende y *la reflexión intercultural*¹.

Además, el texto citado propone objetivos tales como “La *revalorización de las lenguas y culturas propias* a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas” y “La valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras *en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural* es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar” (Res. 181/12). Asimismo, se formulan lineamientos para trabajar en la materia que apuntan a la reflexión sobre el vínculo de las lenguas y el poder, el estatus de las lenguas y las cuestiones identitarias:

-La disposición para profundizar en el conocimiento de la(s) lengua(s) como un medio para comprender mejor la realidad contemporánea. Esto supone: la búsqueda de información sobre las lenguas y variedades habladas en la comunidad, y la *reflexión sobre el estatus social atribuido a cada una, y sobre la relación de poder entre las lenguas y sus variedades; la mirada crítica sobre el*

¹El destacado y todos los subsiguientes son nuestros.

estatus atribuido a la lengua extranjera que se aprende y su comparación con el español; la relativización del punto de vista y sistema de valores culturales propios.

-La valorización de las culturas propias y de otras a partir del estudio de la lengua extranjera. Esto supone: el reconocimiento de valores y cosmovisiones vigentes en la cultura propia, en distintas manifestaciones y prácticas culturales en relación con diversos ámbitos comunitarios (entre ellos, familiar, escolar, laboral); con los medios de comunicación, con el arte, entre otros; el reconocimiento de valores y cosmovisiones de la cultura de la lengua que se aprende, en distintas manifestaciones y prácticas culturales; *el desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales.*

-El reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las *identidades personales, grupales y comunitarias* como base de la convivencia en la diversidad.

-La valoración de la toma de la palabra y las prácticas letradas, que favorecen la participación ciudadana y el diálogo intercultural. (Res. 181/12, 2012: 24 - 25).

Desde nuestras prácticas y experiencias, creemos que esta Resolución es un avance, pero también un desafío puesto que no existen actualmente en la Ciudad de Córdoba materiales para la formación y para la enseñanza del inglés que atiendan a la reflexión intercultural. La enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera se imparte a través de materiales didácticos producidos en áreas culturales centrales; Inglaterra, en primer lugar y Estados Unidos, en segundo. De este modo, los libros de texto que se utilizan tanto para la formación docente como para la enseñanza en el aula son aquellos que provienen principalmente de editoriales inglesas como Oxford, Cambridge y Longman, entre otras. Este aspecto es clave para su problematización puesto que al ser confeccionados en otras localizaciones geopolíticas, estos materiales desatienden las particularidades culturales de nuestro ámbito educativo. Si bien se advierte un intento por desarrollar producciones compartidas con editoriales de nuestro país, el diseño macro se produce desde las editoriales inglesas. Si tenemos en cuenta que enseñar una lengua implica de manera inherente la transmisión de la cultura, es importante no perder de vista en este caso la relación entre la hegemonía de la enseñanza de la lengua inglesa con las

políticas de expansión de los dos países citados², aspecto clave de reflexión para una perspectiva de abordaje intercultural como la que proponemos.

A través de la experiencia docente y como formadora de docentes, se pone de manifiesto la falta de producción de material didáctico local para la enseñanza de la lengua inglesa en el Nivel Medio que atienda a las configuraciones culturales³ locales y, en consecuencia, la ausencia de una propuesta desde la perspectiva intercultural. Sobre la base de esta detección proponemos este trabajo de investigación.

Por lo expuesto, se puede derivar que nuestra hipótesis es que en la actualidad la enseñanza de la lengua inglesa en Córdoba no contempla el eje en relación con la reflexión intercultural como lo plantean los NAP (Res. 181/12). Más allá de los diversos enfoques pedagógicos que sustentan las propuestas de los diferentes materiales disponibles, e incluso de que en ellos se apele, por ejemplo, a la cultura local –lo que observamos como un rasgo positivo-, los contenidos se centran en el aspecto lingüístico eludiendo la reflexión intercultural. Advertimos así que el material no integra una perspectiva intercultural entendida en el sentido del proyecto decolonial⁴ como el que aquí propondremos. En esta dirección, se evidencia también que las identidades construidas por estos textos proyectan una visión determinada, propia de la diferencia colonial⁵ sobre *el otro* que se observa concretamente en la elaboración que realizan de los contenidos referidos a las nacionalidades, el barrio, los trabajos y la familia. De este modo, el material opera como constructor de imaginarios, sentidos, subjetividades y de estereotipos que

² En cuanto a este aspecto, que será desarrollado en el segundo capítulo, no podemos dejar de mencionar que Philipson (2002) desarrolló aportes clave sobre la relación entre la primacía de la lengua inglesa con las políticas de Estados Unidos e Inglaterra. También nos parece apropiada en este punto una cita de Mignolo, quien condensa la explicación histórica y política del imperialismo en relación con las lenguas: “Parto de la idea de que los modelos teóricos que se ocuparon de las lenguas se han construido en complicidad con la expansión colonial. (...) El sujeto hablante, curiosamente, se modeló sobre las experiencias y la idea de lenguas nacionales que eran al mismo tiempo lenguas imperiales” (2003: 293).

³ Tomamos esta noción de Alejandro Grimson (2011), recuperada y definida en el apartado dedicado al Marco teórico.

⁴ La noción de proyecto *intercultural- decolonial*, que es el marco que encuadra el presente trabajo, será desarrollada en el capítulo II. Es importante destacar que el término *decolonial* se incluye para delimitar y clarificar al enfoque de interculturalidad al que adscribimos.

⁵ Tomamos la noción de *diferencia colonial* de Walter Mignolo, cuyos aportes teóricos constituyen la base de este trabajo y serán desarrollados en el Capítulo II. En sus palabras, “La *diferencia colonial* consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (2003: 39).

replican el pensamiento colonial.

Delimitamos como tema “la interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa” para promover un análisis que dé cuenta de la necesidad de una práctica crítica y situada atendiendo al lugar desde el que estudiamos y enseñamos la lengua extranjera. Para ello, consideramos fructífero evaluar el material disponible utilizado para la enseñanza y el aprendizaje del inglés a partir del enfoque intercultural-decolonial así como elaborar alternativas desde esta perspectiva para la enseñanza y el aprendizaje de la LE en Córdoba.

En términos generales, perseguimos el objetivo de problematizar y estudiar críticamente desde la perspectiva intercultural-decolonial los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa en libros de texto utilizados en el Nivel Medio de la Ciudad de Córdoba.

Específicamente, elaboramos redes conceptuales para el análisis crítico de los libros de texto que conforman el corpus del trabajo. También analizamos la configuración de identidades y las relaciones de otredad teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos: la familia, el barrio y las nacionalidades. Por último, diseñamos una propuesta de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como LE sobre la base de la perspectiva intercultural - decolonial.

A los fines de la organización de la investigación, en el primer capítulo realizamos un recorrido por los antecedentes que se encuentran en torno a las diferentes aristas del tema, como la enseñanza del inglés como LE y el lugar de la interculturalidad en la misma, la cuestión del análisis de libros de texto como materiales producidos para la enseñanza y la educación intercultural. Este estado de la cuestión nos permitió construir sobre la base de investigaciones previas nuestro aporte, en el cual retomaremos diferentes autores citados en este apartado.

En el segundo capítulo, desarrollamos el marco teórico a partir de cuatro ejes: interculturalidad-decolonialidad, educación intercultural, configuraciones culturales e identidad, y algunas nociones claves de la sociocrítica que nos resultan rentables para el estudio crítico de los materiales. En el primero, se caracteriza el paradigma que enmarca nuestro trabajo y se lo diferencia de otras propuestas. También se realiza un recorrido por la articulación lengua y colonialismo para dimensionar las implicancias de la enseñanza del inglés como

LE en la actualidad en nuestro país. El segundo eje rescata las políticas públicas desarrolladas en nuestro país en torno a la educación intercultural y describe la propuesta de Walsh (2005) en cuanto a fines y criterios pedagógicos de una educación intercultural, de los cuales nos valemos para la producción del capítulo final. En el tercer eje retomamos y expandimos las categorías de configuración cultural de Grimson (2012) e identidad de Hall (2003) y el vínculo de las mismas con el enfoque intercultural-decolonial. El cuarto eje nos permite desarrollar las categorías de discurso social y hegemonía de Angenot, que en articulación con las anteriores, resultan productivas para el análisis del corpus. Por otra parte, en este capítulo desarrollamos la metodología a seguir, para la cual retomamos algunas consideraciones sobre el análisis de libros de texto para la enseñanza. Luego detallamos la conformación del corpus, que consta de seis libros de texto de diversas editoriales que circulan en escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba, así como los criterios de selección del mismo. También se delimitan las siguientes unidades de análisis: las configuraciones familiares, el espacio geográfico del barrio y los países y nacionalidades del mundo⁶.

En el tercer capítulo, nos concentramos en el análisis del corpus propuesto, el cual se encuentra en el Anexo del trabajo. En primer lugar, se realiza una introducción a cada eje, retomando lo que plantean los NAP (Res. 181/12) y el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Ciclo Básico de Educación Secundaria (2011-2015) respecto a los contenidos que se deben abordar en cada caso. Luego, se describen textos e imágenes de libros de estudiantes y se desarrolla el análisis de acuerdo a las redes conceptuales elaboradas en el capítulo anterior.

Finalmente, elaboramos un cuarto capítulo a los fines de producir una propuesta didáctica cuya base sea la perspectiva intercultural. Por motivos de extensión del trabajo, se realiza una guía sólo sobre la unidad "Configuraciones familiares". Si bien esta última parte pareciera ambiciosa por tratarse de una tesis de maestría, al enmarcar nuestro trabajo desde la perspectiva intercultural-decolonial, consideramos fundamental la coherencia con el carácter teórico práctico de la misma, puesto que el proceso constante de construcción de dicha perspectiva se define por la praxis que busca revertir, liberar y transformar.

⁶ Por cuestiones de extensión de la investigación, se debió recortar el eje festivales y celebraciones, que se encontraba propuesto en el proyecto de esta tesis.

Capítulo I

1. Antecedentes/ Estado de la cuestión

1. 1. Interculturalidad y enseñanza y aprendizaje de la Lengua Inglesa como Lengua Extranjera

Para el relevamiento de los antecedentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa como LE tuvimos en cuenta el material que se encuentra disponible en páginas Web, sobre todo aquel relativo a artículos y libros especializados, y en la biblioteca de la Facultad de Lenguas. El análisis de dicha bibliografía permite advertir el predominio de materiales que hacen hincapié en los aspectos lingüísticos y didácticos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera; así, por ejemplo, las propuestas se orientan a la enseñanza de diferentes habilidades, el trabajo con la motivación, la inclusión de las nuevas tecnologías, estrategias, juegos, etc. para impartir determinados temas. Asimismo, instruyen en relación a la enseñanza a partir de diversos enfoques y teorías pedagógicas (Harmer 2007, 2012; Nunan 1991; Ur 1996; Richards et al 2001; Tomlinson 2011). Los autores ponen énfasis en los recursos para la enseñanza y sugieren criterios para la selección y uso de los libros de texto.

En cuanto a la noción de la interculturalidad en las clases de lengua extranjera encontramos una gran oferta de capacitaciones docentes sobre el tema, e inclusive es frecuente escuchar en jornadas, congresos, etc. acerca de la necesidad de formarnos como docentes “interculturales”. Si bien en el marco teórico desarrollaremos las diferentes perspectivas referidas a este concepto, podemos adelantar que la idea de interculturalidad que subyace en estas propuestas no refiere a la de la interculturalidad crítica decolonial, sino más bien a una concientización sobre las diferentes variedades del inglés, la inclusión de elementos de diversas culturas y, en particular, de la propia. El objetivo de esta estrategia es desarrollar la llamada “competencia intercultural”, considerada necesaria para desenvolverse en el mundo globalizado exitosamente. Al mismo tiempo, se plantea la relevancia de conocer otras culturas y otras formas de vida con el propósito de ampliar la mirada e incorporar valores como la tolerancia y la convivencia en un mundo cuya composición inherente es la diversidad.

En lo referente al diseño cultural como marco para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, algunos autores proponen incluir factores

extralingüísticos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Byram y Fleming 2009, Scarino, Oxford 1996, entre otros). Sin embargo, se sitúan en realidades ajenas a la latinoamericana y, particularmente, alejadas de las configuraciones culturales locales. Por otra parte, estas propuestas no proyectan una visión crítica, reflexiva en torno a la lengua que se aprende como así tampoco respecto de la actual metodología de enseñanza y aprendizaje sino que se centran en la importancia de pensar factores extralingüísticos a la hora de trabajar con otra lengua y en la interculturalidad como una competencia a ser adquirida. Si bien en los últimos años se ha considerado la inclusión de elementos locales en los diseños de libros de texto y se elaboraron ediciones compartidas entre editoriales inglesas y argentinas, como por ejemplo la editorial Macmillan (cuyos materiales constituyen parte del corpus de análisis), estas producciones consideran la interculturalidad como la caracterizamos anteriormente; es decir, como la adquisición de la competencia intercultural y el respeto a la diversidad. Desde nuestro punto de vista, estos nuevos enfoques constituyen un avance desde el punto de vista epistemológico y didáctico en el sentido de que el proceso de cambio de paradigma de enseñar una lengua distanciada de nuestra y otras culturas, o comprendiendo únicamente elementos culturales de Londres, es uno que se viene trabajando hace casi dos décadas con mucho esfuerzo desde nuestra región. También reconocemos que estas producciones responden a objetivos de los NAP, como el que fija

La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país. Esto supone: el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad; la sensibilidad cultural y la capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas; el reconocimiento de que las identidades sociales se expresan y realizan a través de diferentes manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, mitos y leyendas populares, cine, música, celebraciones, comidas, tipos de vivienda, sistemas educativos, entre otras; la comparación de prácticas y manifestaciones culturales de nuestro país con las de otros países. (Res.181/ 12, 2012: 36)

En cuanto a las producciones a nivel local, encontramos en nuestro país trabajos desarrollados por Melina Porto (2013; 2015), quien pone en cuestión el estatus del inglés en nuestro país y las implicancias culturales e identitarias

respecto de su enseñanza, y propone una interesante agenda de construcción de participación ciudadana a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Tendremos en cuenta para esta investigación los aportes de Dolores Aciega (2007), de la Universidad Nacional de La Plata, quien realiza desde el Análisis Crítico del Discurso y la Pedagogía Crítica un estudio de las relaciones entre la lengua y el poder en algunos materiales para la enseñanza.

Consideramos que si bien las producciones citadas significan un avance y han tomado lineamientos de los NAP, nuestra propuesta se centra en otros puntos de los mismos que hasta la actualidad no han sido considerados en profundidad para la producción de los materiales. Específicamente, nos referimos a aquellos puntos que cuestionan el estatus del inglés como lengua extranjera en nuestro país y que apuntan a visibilizar conflictos y tensiones, ya citados en la introducción de esta investigación y que serán retomados en el Capítulo III.

1. 2. Análisis de libros de texto

En primer lugar, realizamos una búsqueda de autores que han elaborado criterios de selección de libros para el aula. Encontramos que el tema de las ideologías presentes en los libros de texto es recurrente y que regularmente se sugiere tener en cuenta este aspecto a la hora de elegir un libro. Los especialistas advierten que los materiales son para usar en clase, pero son producidos fuera de clase. Ezeiza observa que “En el plano de lo social y político, cabe destacar las denuncias de Dendrinós (1992) o Littlejohn (1992) que mostraron la gran influencia que ciertas ideologías e intereses económicos pueden tener en los manuales de enseñanza, especialmente en los de difusión internacional.”(2009: 9). Por otra parte, Taboada (2011) en su investigación sobre las imágenes del interior y la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales, destaca que los libros de texto en el aula cumplen un papel fundamental en tanto son determinantes para la planificación de las secuencias didácticas, de las decisiones en el armado del currículum y que se construyen como un “objeto ideológico” cuyo principal objetivo es legitimar a una cultura dominante (2011: 19,20). Entre otras autoras argentinas, también resulta interesante el recorrido que realiza Paula Guitelman en su libro *La infancia en*

dictadura (2006), en el que indaga sobre la conformación de la subjetividad infantil en el plano discursivo en las ediciones de la última dictadura militar de la revista *Billiken*. Estas producciones, aunque no analizan los ejes que hemos propuesto, aportan valiosos elementos teórico-metodológicos que retomaremos en el análisis de nuestro corpus.

Específicamente en cuanto a los libros de texto para la enseñanza del inglés, encontramos trabajos que identifican componentes de estereotipos o formadores de opinión (Crawford 2002; Dendrinós 1992; Hutchinson & Torres 1994; Richards 1993; Littlejohn 1992; Tajima, s/d). Por su parte, Gray & Block (2000; 2010; 2013; 2014) trabajan sobre las perspectivas culturales que los libros intentan imponer en términos económicos (por ejemplo, promoviendo el consumismo y el neoliberalismo) y sociales (invisibilizando la diversidad de género y alentando a la heteronormatividad). Estos autores no realizan un análisis desde la perspectiva intercultural/decolonial, ni elaboran una propuesta alternativa, pero nos serán útiles en la instancia de tratamiento del corpus por el abordaje de análisis del discurso que realizan y porque evidencian aspectos vinculados a la configuración de estereotipos e ideologías en los libros de texto, comprobando que los discursos que circulan en los mismos constituyen modos de pensar y actuar; incluso, argumentan que los materiales cumplen un rol crucial en reproducir lógicas que permiten la dominación cultural.

1. 3. Educación intercultural y pedagogía decolonial

Ciertos autores desarrollaron la situación de las lenguas extranjeras en Argentina junto con la de las lenguas originarias (Pozzo, 2009; Bein, s/d, entre otros), aunque es con éstas últimas con que se relaciona la cuestión de la educación intercultural con mayor frecuencia. En ese sentido, la mayor parte de la producción en cuanto a educación intercultural en nuestro país se encuentra orientada a la inclusión de nuestras lenguas originarias, y su máxima síntesis es la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (Res. 119/10). Aún así, estas propuestas nos resultan útiles para pensar la diversidad y la alteridad y significan puntos de partida imprescindibles para nuestro trabajo, al formar parte del bagaje en materia de políticas públicas y de debates al interior de nuestra región.

También desde la pedagogía crítica y decolonial se avanzó en propuestas para la educación intercultural y la educación bilingüe, centrales para la elaboración de esta investigación y que recuperaremos en el marco teórico para abordar la interculturalidad en relación con la práctica en el aula situada en Córdoba. La referente en este punto es Catherine Walsh (2005), quien ha elaborado diversos documentos sobre qué significa la educación intercultural-decolonial, cuales son sus bases pedagógicas y sus fines, y algunas ideas para su implementación.

Aun así, estos enfoques no abordan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro contexto. Es a partir de los mismos que intentaremos retomar categorías y supuestos teórico-metodológicos para desarrollar un análisis propio y situado.

Capítulo II

2. Marco teórico

“Aceptar la interculturalidad y promover que –sin imposiciones y con poder propio y libertad- los diferentes grupos puedan generar cambios culturales e incorporar aspectos capaces de favorecerlos es un acto contra el fundamentalismo.” (Grimson, 2012: 81)

2. 1. Interculturalidad-decolonialidad

Nuestro proyecto de investigación se inscribe en la perspectiva de la interculturalidad y la decolonialidad (Quijano, 2011; Mignolo, 1991, 2003, 2011; Walsh, 2005; Palermo, 2013, entre otros). Este pensamiento se articula desde América Latina a partir de una red de intelectuales que busca intervenir en el discurso hegemónico de la ciencia eurocéntrica y sus saberes presentados con valor de universales para configurar un espacio *otro* de producción de conocimiento, de y desde la diferencia colonial⁷. A través de esta red se busca subvertir el patrón eurocéntrico colonial para legitimar y revalorizar otras producciones de conocimiento como igualmente válidas. El patrón de pensamiento eurocéntrico-moderno históricamente ha invisibilizado y silenciado a los sujetos y saberes “otros”, es decir, toda expresión cultural situada por fuera de los cánones europeos. Siguiendo esta línea, la propuesta intercultural-decolonial emerge como un “paradigma otro”, como un posicionamiento ético, epistemológico y político situado, desde la teoría y la praxis, y como un horizonte a ser construido desde todas las prácticas cotidianas.

2. 1.1. Interculturalidad(es), pluriculturalidad, multiculturalismo

En el camino por la construcción de sociedades más justas e igualitarias, el concepto de diversidad cultural se plantea en la agenda del nuevo milenio como una noción primordial a ser trabajada desde todas las áreas. La educación es una de las centrales para promover esta visión. Desde allí se generan propuestas bajo los nombres de interculturalidad, multiculturalismo y pluriculturalidad. Consideramos relevante distinguir la perspectiva intercultural a la que adscribimos en esta investigación de la noción de multiculturalismo y pluriculturalidad puesto que es frecuente encontrar un uso indistinto entre estos términos.

⁷Entendemos el concepto de “diferencia colonial” como la plantea Walter Mignolo: “Las diferencias coloniales fueron construidas por el pensamiento hegemónico en distintas épocas, marcando la falta y los excesos de las poblaciones no europeas, y ahora no estadounidenses, que era necesario corregir. La diferencia colonial o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como “diferencias culturales” para ocultar el diferencial de poder.” (2003: 27).

En el capítulo anterior aclaramos que la noción de interculturalidad en las lenguas extranjeras muchas veces se refiere al desarrollo de la “competencia intercultural” o la “comunicación intercultural”, consideradas como una habilidad más a ser tenida en cuenta y desarrollada en el aula. La misma apunta al éxito de las situaciones comunicativas desde la pragmática, en tanto en un mundo globalizado surgen “problemas” de comunicación por desconocimiento de realidades diversas. Por ese motivo, se considera importante la concientización de la existencia de otras culturas y formas de vida. La investigadora Iglesias Casal de la Universidad de Oviedo realiza una síntesis respecto de este tema. En un artículo titulado *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas* (2003), la autora señala:

En el proceso de desarrollar la capacidad para comunicarse con eficacia con las personas cuyas experiencias socioculturales son diferentes a las propias, es útil ser conscientes de ciertos factores que disminuyen u obstaculizan este proceso. Además del *estereotipo estático*, hay otros dos factores que disminuyen la eficacia de la comunicación intercultural: *el etnocentrismo* y las actitudes negativas, como *el prejuicio* y *la discriminación*. (15)

Nótese que en lo expresado por Iglesias Casal, resulta claro el objetivo de “comunicarse con eficacia” y que los estereotipos, el prejuicio, etc. deben ser deconstruidos para lograr esa capacidad. En otro apartado, la autora cita al comunicador M. Meyer con el propósito de otorgar a la competencia intercultural una definición:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (M. Meyer, 1991 en Iglesias Casal, 2003:19).

Las propuestas en relación con el desarrollo de esta competencia representan un cambio de paradigma con respecto a una enseñanza de las lenguas extranjeras que incluye elementos culturales junto a los lingüísticos en la enseñanza de las lenguas, e incluso ponen en discusión conceptos tales como identidad(es), estereotipos, prejuicios, visiones de mundo. Al mismo tiempo, estas producciones son necesarias en nuestro país en tanto los NAP como política pública y lingüística determinan la necesidad y obligatoriedad de incluir la competencia intercultural para el desarrollo de habilidades que, entre otras cuestiones, apunten al éxito comunicativo⁸. Sin embargo, realizamos esta distinción para diferenciarla de la perspectiva que enmarca nuestro trabajo. A partir de la caracterización desarrollada, podemos analizar que el concepto de comunicación o competencia intercultural dista del enfoque intercultural-decolonial, puesto que no apunta a la problematización de las relaciones de poder existentes entre lenguas y culturas y no persigue generar un cambio social estructural, sino una actitud de “tolerancia” y entendimiento a partir del reconocimiento de identidades propias e identidades *otras*. A su vez, nuestro enfoque no se plantea únicamente con el objetivo de comunicaciones exitosas, sino con el de formular una crítica del orden colonial y producir un pensamiento *otro*.

Por otra parte, el multiculturalismo plantea la igualdad de derechos en términos jurídicos y su principal objetivo es la tolerancia y la convivencia pacífica entre culturas dentro de una misma región (Pescader, 2012). Uno de los principales referentes es Canadá que ha desarrollado políticas multiculturales para la convivencia armoniosa de anglo y francoparlantes. En una exhaustiva revisión del término, Pescader realiza un análisis sobre los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad y recuerda la resistencia hacia el primero por su vínculo con la globalización en Latinoamérica. De acuerdo con este autor, la relación de tolerancia puede tener un costado peligroso cuando implica la imposibilidad de modificar o transformar la situación de sectores históricamente marginados y excluidos. Al respecto, señala que los argumentos de la matriz multicultural liberal y neoliberal han sido objeto de críticas diversas (en América Latina por parte de la perspectiva de la interculturalidad crítica

⁸ Puntos citados en Capítulo I.

principalmente), en parte por encontrar sustento en nociones que se pretenden homogéneas y universales, enunciadas en el contexto de la modernidad occidental y que responden a un pensamiento localizado, tendiente a una jerarquización de saberes mediante el cual se excluyen e invalidan saberes otros, contrarios a los hegemónicos. Como lo expone Catherine Walsh (2005), si bien en países como Ecuador y Bolivia se han puesto en marcha dispositivos políticos tendientes a alcanzar estados respetuosos de la diversidad y de las cosmovisiones, saberes y prácticas de las etnias que conforman sus sociedades, en la práctica concreta esto no siempre sucede; por el contrario, a través de una simulada inclusión de estos grupos subalternos en el Estado, ciertas estructuras de poder colonial e ideologías de dominación siguen siendo reproducidas.

El concepto de pluriculturalidad se origina a partir de la necesidad de dar cuenta de la situación histórica latinoamericana en la que conviven desde la colonización pueblos indígenas, negros, mestizos que han desarrollado formas de reconocimiento y resistencia (Walsh, 2005). Este concepto apunta a trabajar sobre la diversidad de culturas que conviven en espacios, entre ellas y dentro de ellas. Al igual que el multiculturalismo, apunta a un trabajo sobre la convivencia y, a diferencia de la interculturalidad, no parte de las relaciones asimétricas de poder. En palabras de Walsh:

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes. (Guerrero, 1999^a en Walsh, 2005: 6)

Consideramos que los puntos desarrollados en este apartado han significado algunos avances en tanto a partir de ellos se visibilizan nuevas realidades que son objeto de producciones e investigaciones que intentan

responder, en el ámbito de la educación, a necesidades sociales y pedagógicas. Sin embargo, estas nociones no ponen en tensión las relaciones de dominación/subordinación ni buscan subvertirlas, cuestión central para un proyecto descolonizador.

En el marco de los NAP de Lenguas Extranjeras (Res 181/12), citados en la introducción de este trabajo, la perspectiva intercultural se plantea junto a la plurilingüe en un sentido más general y, si bien no se expresa en este punto como una perspectiva descolonizadora, tampoco se delimita como una competencia a ser trabajada con el objetivo de lograr el éxito comunicativo⁹. Se propone como un enfoque y un punto de partida que atraviesa todos los contenidos:

La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina. Desde esta premisa, los NAP de LE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística.

Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz. (Res. 181/12, 2012: 1).

En el próximo capítulo retomaremos lo expresado en los NAP para analizar en qué medida dichos lineamientos son respetados en el corpus.

⁹ Tal como fue desarrollado con anterioridad, cabe aclarar que en el desarrollo del Eje en Relación con la Reflexión Intercultural para Nivel Secundario sí se determina que lo que se debe trabajar va orientado en las dos vías, tanto en lo que respecta a cuestiones identitarias, de poder, etc. como de habilidades pragmático-lingüísticas.

2. 1.2. Lengua, imperialismo y colonialidad

En el marco del pensamiento intercultural-decolonial, nos concentraremos específicamente en el eje que articula la relación entre colonialidad y lengua. En esta dirección, Walter Mignolo (1993, 2003) destaca:

La lengua también implica la cuestión de la formación de cánones, la forma en que se han entretejido los valores nacionales y occidentales para producir mapas lingüísticos, geografías históricas y panoramas culturales del sistema-mundo moderno/colonial¹⁰, dentro de su lógica interna (conflictos imperiales) así como sus fronteras externas (conflictos con otras culturas; la diferencia colonial). (298:2003).

Las lenguas en los procesos de colonización fueron imprescindibles para la “misión civilizatoria” y el establecimiento del sistema mundo moderno/colonial lo cual resulta palpable para un pueblo como el nuestro, que vivió en carne propia esta situación con la lengua española durante la colonización. Por ese motivo, constituye un imperativo pensar en la enseñanza del inglés en nuestro país sin desatender la relación de esta lengua con la expansión territorial. Como señala Mignolo, se trata de una cuestión geopolítica.

Históricamente, las lenguas fueron herramientas para la emancipación o la opresión: en primera instancia, una lengua; en segunda, su variedad. Para Mignolo:

la historia lenguajera (es decir, de la política del lenguaje y no sólo de su gramática, semántica, fonología y sintaxis) del mundo moderno/colonial fue estructurada por la conceptualización y el ejercicio de la colonialidad del poder, cuyo resultado mayor fue la instauración y el mantenimiento de la diferencia colonial. (33: 2003).

¹⁰Esta categoría ha sido desarrollada y utilizada –y lo sigue siendo– por toda la red de intelectuales críticos de la decolonialidad. A principios de los noventa, Quijano y Wallerstein la comenzaron a utilizar en un artículo titulado “La americanidad como concepto y el lugar de las Américas en el sistema-mundo moderno”. Por su parte, Mignolo la ha tomado como una categoría fundante en sus producciones y elegimos tomarlo como referencia para traerla a colación, por la articulación que hace entre el sistema y las políticas lingüísticas y educativas.

Si analizamos que, según Mignolo y de acuerdo con él, la consecuencia más relevante de la política de la lengua ha sido la continuidad de la diferencia colonial, podemos advertir que en la actualidad la relación entre lengua e imperio continúa vigente, hoy resignificada. El inglés, en tanto que lengua *desde* la que se proyecta la expansión global colonial, da cuenta de su carácter imperial en cuanto impone jerarquías que asignan validez a un orden cultural, económico, político y social así como a un modo de pensamiento en detrimento (o a través de la llana negación) de otros órdenes existentes o posibles. Mignolo evalúa la relación entre lengua, imperialismo y conocimiento en los siguientes términos:

las lenguas nacionales ligadas desde el siglo XVIII a las naciones europeas modernas y al colonialismo (inglés, francés y alemán) siguen siendo las lenguas principales de la cultura académica; el conocimiento y las formas de conocimiento se exportan como cualquier otra mercancía, y las lenguas imperiales son las mediadoras en este tipo de transacciones, desde los modelos para la reestructuración económica a las teorías sobre las narraciones históricas, los argumentos éticos y las filosofías del lenguaje (339).

Entonces, la lengua se convierte en una herramienta más al servicio de la colonización, como podría ser un arma o un barco. Se convierte en una mercancía y, funcional a las lógicas del mercado, crea la necesidad de ser “adquirida”: “El uso de la lengua como instrumento de dominación la construye como un objeto de deseo, ya que la educación y la alfabetización en las colonias están basadas en el modelo y la historia del imperio” (Mignolo, 331). En la situación global actual, la necesidad de enseñar lenguas imperiales como el inglés se ha *institucionalizado*, y no sólo la lengua, sino dos variedades específicas: la estadounidense y la británica. Siguiendo con esta línea de pensamiento, podemos comprender las razones por las cuales el inglés es una lengua asociada al futuro, al éxito laboral y académico.

Hace más de dos décadas Philipson (2002) publicó avances sobre el concepto de imperialismo lingüístico desde un recorrido histórico y con respecto a sus implicancias en la actualidad, los que desataron múltiples debates; el autor advirtió sobre nuevas formas de imperialismo y el rol de la lengua en dichos procesos, específicamente del inglés. Según Philipson, el término se

posiciona como una sub-categoría de imperialismo cultural junto al imperialismo mediático, educativo y científico. De esta forma, a través de una variedad de instituciones inglesas que promueven mundialmente la enseñanza del idioma, se ejercen formas enmascaradas de dominación.

2. 1.3. El inglés como lengua imperial en nuestro país

El recorrido de la historia y las implicancias políticas y económicas de la relación entre las lenguas y los procesos coloniales nos permiten comprender la situación actual del estatus del inglés en nuestro país. Estela Klett (2011) señala al respecto: “Nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. (...) la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo.” (73) En el imaginario sobre la lengua inglesa no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein denomina a este fenómeno la “fetichización del inglés” a través del cual se fortalece “la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática” (2002: 9) y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las originarias, o el portugués. Raiter y Unamuno (2012) describen el fenómeno por el cual a las lenguas indígenas se les otorga el lugar de “tradición”, mientras que al inglés se le otorga un sentido ligado al mercado y a la transacción. Klett (2011), a su vez, plantea el reduccionismo que reside en concebir a las lenguas sólo como herramientas y advierte: “Las lenguas se hacen eco de la cultura y el pensamiento de los pueblos marcando las relaciones que estos establecen con el universo y sus partes” (74). Siguiendo esta idea, la lengua inglesa hace eco de la cultura y el pensamiento de Estados Unidos y de Inglaterra, naciones que promueven mundialmente su enseñanza y expansión. Así, las relaciones que se establecen entre esos pueblos, las variedades y otros pueblos están atravesadas por la política hegemónica y globalizadora de dichas naciones lo que redundará en formas de imperialismo lingüístico que, como plantea Philipson, se encuentran naturalizadas y justificadas a través de una serie de falacias comúnmente reproducidas en nuestra sociedad, como por ejemplo la que señala que para

aprender mejor inglés no hay que exponerse tanto a otras lenguas (2011: 6). Puiggrós, en un detallado estudio sobre la relación entre el imperialismo estadounidense y la educación en América Latina, expresa que el expansionismo fue uno de los principales factores para el crecimiento del sistema económico capitalista y, con ello, la acumulación de poder (2015). Asimismo, la autora advierte que “el control de los procesos educativos (escolares y no escolares) se constituye en un objetivo de primera importancia” (2005: 75) a los fines de hegemonizar el pensamiento del imperialismo monopólico. Siguiendo las líneas de pensamiento propuestas en este apartado, es posible derivar que es necesario evitar ideas reduccionistas tales como que el aprendizaje del inglés es importante para el futuro, porque es la lengua global o porque es la lengua de los negocios y las telecomunicaciones. Enunciados como los mencionados, que son de recurrente circulación, deben ir acompañadas de una reflexión crítica sobre la lengua que se estudia. Dicho cuestionamiento no anula la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE, sino que tiene por objetivo una educación *otra* en torno a las lenguas; una educación intercultural.

En función de las perspectivas críticas recuperadas en este apartado que articulan las nociones de lengua, imperialismo y colonialidad, se advierte la necesidad de reflexionar sobre los horizontes ideológicos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera e imperial como el inglés. Consideramos que dicha reflexión crítica –necesaria en la formación de formadores– debe converger en el esfuerzo de implementar estrategias concretas que posibiliten dar cauce a la aplicación de las reglamentaciones existentes (NAP, Res. 181/12), con acento en una dinámica de enseñanza y aprendizaje descolonizadora.

2. 2-Educación intercultural

2. 2.1. Delimitación, fines y bases pedagógicas de la educación intercultural

En el primer punto de este capítulo desarrollamos las diferentes perspectivas sobre la interculturalidad y delimitamos nuestro enfoque. La

educación es un área donde estas perspectivas se materializan desde sus diferentes formas, tal como las categorizamos anteriormente. En cuanto al enfoque específico al que adscribimos, tomaremos como referente a la antropóloga Catherine Walsh (2005), quien propone una educación *desde* la perspectiva intercultural y señala la necesidad de una pedagogía crítica, decolonial que implica analizar la historia y la geopolítica en términos de construcción y (des)legitimación de saberes. Sus reflexiones orientan el trabajo desde la praxis, a partir de la cual se puedan formular propuestas transformadoras de los órdenes de dominación y exclusión. De esta forma, expresa en el documento elaborado sobre Educación Intercultural para el Ministerio de Gobierno de Perú:

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. (2005: 15).

La autora delimita cinco fines amplios y generales que definen la educación intercultural:

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen.
- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida. (2005: 23)

A partir de los fines enumerados, podemos destacar cómo este enfoque busca trascender lo meramente lingüístico y/o comunicativo, entendiendo que la comunicación no puede darse sin la reflexión en torno a la identidad, sin la creación de situaciones de simetría y sin el fin de mejorar las condiciones existentes. En ese sentido, Walsh explicita un conjunto de criterios pedagógicos (2005: 28-34) necesarios para el desarrollo de la interculturalidad:

- la autoestima y el reconocimiento de lo propio;
- los conocimientos, los saberes, las prácticas locales;
- la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”;
- conocimientos y prácticas de “otros”;
- la problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas;
- unidad y diversidad;
- la comunicación, interrelación y cooperación.

Los fines y criterios mencionados atravesarán el análisis del corpus y la creación de propuestas alternativas.

2. 2.2. Educación intercultural en nuestra región

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 en nuestro país, creó, entre otras, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe –EIB– (Res. 119/10). Dicha ley tiene como principal objetivo garantizar a todos los pueblos originarios que habitan en el territorio nacional el derecho constitucional a acceder a una educación desde todos los niveles que contribuya a preservar su identidad, su lengua, su cosmovisión; es decir, su cultura, con todo lo que ello implica. A través de un exhaustivo recorrido histórico y teórico, los argumentos de la ley¹¹ establecen, entre otras cosas, que:

- La Interculturalidad, si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, *debe a su vez atender las situaciones desiguales* en las que se establece este diálogo. (art. 19).
- Se enfatiza la necesidad de trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la *operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad* a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus

¹¹ Los artículos completos se encuentran en el anexo del trabajo. Todos los destacados son nuestros.

relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y *llegar a la sociedad en su conjunto*. (art. 20)

-En el sistema educativo actual, la diversidad presente nos lleva a *cuestionar las relaciones actuales entre lenguas y culturas* ya que muchas veces éstas reflejan *relaciones asimétricas y de poder al interior de las sociedades*, entre lenguas o al interior de la propia lengua, *sobre las que*, desde la perspectiva de la EIB, *es necesario intervenir*. (art. 21)

-La pedagogía de la EIB se constituirá como tal en la medida en que *cuestione las subjetividades* construidas a lo largo de la historia -tanto del docente como del sujeto de aprendizaje-, producto de *relaciones hegemónicas* traducidas en prácticas docentes (...) (art. 67).

Pese a la extensión de los artículos citados, creemos fundamental partir desde estos avances, que reflejan grandes debates y síntesis educativas que se dieron al interior de nuestra sociedad, para retomarlos y construir desde allí nuestro aporte. La modalidad de la EIB busca saldar una deuda urgente e histórica con nuestros pueblos originarios. En ese sentido, adscribimos a la necesidad de llegar a la sociedad en su conjunto, como lo plantea el artículo 20, y de trabajar en todos los aspectos que se proponen como necesarios aún cuando no trabajemos con poblaciones originarias, puesto que, si no lo hiciéramos, se generaría una brecha de ciudadanos “interculturalmente conscientes” y ciudadanos que perpetúan y profundizan lógicas de exclusión y discriminación.

Por otra parte, este objetivo se expresó, no sólo en la modalidad de EIB sino también en el Ley de Educación y en los NAP, tal como fue citado en diferentes oportunidades a lo largo de este trabajo, por lo cual pasa a ser una obligación de todas las áreas curriculares.

Consideramos entonces que el conjunto de criterios establecidos por Walsh puede sentar las bases de una operativización pedagógica orientada al campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Como señalan Byram y Porto, “los profesores de lenguas extranjeras son educadores dentro de un sistema educativo, y no sólo instructores”¹² (2015: 11).

¹²Traducción nuestra.

Esta distinción acerca de la función del docente llama la atención sobre la responsabilidad que compete al formador en la consecución de los objetivos que persiguen las políticas educativas vigentes, teniendo en cuenta que las mismas son producto de largos debates, de síntesis consensuadas, y que apuntan a saldar deudas históricas con nuestro pueblo.

2. 3-Configuraciones culturales e identidad

2. 3.1. La noción de identidad desde la perspectiva intercultural

La perspectiva intercultural supone debatir la identidad como núcleo problemático que abarca el pasado en tanto es historicidad; esto permite comprender quiénes somos pero también comprender hacia dónde vamos. Como punto de partida de este capítulo, tendremos en cuenta también el concepto de identidad en tanto constructo cultural, dinámico y atravesado por los discursos sociales como lo desarrolla Stuart Hall (2003). A partir de esta noción, podremos definir la categoría de identidad cultural y articularla con el corpus para evidenciar las prácticas y procesos que producen subjetividades en los libros de texto.

2. 3.2. Identidades, representaciones, discursos.

Pese a los años que han pasado desde la publicación de *Cuestiones de identidad cultural* (2003), los aportes de Stuart Hall sobre la identidad continúan siendo reconocidos y actuales. En contraposición al discurso esencialista de las identidades, Hall propone la noción de la “construcción de las identidades”. En primer lugar, este punto señala una reflexión fundamental: las personas no nacen naturalmente con una identidad sino que ésta es producto de una historia y de un proceso de construcción en devenir constante. Esa construcción se da en relación con otros y esa interacción, donde siempre existen relaciones de poder, se desarrolla a través de discursos y prácticas. A su vez, las interacciones están ancladas en un tiempo, una historia, un espacio determinado que, al cambiar, puede generar también cambios en las

identidades. Recuperando a Gilroy, Hall recuerda que:

las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso del devenir y no del ser ; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como «lo mismo que cambia» (Gilroy, 1994, en Hall, 2003: 17).

Entonces, no se “es” de determinada forma, sino que las identidades se erigen en un proceso mucho más complejo en el que se “deviene” y se redeviene constantemente. Nos interesa resaltar en la cita anterior el concepto de representación. Por un lado, como señala Hall, es necesario analizar cómo nos han representado para poder representarnos a nosotros mismos. Para poder indagar en dichas representaciones es necesario analizar lo que mencionamos anteriormente: los discursos y las prácticas. En nuestro trabajo nos planteamos analizar las representaciones sociales que conforman estereotipos eurocéntricos en los discursos que circulan en los libros de texto, los cuales, como todos, son construcciones que comportan elementos ideológicos:

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una «identidad» en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna). Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. (2003:16, 17)

En consonancia con lo citado, es necesario comprender qué diferencias se plantean para construir las identidades presentes en los libros de texto; ¿qué

es lo diferente que no se dice?, ¿qué se excluye?, ¿cuál es la relación de poder presente para que eso suceda? Citando los presupuestos teóricos de Huntington, Grimson (2011) argumenta sobre la necesidad de Estados Unidos de crear alteridades para construir su propia identidad, considerando que la identidad es relacional porque presupone un “otro”. De acuerdo a Grimson, Huntington se refiere a las identidades como una construcción social, de identidades múltiples y a la importancia de la interacción y la situación, momento y lugar donde se procesa la identidad. Hall y Huntington, entonces, acuerdan en estos aspectos clave sobre la identidad. Desde la agenda intercultural, el análisis sobre la construcción de la identidad se presenta como una práctica situada, y es por eso que retomamos estos aportes teóricos. En ese sentido, consideramos los libros de texto como elementos que representan identidades a través de discursos y que generan prácticas determinadas. Para poder devenir en otras representaciones, para asumir ese carácter dinámico y transformador identitario, debemos situarnos en nuestro tiempo y espacio.

A través de las representaciones que construyen los discursos, cada cultura o grupo configura sus clasificaciones, su orden cultural; señala Hall en este sentido:

Cualquier sociedad o cultura tiende, con diferentes grados de clausura, a imponer sus clasificaciones del mundo político, social y cultural. Estas constituyen el ORDEN CULTURAL DOMINANTE aunque nunca sea unívoco o no contestado. La cuestión de la "estructura de discursos dominantes" es un punto crucial. (...) decimos "dominante" porque existe un patrón de "lecturas preferentes" y ambos llevan el orden institucional/político e ideológico impreso en ellos y se han vuelto ellos mismos institucionalizados. (1973: 8)

Hall señala cómo se codifican los mensajes, cómo se traducen al lenguaje las relaciones institucionales y sociales. Esos mensajes son los que crean, los que tienen como consecuencia la elaboración de ideas y comportamientos: “Estos códigos son los medios por los cuales el poder y la ideología significan en los discursos particulares.” (1973: 6). Cuando Hall desarrolla cómo se codifican los mensajes del discurso dominante, suma la noción de *decodificar*, es decir, de deconstruir esos discursos, lo cual es una tarea desestabilizadora puesto que los mismos se encuentran legitimados y

naturalizados por estar *institucionalizados*. Citando a Barthes, Hall señala: “los niveles connotativos de significación como resalta Barthes, “tienen una estrecha comunicación con la cultura, el conocimiento, la historia, y es a través de ellos que el contexto, entorno del mundo invade el sistema lingüístico y semántico. Ellos son, fragmentos de ideología” (1973: 6). Siguiendo con esta línea de pensamiento, consideramos que los materiales que analizaremos en el próximo capítulo son, como cualquier discurso, “fragmentos de ideología” que es importante decodificar.

2. 3.3. Configuraciones culturales: lo compartido y lo diverso

Alejandro Grimson, antropólogo e investigador argentino, plantea que “una configuración cultural es un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad” (2012: 28). Esta categoría resulta valiosa para la práctica situada que implica analizar un instrumento para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro país. Es relevante poder comprender la configuración cultural que da origen a la producción de sentidos y en la que se insertan diferentes representaciones identitarias, así como evidenciar la configuración que permite que esos sentidos y esas representaciones ingresen y se reproduzcan en nuestro contexto geopolítico.

Es interesante mencionar la manera en que Grimson se refiere, a propósito de las configuraciones culturales desarrolladas por las naciones, a todos los dispositivos destinados a “civilizar” y a producir ideas sobre las culturas; entre ellos, los libros y la escuela:

Desde nuestra perspectiva, y a través de mecanismos diferentes, hubo y continúa habiendo prácticas humanas –libros, discursos, símbolos-destinadas a producir ideas de culturas (Oriente, América Latina, las naciones, las etnias). También existen, además de las anteriores, otras prácticas humanas –dispositivos institucionales y políticos en el sentido más amplio- destinadas a producir ideas de culturas. Una cosa es declarar la necesidad de “civilizar” la nación; otra es instrumentar los mecanismos escolares, mediáticos y militares específicos para lograrlo (más allá de lo que signifique, en cada contexto, esa pretensión de “civilizar”). (2012: 29).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, consideramos los libros de texto como parte de dichos “mecanismos escolares” y como “dispositivos destinados a producir ideas de culturas”.

Grimson desarrolla cuatro “elementos” que constituyen a cualquier configuración cultural:

- las configuraciones son campos de posibilidad;
- hay una lógica de interrelación entre las partes;
- una trama simbólica común;
- aspectos culturales “compartidos”.

Estos elementos nos permitirán comprender las configuraciones culturales en las que se inserta el uso de los libros de texto para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en nuestro contexto, sin pretender caracterizar dichas configuraciones como sistemas simples, estancos u homogéneos pero sí para dar cuenta en qué medida estos “dispositivos” que son los libros no son un recurso inocente y descontextualizado de las relaciones geopolíticas. Asimismo, Grimson expresa que los hablantes de una lengua “constituyen jerarquías, distinciones y estigmas sociales asociados a los matices de una lengua” (2012: 178), y consideramos que esas construcciones tienen su origen y reproducción por medio de la configuración cultural en la que se desarrollan.

La categoría de configuración cultural nos permite acceder a la noción de identidad desde “los espacios y los regímenes de sentido”, más que “por los rasgos y los individuos” (2012: 189), puesto que cuando mencionamos los elementos que hacen a una configuración cultural, estamos hablando de espacios “compartidos”, tramas “compartidas”, interrelaciones, que se dan a partir de las disputas de sentido y de poder y que se manifiestan en las categorías identitarias que circulan en los discursos, en la “caja de herramientas identitaria” (2012: 186) que tienen los miembros de una configuración cultural.

Partimos desde el paradigma de la interculturalidad y vinculamos desde allí las categorías de identidad y configuraciones culturales porque ninguna entiende los sistemas de pensamiento como productos estancos, homogéneos, simples, asintomáticos sino como resultados del devenir. Estas categorías hablan de conflicto, tensiones, intereses y diversidad, pero “la diversidad no debe comprenderse como un mapa esencializado y trascendente de las

diferencias sino como un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional vinculado a las desigualdades y las relaciones de poder” (Grimson, 2012).

2. 4. De discursos sociales y tendencias hegemónicas

Para abordar el análisis crítico del corpus recuperaremos algunas nociones del enfoque sociocrítico propuesto por Marc Angenot (1998, 2010). Para comenzar, es importante partir por la siguiente definición de discurso social:

El discurso social: todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y argumenta. (21: 2010) Por eso, hablar del discurso social será describir un objeto *compuesto*, formado por una serie de subconjuntos interactivos, de migrantes elementos metafóricos, donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas. (2010: 25).

Entonces, podemos sostener que en esta amplia definición de discurso social el enunciado “estado de sociedad” para nuestro trabajo es clave, considerando el recorrido sobre lengua e imperio realizado en anteriormente y situándonos en nuestro país donde las “tendencias hegemónicas” que circulan son en gran parte producto de la herencia colonial.

Consideramos que esta perspectiva es fructífera para develar las operaciones de producción de sentidos en los libros de textos de inglés que dan cuenta del patrón colonial. La práctica pedagógica a través de la enseñanza del inglés es una práctica social; los materiales en tanto herramienta de mediación son productos institucionalizados y portadores de discursos, puesto que: “no hay movimientos sociales, ni práctica social, ni institución sin un discurso de *acompañamiento* que les confiera sentido, que los legitime y disimule parcialmente, en caso de que sea necesario, su función efectiva.” (Angenot, 2010: 17).

En su libro *El discurso social* (2010), Angenot detalla las funciones del

discurso, señalando su carácter expansivo, su capacidad de representar el mundo, de circular, de legitimar, controlar y producir identidades y sociedades. Todas estas propiedades hacen del discurso social una categoría sumamente productiva a los fines de la investigación. En lo que respecta a las funciones relacionadas a legitimar y controlar, el autor expresa: “Todo discurso legítimo contribuye a legitimar prácticas y maneras de ver, a asegurar beneficios simbólicos” (66: 2010). Al mismo tiempo, es importante destacar la razón por la cual un discurso necesita ser legitimado: “Ciertamente, los discursos de control son indispensables para que lo social funcione, es decir, para que funcionen la explotación y la dominación.” (66: 2010). En este sentido, los discursos que analizaremos están estrechamente relacionados con estas lógicas, en tanto promueven determinadas visiones y al hacerlo contribuyen a la aceptabilidad de las mismas.

Así como Hall y Grimson, Angenot relaciona las cuestiones identitarias con los discursos que circulan: “El discurso social “in-forma” a los sujetos. Las emociones identitarias son influenciadas por diferentes discursos.” (82: 2010). En el discurso no sólo se muestra lo que se quiere mostrar, también se oculta deliberadamente lo que se quiere callar: “El discurso social es un dispositivo para ocultar, para desviar la mirada, ya que sirve para legitimar y para producir consenso.” (47: 2010). Analizaremos también aquello oculto, donde se desvía la mirada. Del mismo modo, podremos problematizar cómo la descalificación y la exposición de ciertas experiencias o visiones que son mostradas como no “naturales” operan como formas de legitimación de los discursos.

Entonces, los materiales representan una forma de legitimar y objetivar los discursos sociales que son parte de prácticas cotidianas; así lo señala Angenot: “Estudiar el estado del discurso social es aislar, de los hechos sociales globales, un conjunto de prácticas mediante las cuales la sociedad se *objetiva* en textos y lenguajes; prácticas que, sin embargo, permanecen ligadas a otras prácticas e instituciones.” (47: 2010). En este caso, no podemos perder de vista que los discursos de los materiales que analizaremos son las decisiones de las empresas editoriales inglesas puestas en papel, en textos, en imágenes, para ser trabajadas en el aula de otros países.

Los discursos a los que nos referimos se caracterizan, a su vez, por ser parte de una hegemonía histórica, organizada y compuesta por factores

políticos, económicos y culturales que la sostienen. Nos referimos a una hegemonía organizada, tomando como referencia el planteo de Angenot, quien destaca que “Es necesario pensar la hegemonía como convergencia de mecanismos unificadores y a la vez como diferenciación regulada, no anárquica” (2010: 45). Así, es posible comprender que no es casual ni inocente que se reproduzcan discursos consensuados que traspasan con éxito fronteras y generaciones. Hablamos entonces de una arista, que Angenot llamará “hegemonía discursiva” como parte de la hegemonía cultural:

La hegemonía que aquí abordaremos es la que se establece en el *discurso* social, es decir, en la manera en que una sociedad dada se objetiva en textos, en escritos (y también en géneros orales). (...) Sin duda, la hegemonía discursiva sólo es un elemento de una hegemonía cultural más abarcadora, que establece la legitimidad y el sentido de los diversos “estilos de vida”, de las costumbres, actitudes y “mentalidades” que parecen manifestar. (...) La hegemonía es, más bien, el conjunto de los “repertorios” y reglas y la topología de los “estatus” que confieren a esas entidades discursivas posiciones de influencia y prestigio, y les procuran estilos, formas, microrrelatos y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad.” (2010: 30)

Los conceptos desarrollados en este capítulo serán claves a los fines del análisis del corpus puesto que, tal como lo plantea la perspectiva intercultural decolonial, la problematización de la configuración de discursos hegemónicos que (des)legitiman identidades, pensamientos y actitudes es el primer paso para la construcción de una educación *otra*.

2. 5. Metodología

2. 5. 1. Los libros de texto: fines e intereses

Como señalamos en el primer capítulo del presente trabajo, contamos en el campo de los estudios lingüísticos y culturales con un gran número de investigaciones respecto a la influencia de los libros de texto diseñados con fines educativos.

Joseba Ezeiza (2009) advierte sobre la situación del uso de los libros de texto en tanto son utilizados por docentes que, por lo general, no participan en

su planteamiento, producción e incluso a veces selección. Cuando sucede la posibilidad de la elección del material, los criterios para elegirlos están relacionados a la popularidad por el conocimiento de las editoriales, a la utilidad práctica de los mismos, a cuestiones de diseño y estética, a la actualización de los textos, al precio, entre otros motivos. Rara vez se cuestiona el enfoque ideológico de los contenidos, aspecto que Ezeiza trae a colación:

En el plano de lo social y político, cabe destacar las denuncias de Bessie Dendinos (1992) o Andrew Littlejohn (1992) que mostraron la gran influencia que ciertas ideologías e intereses económicos pueden tener en los manuales de enseñanza, especialmente en los de difusión internacional. En el plano de lo estrictamente didáctico la mayor preocupación consiste en cómo conseguir que los materiales distribuidos comercialmente se aproximen, en el mayor grado posible, a las necesidades de los alumnos que aprenden la lengua en contextos muy diversos. La valoración que algunos expertos hacen al respecto (Littlejohn, 1992; Sheldon, 1988, Rubdy, 2003) denuncia un compromiso muy pobre de los autores de los materiales con este objetivo. (2009: 9)

En cuanto a la influencia ideológica de los libros de texto, el investigador Misako Tajima advierte que “los libros de texto utilizados en educación juegan un rol crucial, no sólo en reflejar, sino también en reproducir las relaciones sociales de poder que existen fuera de aula.” (s/d: 3)

En relación con nuestro objeto de estudio, también encontramos autores que advierten sobre la ideología presente en los libros de texto, a través del llamado “currículum oculto” (Littlejohn, 1992; Gray 2013; Cunningsworth, 1995, entre otros), así como autores que han evidenciado la falta de contenidos que promuevan una reflexión intercultural (López Barrios y Villanueva, 2007; Lauría, Helale y San Martín, s/d; Skopinskaja, 2003, por mencionar sólo algunos) y han advertido la necesidad de que los docentes tomen decisiones conscientes y formadas sobre este aspecto.

2. 5. 2. Los libros de texto en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE

Atendiendo al panorama con respecto a los libros de texto comerciales en general, resta adentrarnos en los materiales para la enseñanza del inglés.

Dichos materiales son pasibles de ser sujetos a los mismos análisis que cualquier otro material, así como materiales para la enseñanza y el aprendizaje de otras áreas curriculares han sido objeto de problematizaciones en el mismo sentido. Sin embargo, el recorrido que desarrollamos en los capítulos precedentes nos permite sumar más elementos a este análisis, considerando que el inglés es la lengua extranjera hegemónica en la enseñanza y aprendizaje de LE en nuestro país, estatuto vinculado al carácter expansionista de la cultura anglosajona y su impacto en los procesos globales actuales. En consecuencia, el análisis que proponemos a continuación está sujeto a una valoración cualitativa sobre las configuraciones identitarias y las relaciones de otredad que se construyen a partir de los materiales desde una perspectiva situada: nuestra ciudad en la actualidad, con nuestra historia particular y nuestro contexto socio-educativo.

En ese sentido, si bien es posible relevar de los materiales diversos ejes para el análisis pertinentes en relación con el recorte realizado en esta investigación, como los hogares, las descripciones físicas de las personas, el medio ambiente, la vida adolescente, los trabajos, entre otros, fijamos las unidades de análisis en las familias, el barrio y las nacionalidades en esta oportunidad.

Para los fines del análisis, no sólo serán relevantes las muestras que se encuentren sino también –y principalmente en muchos casos- lo que no se muestre. Tal como señalamos en el capítulo anterior en relación con el concepto de discurso social, lo “oculto” es fundamental para “desviar la mirada”, ya que sirve para legitimar y para producir consenso (Angenot, 2010: 47). Todo aquello que Angenot llama “lo no-dicho” constituirá también un objeto de análisis en el corpus seleccionado.

No se sostiene aquí una visión omnipotente de los materiales, en la que las ideologías imperantes de los mismos influenciarían acriticamente y pasivamente a los lectores, docentes, usuarios de dichos materiales, como tampoco se sostiene que haya un plan premeditado y consciente de dominación y colonización mediante los materiales. Por el contrario, los materiales de estudio en tanto dispositivos pedagógicos se valen de construcciones discursivas que configuran subjetividades. En tanto que discurso, estos dispositivos son pasibles de ser analizados, deconstruidos y desnaturalizados. Como señala Paula

Guitelman, “lo pedagógico y la enseñanza misma deben liberarse de ese halo de neutralidad y naturalidad con la que siempre se han autopresentado para pensarse como instancias donde siempre existirán significados que estén en disputa” (30: 2006).

2. 5. 3. Corpus, criterios de selección y unidades de análisis

La delimitación del corpus consiste en seis libros de texto:

-*What’s up? Student’s book 1* (2007). Buenos Aires: Pearson Education S.A.

- *Go for it! Student’s book- split edition 1A* (2005). New edition. Estados Unidos: CENGAGE Learning.

-*To the top Student’s book 1* (2005). Gran Bretaña: **mm**publications.

-*New Headway. Elementary Student’s book* (2011). Fourth Edition. Reino Unido: Oxford University Press.

-*New Challenges. Student’s book 2* (2012). Inglaterra: Pearson Education Limited.

-*On the pulse Starter* (2015). Buenos Aires: Macmillan Publishers S.A.

El criterio de selección de los tres primeros libros de texto se fundamenta en que se encuentran disponibles en las bibliotecas de los colegios públicos de Córdoba y fueron enviados (hasta el año 2015 inclusive) por el Ministerio de Educación de la Nación, con el sello correspondiente que los avala. El criterio de selección de los restantes libros se basa en su pertenencia a editoriales con importante circulación en Argentina que han sido sugeridos por las mismas editoriales para ser utilizados en instituciones educativas públicas cordobesas, como la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. De estos últimos, a la vez, seleccionamos una edición que se confecciona e imprime en Argentina (Macmillan).

Además, recortamos la selección a libros de nivel elemental (Elementary) para poder centrarnos en contenidos que corresponden a primer y/o segundo

año del CBU en el Nivel Medio en Córdoba. Dichos contenidos, que utilizaremos como unidades de análisis, son:

- Las composiciones familiares
- El espacio geográfico del barrio
- Los países y las nacionalidades del mundo

Teniendo en cuenta los conceptos vertidos en el marco teórico, el análisis de los ejes mencionados buscará responder a los siguientes interrogantes: en tanto que representaciones discursivas de configuraciones culturales e ideológicas, ¿qué imágenes construyen los libros de texto (de familia, barrio, nacionalidades)?, ¿qué visiones de mundo exhiben y cuáles ocultan?, ¿qué supuestos identitarios alojan y cuáles invisibilizan?, ¿qué estereotipos se refuerzan?

Para el abordaje crítico de dichas unidades de análisis, tomaremos como muestra actividades de lectura, escritura, audio, habla, presentaciones, prácticas de vocabulario o gramática, entre otras.

Capítulo III

3. Análisis del corpus

3.1. Las configuraciones familiares

La diversidad que se encuentra en las configuraciones familiares que distan de núcleos familiares con madre mujer y padre hombre casados, con dos o tres hijos, es una que caracteriza a la Ciudad de Córdoba¹³, aunque excede a la misma. En un texto llamado “El espíritu de familia”¹⁴, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1994) da cuenta de cómo el concepto de familia es una construcción, una “ficción” que se ha convertido en un “habitus”, donde individual y colectivamente se le ha dado el lugar de “sentido común” a una categoría que es totalmente posible de ser repensada en su carácter histórico y, por lo tanto, dinámico:

la familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que es el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios, por ejemplo,) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva. Este es el círculo de la reproducción del orden social. El acuerdo casi perfecto que se establece entonces entre las categorías subjetivas y objetivas funda una experiencia del mundo como evidente, *taken for granted*. Y nada parece más natural que la familia: esta construcción social arbitraria parece situarse del lado de lo natural y lo universal. (Bourdieu, 1994).

En este sentido, resulta interesante pensar a la familia en clave de construcción social, simbólica y reproductiva de las formas de relacionarse en un estado dado.

En los capítulos anteriores trajimos a colación en diferentes oportunidades los lineamientos en términos generales de los NAP para las LE. Con respecto a la unidad de análisis de este punto, los NAP mencionan a la

¹³ En diferentes notas del año 2016, el diario cordobés *La voz del Interior* ha publicado datos y experiencias sobre diferentes configuraciones familiares. En un artículo del 08/08/16 titulado “Las escuelas hablan poco de familias homoparentales” se advierte sobre los problemas de los prejuicios y los mitos que existen, siendo que existen alrededor de doce familias homosexuales que adoptaron niños. En otra nota del día 12/08/2016 que se titula “Ideas sobre cómo hablar en la escuela de familias diversas” expresa que no existe un modelo único de familia, y presumir eso “puede causar discriminación”. Por otra parte, en una nota del 16/01/16 se describe que “Hay 6 divorcios cada 10 casamientos en la Ciudad de Córdoba”, lo cual también nos da la referencia de un gran número de familias en las cuales el matrimonio ya no es parte de su composición.

familia en un punto del Eje en Relación con la Reflexión Intercultural:

La valorización de las culturas propias y de otras a partir del estudio de la lengua extranjera. Esto supone: el reconocimiento de valores y cosmovisiones vigentes en la cultura propia, en distintas manifestaciones y prácticas culturales en relación con **diversos ámbitos comunitarios** (entre ellos, **familiar**, escolar, laboral); con los medios de comunicación, con el arte, entre otros. (...) (Res. 181/12.)

Asimismo, el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Ciclo Básico de Educación Secundaria (2011-2015) resalta los contenidos no en el marco de habilidades lingüísticas a adquirir, sino en el contexto de situaciones comunicativas que, a la vez, atiendan a la reflexión intercultural. Específicamente con relación a la unidad de análisis se plantea que los estudiantes deben participar en “situaciones comunicativas informales cotidianas relacionadas con: La vida personal y social: hogar, escuela, familia, amistades.” (Diseño Curricular p. 109). Este punto, entre muchos otros, se plantea para el primer año de la escuela secundaria.

En el corpus seleccionado, encontramos que el contenido “familia” está presente en cinco de los seis materiales. En algunos, es parte de una unidad completa y en otros es mencionado entre diversos temas. Por lo general, se presenta como parte del vocabulario a ser adquirido por los estudiantes y a ser utilizado en expresiones que indiquen descripción, pertenencia, existencia. Para tal fin, textos e imágenes sirven como dispositivos para presentar una selección de palabras acotada y para crear un contexto.¹⁵

De las cinco muestras recolectadas sobre la familia, se analizan cuatro debido a que la quinta, correspondiente al libro *To the Top 1 Student's book* (2005) resulta similar a las trabajadas y, por ende, redundante en las descripciones y derivaciones analíticas.

¹⁵ Las páginas de los libros citados podrán ser consultadas para su referencia y detalle en el Anexo del trabajo.

3.1.1. *What's up? Student's book 1 (2007)*

En el libro *What's up*, la unidad nº 2, titulada "Gente"¹⁶, presenta el tema de la familia junto con el caso posesivo y los adjetivos para calificar la personalidad. No se encuentran contextualizados y la única imagen es un árbol genealógico. El léxico seleccionado es "madre", "padre", "abuelo", "abuela", "hijo", "hija", "hermano", "hermana", "primo", "padres", "tío", "tía". El árbol contiene los vínculos parentales mencionados, comenzando por los abuelos, su hijo hombre y su hija mujer, que se encuentran casados y tienen a la vez un hijo hombre y una hija mujer, y dos hijos hombres y una hija mujer, respectivamente. Tal como se puede apreciar en la descripción, encontramos una familia cuya constitución reproduce, sin fisuras, una organización familiar hegemónica alejada, con frecuencia, de la realidad de muchos de los estudiantes. En este sentido, el árbol genealógico y los roles familiares operan como norma que restringe la posibilidad de identificación de los alumnos con su realidad, cuando, por ejemplo, en su familia se presentan otros órdenes como familias ensambladas o vínculos homoparentales. El árbol genealógico propone el orden normativo, hegemónico, de los vínculos parentales –referidos en este caso a las relaciones intergeneracionales- sin tener en cuenta la constitución de otros órdenes afiliativos frecuentes en los ámbitos educativos de la ciudad de Córdoba. Por otra parte, no se muestra a la familia en el contexto de un ámbito social, comunitario primario, cultural.

Las situaciones comunicativas que pueden derivarse de la actividad se restringen a establecer las relaciones entre los miembros de una familia tipo (ser hija de, nieto de, madre de, etc.).

En una actividad integradora de la Unidad 2, encontramos un cuestionario en el que se formulan preguntas sobre la familia de los estudiantes: qué tipo de familia tienen y con quiénes viven. La actividad consiste en preguntar a un compañero y luego describir su familia y su barrio en base a las respuestas. Entonces, la situación comunicativa tiene lugar cuando los alumnos se preguntan y responden (preguntas y respuestas que se encuentran

¹⁶ Todos los títulos, subtítulos y frases citadas de los materiales son traducciones nuestras.

formuladas en el libro); en este sentido, se propicia un intercambio en tanto se conocen aspectos de la vida personal de los compañeros. Cabe preguntarse cómo sería la situación si los estudiantes necesitan expresar que viven con parientes que no están presentes en el vocabulario, como un padrastro, madrastra, medio-hermanos/as, novios. Si bien los docentes pueden adaptar esta actividad con facilidad, el material restringe el vocabulario a una concepción tradicional de familia que no siempre responde, como señalamos, a la realidad de los alumnos. Excluir a ciertos miembros de una familia, así como dar el ejemplo de una familia constituida por todos sus miembros, según la norma, perpetúa el discurso de la familia tipo que aún en la actualidad sigue generando situaciones de (auto)discriminación hacia quienes no componen ese tipo de familia.

3.1.2. *New Challenges. Student's book 2 (2012)*

En el libro *New Challenges* no se encuentra la familia trabajada desde una unidad didáctica completa. Sin embargo, aparece en el Módulo 1 (Nuestro Mundo), Unidad 1 titulado "En Contacto", con relación a la forma de comunicación entre amigos y familia. En esta oportunidad se menciona el caso de una adolescente que vive con sus padres en Londres, aunque ellos son de Polonia, y que se comunican por Skype con sus abuelos y primos. Como podemos observar en la imagen, la familia se encuentra reunida compartiendo un momento de diálogo. Este pequeño recorte no necesariamente establece que en la cultura británica las relaciones familiares son como se muestran en la imagen. Sin embargo, es un ejemplo más en donde queda supuesto que las familias británicas se comunican, son felices, tienen excelente relación. En ninguna sección se ofrece a los estudiantes oportunidades para relatar sus experiencias sobre la comunicación con su familia o familiares que no están cerca, quienes es más probable que se encuentren en el interior u otras provincias del mismo país y que no se comuniquen por Skype precisamente. Por este motivo, el ejemplo resulta fructífero puesto que no sólo establece una comunicación entre países europeos, sino que ignora la posibilidad de disparar

reflexiones interculturales.

En el Módulo 3 (Historias de Vida) se encuentra una sub-unidad llamada “Fotos familiares”, donde se consigna una actividad de lectura y escucha que opera como introducción para luego trabajar la descripción oral y escrita de fotografías. La foto que se describe en la actividad es la de tres hermanos con dos hijos y el novio de una de las mujeres en Londres, frente al conocido puente Tower Bridge. El léxico que se utiliza es el de “hermano”, “primo”, “tío”, “tía”, “novio”. Por otra parte, la actividad involucra un proyecto para que los estudiantes lleven fotos y las describan, lo que puede propiciar una situación comunicativa de intercambio y reconocimiento de la diversidad familiar en nuestro lugar y en nuestro tiempo, aunque no sea ese el objetivo de la actividad. Nuevamente, si bien en este caso el texto y la imagen no formulan un orden normativo de familia como en el caso estudiado anteriormente, no incluye vocabulario sobre otros tipos de relaciones familiares ni propicia la construcción de un vocabulario alternativo para dar cuenta de otros tipos de formaciones familiares vinculadas a la realidad de los estudiantes.

3.1.3. *New Headway. Elementary Student's book (2011)*

El libro *New Headway*, en la primera unidad, “Vos y Yo”, utiliza el tema de la familia en una gran variedad de situaciones comunicativas: en dos textos de lectura comprensiva, en audios y actividades orales. El recorte léxico es similar al de las muestras anteriores aunque se agregan las palabras “esposo” y “esposa”. Esto es significativo porque implica un enlace vincular a través de la presencia de la institución del matrimonio. No aparecen en el texto alusiones a la idea de “pareja” u otras formas por fuera de las uniones institucional y legalmente establecidas.

En la primera actividad un adolescente, Rick, presenta a su familia: padres, hermana casada y novia. Las situaciones comunicativas se refieren a expresar pertenencia. Rick es de Londres y explica en el texto que tiene un hermano menor que va al secundario, él va a la universidad y su hermana está casada (no nombra estudios o profesión). Su padre es comerciante y su madre maestra. Su novia es encantadora y sus padres la quieren mucho. Nuevamente encontramos una familia tradicional, que no sólo se compone por padre, madre,

hermano, hermana, sino donde se atribuye a las mujeres el rol de esposas (joven), la cualidad de adorables, con una profesión históricamente relacionada a las mujeres (la enseñanza primaria) mientras que son los hombres de la familia quienes comercian y estudian. Esta aclaración es clave, puesto que la distribución de roles por género de este caso es la que se rige según el paradigma eurocéntrico.

En el segundo caso, encontramos un texto con actividades de comprensión; versa sobre una estudiante de intercambio en Londres que presenta a la familia que la aloja, la cual es la descrita anteriormente. En las imágenes que acompañan este texto se refuerza la idea de una familia tranquila, sin conflictos, matrimonios felices, adolescentes que comparten con sus padres, siempre contentos. Por otro lado, la estudiante, si bien menciona que es italiana, no describe a su familia ni su realidad y en ningún momento establece una comparación entre su país e Inglaterra. En este ejemplo se advierte la falta de tratamiento de las diferencias interculturales. Por otra parte, se trata de intercambio entre personajes de países europeos.

En la tercera muestra seleccionada, encontramos actividades de vocabulario, gramática, desarrollo de habilidades de escucha y habla. En la primera, los estudiantes deben escuchar y completar un árbol genealógico que se compone de una familia similar a las vistas en las actividades anteriores, desde bisabuela hasta bisnietos. Este nuevo ejemplo pone en evidencia la recurrencia de la representación de familias donde los padres están juntos, las parejas tienen hijos y se representan en situación de armonía.

En la última actividad, que tiene por objetivo la práctica oral de las palabras y estructuras aprendidas, los estudiantes deben hacer preguntas sobre sus familias y contar cómo está compuesta.

Detectamos así que las representaciones de la familia proyectadas a través de las actividades no ofrecen otras posibilidades por fuera de la norma que establece el orden familiar moderno –que consagra identidades y roles fijos. Esta ausencia de representación de familias *otras*, es decir, conformadas de manera diversa, resulta significativa pues mientras fortalece una visión de mundo en torno al *deber ser* de la familia, sus integrantes y roles, obtura otras representaciones impidiendo dar cuenta de la diversidad y, en consecuencia, la identificación de los estudiantes con su propia realidad.

3.1.4. *On the pulse. Starter (2015)*

El libro *On the pulse* dedica la unidad 2 al tema “Familias”. Se trabaja una selección de vocabulario, diferentes estructuras gramaticales como *have/has got* (tener) y las cuatro macro habilidades. Las actividades se dan contextualizadas.

En la primera imagen, situada en la presentación de la unidad y el tema, aparece un árbol genealógico. El árbol es similar al descrito del libro *What's up* y la actividad apunta a expresar pertenencia y relación entre los familiares.

En la segunda imagen se encuentra un texto acompañando de fotos titulado “Mi familia moderna”. Esta actividad introduce una configuración familiar *otra* y la posiciona como un núcleo familiar diferente al tradicional. Al mismo tiempo, la utilización de la palabra “moderna” construye un imaginario de una configuración familiar relativamente contemporánea, lo cual no es certero. En este texto se introducen las palabras de “madrastra” y “medio-hermanos”; también muestra a los abuelos y a una mascota como parte de la familia nuclear. Las imágenes son acordes a la tipología que destacamos como recurrente: familias felices, matrimonios con hijos y otro factor que no es menor: familias blancas. En este ejemplo, resulta notable que la “familia moderna” no es, precisamente, una familia londinense como las que vimos anteriormente: se trata de una familia rusa. Consideramos importante observar en este punto como parte de un análisis crítico y situado que Rusia, desde la Guerra Fría, fue y continúa siendo construida por Occidente como el enemigo de los valores tradicionales debido a su sistema político.

En un pequeño cuadro al final de la página titulado “Comparando culturas” se lee: “En algunos países, una familia típica es un padre, una madre y un hijo. ¿Las familias son grandes o pequeñas en tu país?”. Si bien el ejercicio tiene la intención de hacer una pregunta que pueda propiciar un análisis y una reflexión intercultural, es importante señalar que se parte de un supuesto europeo, occidental, que generaliza y pretende que se generalice, puesto que en ningún país hay un tipo de familia estanco, chico, grande, tipo, etc. En ese sentido, los textos que deberían apuntar a una reflexión que combata los estereotipos ejercen la función opuesta: los construye y refuerza.

La página siguiente a la analizada consta de varios textos e imágenes cuyo título principal es “Familias en la ficción” y están acompañados de diferentes actividades de comprensión. Finalmente, pregunta a los estudiantes si sus familias son grandes o chicas. Las descripciones de los personajes de ficción como Harry Potter son de familias diferentes a las anteriores: algunos son hijos adoptados, huérfanos, otros personajes que no tienen hermanos, con uno o ambos padres fallecidos. Las configuraciones familiares que aquí se observan, son más diversas que las anteriores. Sin embargo, y aún cuando trabajar con personajes de ficción sea altamente productivo a los fines didácticos de un proceso de enseñanza y de aprendizaje y cuando la ficción opera en procesos de identificación y construcción de la propia identidad, consideramos que resulta un tanto desafortunado que configuraciones familiares *otras* aparezcan únicamente en personajes de ficción y nunca en “personas reales”.

La única pregunta para los estudiantes en la página es si sus familias son chicas o grandes, pero en ningún momento se utilizan los ejemplos de familias de los textos para comparar, analizar, problematizar los vínculos familiares propios y ajenos, o las relaciones o composiciones familiares en clave de diversidad cultural.

Una cuarta actividad tiene por objetivo desarrollar habilidades de escritura sobre la descripción de una familia a partir de una foto familiar y un texto que la acompaña; la familia está integrada por padre, madre, hermanos, abuelos. Esta vez, si bien no menciona la nacionalidad de quien escribe en primera persona sobre su familia, los nombres son latinos, usuales en nuestro país: Mariana, Fernanda, Juan, Luis, etcétera. Esto supone que las familias en nuestros países serían similares a las familias inglesas que aparecen sostenidamente en los materiales. En consecuencia, al tiempo que se refuerza un imaginario de familia tipo, tradicional de acuerdo al paradigma hegemónico occidental, se produce una identificación de este modelo al interior de la propia cultura.

Finalmente, destacamos las actividades de comprensión lectora donde se muestran “familias famosas” como las de Vin Diesel, David Beckham y Will Smith, presentadas con imágenes y un texto que las describe. Aparecen dos actores estadounidenses y un futbolista inglés, junto a sus esposas e hijos

(entre tres y cuatro hijos cada uno). Luego, en un modelo de artículo de revista, se introduce en un texto la familia de Beckham específicamente, acompañado de una imagen de él y de su gigante y lujosa mansión londinense.

El texto explica que Beckham, junto a su mujer, son famosos y ricos. Su casa se llama Beckinham Palace, en una suerte de parodia del Buckingham Palace de Londres. Luego presenta a sus cuatro hijos y finalmente dice que son buenas personas, puesto que ayudan a mucha gente en el mundo y que Beckham es embajador de la ONU. En este ejemplo se advierte nuevamente el énfasis en la representación de familias tradicionales, felices, etc. y a ello se adiciona un plus de sentido cuando a la idea de una formación tradicional de familia se agregan los atributos de famosas, ricas y solidarias. Como advertimos, entre la diversidad de familias que el texto incorpora, la de las familias famosas proyecta un conjunto de valoraciones donde converge la fama, la riqueza (ostentosa habida cuenta del Palacio- Mansión), la felicidad y la solidaridad constituyendo un estereotipo de perfección donde lo material (la riqueza que deviene de la fama) se asocia a los actos solidarios en relación con los desposeídos (la ayuda). De esta manera, el texto proyecta una imagen armónicamente acabada, un producto de familia (de la fama, la riqueza y la generosidad) exenta de dificultades, conflictos o tensiones; es decir, constituye un estereotipo ideal de familia famosa a partir de valores culturales (materiales y morales) que operan como modelo.

3.1.5. Construcciones identitarias sobre la familia

Si bien se podría argumentar que en este nivel a los fines didácticos del aprendizaje de la lengua extranjera es fundamental la presentación de un número acotado de palabras (entre 8 y 12 aproximadamente) y que, por tal motivo, algunas quedan “fuera”, creemos que la decisión sobre aquellas que se incluyen así como las que se deciden omitir es una decisión de política lingüística que tiene consecuencias en la construcción de visiones de mundo que refuerzan modelos, en este caso de familia, que resultan excluyentes¹⁷. Los

¹⁷ En este punto, resulta interesante traer a colación un artículo de The Guardian “Embrace the parsnip” (Adopta el parsnip. Disponible en <https://www.theguardian.com/education/2006/jan/20/tefl4>) donde se describe que el contenido

estudiantes podrán expresarse y comunicarse según las palabras con las que tengan contacto. En consecuencia, una selección de palabras que omita, por ejemplo, madrastra, padrastro, hijo adoptivo, madre soltera, pareja, entre otras, excluye la posibilidad de hablar sobre esas realidades. También la posibilidad de pensar y repensar las identidades privadas, colectivas, en tanto, como advertimos en el capítulo anterior, “las identidades se construyen dentro del discurso, y no fuera de él” (Hall, 2003). En una investigación realizada sobre la heteronormatividad presente en los libros de texto y la invisibilización de comunidades LGTB, Gray cita: “Repeated refusal of recognition to an individual can produce serious psychological damage and refusal of recognition to a group also damages its well-being and ability to function in wider society”¹⁸ (Sayer, 2005, en Gray, 2013: 17).

A través de las muestras analizadas, es posible advertir que el corpus no ofrece en el eje “familia” una oportunidad para “el reconocimiento de valores y cosmovisiones vigentes en la cultura propia, en distintas manifestaciones y prácticas culturales en relación con diversos ámbitos comunitarios” como lo fijan los NAP; tampoco promueve situaciones comunicativas que apunten a la reflexión intercultural como lo determina el Diseño Curricular de nuestra provincia. Este análisis permite evidenciar que los materiales representan formas de familia que no sólo sirven a los propósitos del aprendizaje de una lengua extranjera, sino que refuerzan un modelo tradicional y hegemónico mientras invisibiliza otras configuraciones existentes y ampliamente extendidas en la realidad de nuestras aulas y contexto social. Si bien el tratamiento del tema no es idéntico en todos los materiales y se advierte que algunos incluyen factores comunicativos y culturales en los mismos, es recurrente la exclusión de textos e imágenes con familias diversas o con reflexiones que apunten al debate y la deconstrucción de una familia tipo que opera como modelo. La visión de familia que se proyecta en los libros es una carente de conflictos, separaciones, sin parejas del mismo género, o que incluya, por ejemplo, parejas sin hijos.

de los materiales está determinado por el acrónimo “Parsnip” (no politics, alcohol, religion, sex, narcotics, isms or pork), que significa no política, alcohol, religión, sexo, narcóticos, ismos o cerdo. Sin embargo, lejos de ignorar estos temas, se los trata sutilmente y se promueven, tal como podemos evidenciar a partir del análisis, determinadas formas de vida.

¹⁸El repetido rechazo hacia el reconocimiento de un individuo puede producir daños psicológicos serios y el rechazo al reconocimiento de un grupo también daña su bienestar y su habilidad de funcionar en la sociedad. Traducción nuestra.

Angenot expresa que “El analista del discurso/historiador de las ideas se ocupará de describir y explicar las *regularidades* en lo que se dice, se escribe, se fija en imágenes y artefactos en una sociedad.” (14: 2010). En este sentido, y a modo de conclusión parcial, en este recorrido analítico por el corpus en torno al eje familia, se advierte el reforzamiento del orden cultural dominante, de marcada impronta excluyente en torno a la diversidad de configuraciones familiares, que reproducen a través del dispositivo pedagógico libro de texto, como fuente de construcción de subjetividades y visiones de mundo, la mirada eurocéntrica colonial.

3.2. El espacio geográfico del barrio

La presente unidad de análisis constituye otro de los contenidos comunes en el nivel elemental para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE. Se plantea de forma similar en el diseño de los libros de texto en el sentido de que se toma un número de palabras a ser adquiridas como parte del vocabulario de la lengua extranjera. La situación comunicativa más habitual en la que se enmarca este tema es la de aprender a dar direcciones o a describir lo que se encuentra en un barrio.

“El barrio” es un concepto que se trabaja desde los lineamientos curriculares como un espacio comunitario donde se suceden diferentes tipos de intercambios por lo que se construye un lugar privilegiado para el desarrollo de vínculos, relaciones y acciones cotidianas que hacen a identidades individuales y grupales. En Córdoba, cada barrio está cargado de significación, de estigmas o virtudes, de clasificaciones, de sentidos de pertenencia.

En el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, los contenidos a cubrir relacionados al barrio (p. 109) se detallan de la siguiente forma:

- En primer año:

- El entorno: el barrio, el pueblo, la ciudad, el campo. Procedencia.
- Actividades recreativas: espacios donde compartir y socializar con otros, -la calle, la plaza, el club, otros-.

- En segundo año:

- Actividades recreativas: espacios donde compartir y socializar con otros, -la cancha, el shopping center, el fast-food, otros-.

Según la guía estadística “Córdoba en cifras” de la Municipalidad de Córdoba del año 2012, en la Ciudad se cuentan alrededor de 400 barrios¹⁹. Cabe destacar que aparte de los barrios existen otras configuraciones como asentamientos informales con grandes necesidades de acceso a servicios básicos y urbanización²⁰, donde residen jóvenes cordobeses que asisten en su

¹⁹*Córdoba, una ciudad en cifras* (2012). Guía estadística de la Ciudad de Córdoba. Municipalidad de Córdoba. Disponible en https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/media/datos/C%C3%B3rdoba_una_ciudad_en_cifras_2012.pdf

²⁰Según el relevamiento de asentamientos informales de la organización “Un techo para mi país” del año 2013, en Córdoba se encuentran 134 asentamientos informales, más de la mitad de los cuales no tienen acceso a energía eléctrica y cloacas, más del 90% no tiene acceso a la red de

mayoría a escuelas públicas cercanas a sus hogares.

Cada porción de territorio que se reúne bajo una denominación guarda no sólo cuestiones administrativas, catastrales, de presupuesto e infraestructura, sino principalmente una configuración compleja de relaciones sociales de convivencia, conflicto, identificación, prestigio, inclusión y exclusión. No es novedad decir que cada barrio carga con una serie de imaginarios que se activan en los ciudadanos sólo al sentirlos nombrar, aún cuando no los conocemos: lindo, feo, peligroso, “cheto”, sucio, seguro. Al mismo tiempo, el barrio genera un sentido de pertenencia en sus habitantes. En palabras de Taboada:

Para las personas los lugares no son solamente físicos sino que adquieren un valor simbólico, un significado ligado a las experiencias y a la afectividad; pasando así a jugar un rol fundamental en los procesos de subjetivación y en la construcción de la identidad tanto individual como grupal. (54: 2011)

En ese sentido, el barrio conforma una unidad de análisis profundamente intercultural; donde es posible visibilizar cuestiones identitarias atravesadas por tensiones, relaciones de dominación y subordinación. Examinaremos el tratamiento del tema “barrio” en los materiales para dar cuenta de las representaciones que circulan y las subjetividades que producen en relación con este espacio de configuración geográfica.

En el presente eje son analizadas cinco muestras y se omite al libro *Go for it Combo Split 2A* (2005), puesto que no se encuentran ejemplos del tratamiento del barrio en el material.

3.2.1. *On the pulse. Starter* (2015)

En el libro *On the Pulse* encontramos una unidad dedicada a ciudades (Unidad 5) en la que se introduce un gran número de palabras y la estructura *there is/are* que luego se utilizarán en el desarrollo de las cuatro habilidades. Las palabras presentadas están asociadas a un campo semántico que remite al

turismo, como montañas, playa, ríos, estaciones de colectivo, tren o subte, museo, cine, zoológico, parque, estadio, shopping, teatro, parque temático y café para luego describir algunos aspectos sobre ciudades como Barcelona, Los Ángeles, Montreal, California y Río de Janeiro.

No se encuentra el barrio como un espacio urbano cotidiano, sino que se hace foco en el barrio céntrico y turístico de una gran ciudad. De esta manera, no es posible establecer comparaciones con el propio barrio para los estudiantes.

3.2.2. *New Headway*. Elementary Student's book (2011)

En el libro *New Headway* encontramos el contenido “barrio” como un accesorio en la unidad 4 “Somewhere to live” (donde vivir). En la página 31 se puede observar una imagen de una calle en un barrio junto con las preposiciones de lugar para completar oraciones y describir la imagen. La calle se llama “Queen’s Road” e ilustra una farmacia, un negocio de celulares, una tienda de ropa, un correo, un bar, una parada de colectivos y un árbol. Sobre los comercios se encuentran departamentos. Cabe destacar que la imagen consiste en una ilustración que se caracteriza por una visión idealizada del barrio. Se trata de un espacio urbano. Posteriormente, se encuentra una actividad sobre el pueblo y el campo, donde aparecen imágenes estereotipadas del centro de un pueblo y de una pequeña aldea situada en el campo. Si bien ninguno de los dos se trata de un barrio, el vocabulario es similar al que se enseña para nuestra unidad de análisis y las imágenes son útiles para pensar el enfoque sobre los espacios que habitan las personas. Las diferencias entre ambos son notables, aunque la única similitud es la aparición de una iglesia (catedral en el pueblo). En el campo aparece un pub, única imagen de un espacio de ocio y encuentro cotidiano en un lugar. La actividad final pregunta: “¿Dónde vas en tu pueblo a encontrarte con amigos, a hacer turismo, a actividades culturales (arte, música) y cuando es un día lindo?” A raíz de esta pregunta, es posible ver el lugar que ocupa lo turístico, desatendiendo que la mayor parte de las poblaciones y específicamente de los barrios donde residen los estudiantes, no son turísticos.

En la actividad para dar direcciones, la imagen recrea una zona de Kingston. Por las direcciones de la parte superior de la imagen, que señalan las

rutas hacia Dorchester y Milbury, inferimos que se trata del municipio de Londres Royal Borough of Kingston upon Thames, y no de la capital de Jamaica. Las actividades están diseñadas para aprender a dar direcciones. Las referencias que aparecen son, en su mayoría, alejadas de la realidad de los barrios de los estudiantes cordobeses, como un hotel, una estación, un museo, una oficina de correo, una municipalidad, un castillo, un pub.

En las páginas analizadas es posible problematizar dos cuestiones principales. Por un lado, nos detendremos en las imágenes que acompañan a los textos y que en este caso son fundamentales para la presentación y comprensión de los mismos. Aquí es posible encontrar ciertas recurrencias: imágenes idealizadas, ausencia de personas circulando en las calles, habitando los espacios, que a su vez son ordenados, limpios, acordes a la estética y arquitectura europea. En dichas imágenes podemos visualizar un tipo de configuración territorial que representa los criterios del Reino Unido y otros lugares europeos, no así de Sudamérica, Argentina y, en particular, Córdoba. Si bien las imágenes son representaciones desterritorializadas, y sería imposible mostrar en un libro de texto destinado a diferentes países la forma de los barrios en cada lugar, no es menor contar con tres imágenes que exponen una única forma de organización espacial. De esta manera, no se representa los lugares como espacios dinámicos y diversos, para compartir y socializar, como lo demuestra la ausencia de personas en las ilustraciones.

Por otro lado, es importante también en este caso problematizar el recorte léxico que se prioriza trabajar en torno al contenido “barrio”. Las palabras que aparecen hacen, en su mayoría, a un bagaje importante de vocabulario que permitiría a los estudiantes expresarse sobre una variedad de lugares también de sus propios barrios. Sin embargo, sería interesante poder reemplazar palabras como “estación de tren”, “estatua”, “estacionamiento de autos”, por otras más comunes a la realidad de los barrios de Córdoba, como carnicería, verdulería, peluquería. Sobre los lugares donde las personas acuden específicamente a construir o sostener relaciones sociales y comunitarias, podemos encontrar las iglesias, el pub, una plaza, locales de comida rápida y centros comerciales. En este punto nos parece importante poner en valor la idea de que el barrio, como tal, es un espacio público donde las personas se encuentran, dialogan, discuten, comparten. Las plazas, parques, clubes,

centros vecinales son lugares de excelencia para ello, y por ese motivo deberían tener (más) presencia en los materiales. También se observa una gran diferencia en cuanto a la disposición geográfica en las imágenes, puesto que los barrios de nuestro país están trazados en dameros y en las imágenes de los barrios ingleses observamos una disposición más irregular. Ello origina diferencias en los modos de dar direcciones (nosotros utilizamos de referencia la cantidad de cuadras, mientras los ingleses utilizan el tiempo) y de ubicarse en un espacio dado.

3.2.3. *New Challenges. Student's book 2 (2012)*

En el libro *New Challenges* el apartado D de revisión se titula “Mi área” y tiene por objetivo repasar los lugares del barrio y la estructura *There is/are* para describirlos. En el cuadro de palabras clave tenemos 17 ítems: banco, pista de bowling, cine, negocio de ropa, gimnasio, hospital, hotel, pista de hielo, venta de diarios, parque, oficina de correo, escuela, shopping, bar, club, supermercado y pileta de natación. Luego continúa un diálogo entre dos adolescentes para leer y escuchar en el que uno le describe al otro su nuevo barrio, utilizando el vocabulario anterior. Es la única actividad donde aparece una fotografía de dos amigas patinando en una pista de hielo, rodeadas de otras personas. De manera similar, en la actividad 4 hay un e-mail con una descripción de un barrio. La actividad 5 consta de un juego para crear un “barrio imaginario” y hacer preguntas y respuestas oralmente utilizando el vocabulario y las estructuras revisadas.

En el diálogo entre los adolescentes y en el mail mencionan lugares “donde juntarse”, como un parque, un shopping con una pista de hielo, un cine. Este aspecto no nos parece menor, puesto que está ausente en otros materiales y, por todo lo mencionado hasta ahora, es fundamental hacer una conexión con el barrio y los lugares de encuentro, en este caso, de los adolescentes. Se le da más importancia a lugares y momentos de esparcimiento dentro del barrio que en otras muestras del corpus.

Las actividades no apuntan a poder expresarse y describir el barrio propio, aunque proporcionan a nivel lingüístico algunas oportunidades para hacerlo. Faltan palabras sobre lugares que podemos encontrar en barrios de

Córdoba y tenemos algunas descontextualizadas como “pista de hielo”, lo cual impide producir un proceso de identificación con lugares de pertenencia de los alumnos de la ciudad de Córdoba. Un aspecto positivo a destacar de este material es que no aparecen imágenes de barrios ordenados, modélicos, asépticos, y prácticamente inhabitados, como tampoco aparecen imágenes de otras configuraciones barriales. Entonces, se podría concluir que el material se centra en lo lingüístico desde un enfoque desterritorializado, sin amenazar el sentido de pertenencia que un estudiante puede tener con su barrio, en tanto no hay una configuración determinada de un tipo de barrio que excluya otras opciones, pero tampoco permitiendo un proceso de identificación, análisis, comparación del propio lugar y de otras realidades. Nuevamente se crea así una representación del barrio como una configuración cultural simple, tranquila, homogénea, por momentos “interesante” o “aburrida” según las actividades que se proponen, pero sin conflictos, sin historización, sin diálogos entre vecinos para organizarse, reclamar, resolver un problema.

3.2.4. *What’s up? Student’s book 1 (2007)*

El presente libro acude recurrentemente al tema del barrio de forma transversal para el tratamiento de otros temas y como marco para el desarrollo de múltiples situaciones comunicativas.

En la unidad 2 lo utiliza para describir personas, sus gustos y actividades a través de una gran imagen que sirve como disparadora de todas las actividades de audio y habla que se proponen. La imagen remite a Londres por la presencia del Big Ben y de la típica cabina telefónica roja, aparte, como ya es costumbre en imágenes de esta ciudad, del orden y la limpieza en las calles que se puede apreciar. En la sección de actividades de audio y orales de la unidad se repite una imagen como la de la unidad 2 de un barrio que sirve a los propósitos de disparador y se trabaja sobre cómo comprar y cómo hacer sugerencias para invitar a ir a algún lugar. Aquí aparecen otros comercios como peluquería, negocio de ropa, local de comida rápida. Ambas imágenes mezclan un espacio dibujado y ficticio con algunas personas reales interactuando, como un verdulero en la puerta del negocio, dos amigos charlando, ancianos

paseando, una turista haciendo preguntas a un vecino. En este punto no sólo es necesario detectar si las imágenes exhiben personas habitando sus barrios, sino también dar cuenta de qué tipo de socializaciones se muestran. Las personas en las imágenes son todas muy amables, solidarias, felices, como lo pueden estar en cualquier barrio. Sin embargo, en los barrios también hay desigualdad, conflicto y problemáticas. Los vecinos discuten política, se quejan de determinadas situaciones, reclaman mejoras. Estas situaciones cotidianas que hacen a la configuración de un territorio compartido por personas de diferentes generaciones, trayectorias, historias, es invisibilizado en los materiales.

Como tarea final de la unidad, se provee al estudiante un cuestionario citado en el eje anterior sobre las familias y los vecinos que sirve para que ellos puedan describir su realidad en relación con el tipo de familia que tienen, con quién viven, cómo es su calle, sus vecinos, entre otras cosas. Se da la opción de elegir si su calle es “segura, tranquila o ruidosa”, si en la calle hay “negocios, paradas de colectivos, casas, departamentos, una escuela u otro”, si sus vecinos son “amigables, graciosos, generosos, horribles, locos u otro”. Esta actividad da la oportunidad de poder identificarse con alguna de las opciones señaladas, agregar otras y poder pensar sobre el propio lugar y expresarlo, de una forma acotada y descriptiva.

Por otra parte, la unidad 5 se dedica específicamente a los lugares de una ciudad o pueblo. Al inicio se encuentra el dibujo de un mapa de un barrio con un cine, una biblioteca, un café, un supermercado, una peluquería, un shopping, una farmacia, un local de dvds, un banco, un local de ropa y uno de diarios y revistas. No hay personas circulando o socializando en la imagen, aunque la idea en esta página es la de relacionar los lugares con las actividades que se hacen en los mismos. Dichas actividades son las que una persona regularmente realiza sola y con otros, como juntarse con amigos, comprar comida, ropa, cortarse el pelo, mirar una película, pagar las cuentas, navegar en Internet. Esta propuesta sugiere un enfoque más dinámico, en tanto en los barrios se realizan una diversidad de actividades. No obstante, es interesante nuevamente destacar cuáles son las actividades que se eligen mostrar en los materiales; aquéllas donde los conflictos no son parte de la vida diaria de los sujetos y aquellas centradas en diferentes formas de consumo.

3.2.5. To the Top 1. Student's book (2005)

En este libro de texto podemos analizar una instancia de tratamiento del tema barrio, en una sub-unidad llamada "Mi Barrio" donde figuran nombres y fotos de lugares como restaurante, oficina de correo, shopping, librería, hospital, banco, supermercado, estación de bomberos, estación de policía, biblioteca, farmacia, estación de servicio. También podemos ver la foto de tres adolescentes que están hablando sobre ir a un local de comidas rápidas situado en un shopping a comer una hamburguesa. Luego hay un plano con los lugares ya mencionados para que los estudiantes pregunten y respondan en base a lo que ven allí.

No se encuentran oportunidades para que los estudiantes puedan establecer relaciones de comparación, descripción y análisis del territorio propio. Se pueden identificar con algunos lugares y con el diálogo de los adolescentes haciendo un plan juntos.

En esta presentación del tema, al igual que con los anteriores, cabe preguntarse qué grados de identificación podrían establecer los jóvenes de alguno de los asentamientos informales que están escolarizados y reciben estos materiales, o con cuántos de los 400 barrios de Córdoba podemos establecer similitudes con los barrios aquí descriptos.

3.2.6. Espacios irreales, territorios excluidos/admirados

Desde la perspectiva intercultural, la enseñanza y el aprendizaje de un tema como el que aquí abordamos no puede darse sin la posibilidad de poner en crisis lo propio y lo ajeno, sin reconocer y discutir los conceptos atribuidos a barrios vistos como modelos a seguir o vistos como modelos a erradicar. El barrio es el espacio físico y simbólico donde un sujeto logra construir una identidad privada a partir de una identidad colectiva, es donde aprende a vivir en comunidad y desde donde aprende a relacionarse con otros más allá de su familia y amigos, porque en el barrio se participa de un grupo: "Participar en la red social del barrio permite a sus habitantes construir una identidad en cierta

manera común; el sentido de comunidad viene dado por compartir una concepción similar de sí mismos y de los otros” (Rizo, 2005)²¹. Por ser una parte importante en la configuración identitaria de las personas, es un tema que debe darse desde una perspectiva situada.

El tratamiento de esta unidad de análisis es variado en los materiales y no presenta el nivel de recurrencias que presentaba el eje anterior. Sin embargo, se advierte un aspecto en todos los libros y es la del barrio ordenado, seguro, tranquilo, poco dinámico, casi inhabitado, donde pareciera que las personas están encerradas en sus casas o trabajos. Este imaginario de barrio se encuentra asociado al modo de vida europeo, muy distanciado del latinoamericano. Dichas representaciones profundizan en nuestra sociedad un modelo europeo a ser admirado e imitado, como ocurre con los barrios cerrados, cada vez más comunes en nuestra ciudad. Desde ya que los llamados “barrios urbano marginales” están totalmente ausentes en los materiales, invisibilización que produce una exclusión de dicha realidad e invisibilización que da pie a prácticas sociales de exclusión. Tampoco se encuentra en los materiales la presencia de ferias y prácticas de venta callejera, que caracterizan a muchas de nuestras ciudades y que forman parte de la dinámica social y espacial cotidiana.

Asimismo, si analizamos la tipografía de las imágenes, la forma en la que se relacionan las personas (cuando las hay en las imágenes), el listado de comercios, y las actividades en su conjunto, es posible advertir que los materiales no tienden a generar instancias de reflexión sobre las prácticas comunitarias de los estudiantes cordobeses, particularmente de las escuelas públicas. Las habilidades lingüísticas en torno a estas unidades no se vinculan con la participación de situaciones comunicativas que generen una valoración de las culturas propias y las ajenas. No es común encontrar clubes, canchas y pareciera que el lugar privilegiado de encuentro de los adolescentes es un lugar de comidas rápidas en un shopping. Rizo (2005) expresa al respecto que

Comprender el entorno urbano, la ciudad, requiere en la actualidad una mirada abierta. No debemos abordar el espacio urbano sólo como la dimensión física de la ciudad, sino que es fundamental incorporar las experiencias de quienes habitan en

²¹Disponible en: <http://www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm>

ella. Y esta idea se complementa con que las experiencias de vivir en una ciudad son muy diversas y dependen de las expectativas, los logros, las frustraciones, etc. de los sujetos.

Las experiencias de los adolescentes que habitan los barrios de Córdoba tienen poco lugar en los materiales, así como la valoración del lugar donde cada persona tiene un hogar. De esta forma, y en función del análisis precedente, se puede derivar que las representaciones sociales que circulan en los materiales desatienden cualquier sentido de pertenencia y, en consecuencia, no aportan oportunidades para abordar las estigmatizaciones sobre algunos barrios, las relaciones de poder que ejercen algunos barrios sobre otros (cuando, por ejemplo, crea un muro para separarse, o desalojan un barrio para construir edificios) y las lógicas de discriminación y exclusión que estas prácticas conllevan.

3.3. Los países y las nacionalidades del mundo

El vocabulario referente a los países y nacionalidades es parte del contenido básico en la enseñanza del inglés como LE. Dicho contenido se conforma de un conjunto de palabras y de estructuras gramaticales, como la pregunta sobre el origen de una persona y la respuesta sobre el mismo, las que posibilitan expresar el origen propio y preguntar por el de otros. Sin embargo, esta ya no es la única función, puesto que el tema sirve de propósito al mismo tiempo para que los estudiantes revisen y actualicen sus conocimientos sobre la existencia de diferentes países y lugares en el mundo. En consecuencia, los profesores de inglés como lengua extranjera deben también actualizar sus conocimientos en este sentido no sólo porque el inglés se habla como lengua oficial en países de todos los continentes, sino también porque dicho bagaje conforma uno de los puntos clave en el tratamiento intercultural que proponen las políticas públicas. Encontramos que en referencia al tratamiento de los países y sus nacionalidades desde el Eje en Relación con la Reflexión Intercultural, en los NAP se sugiere:

La aproximación a la comprensión de estereotipos y de diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades. Esto supone: el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende; la búsqueda de información sobre características generales de los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende, su ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras de su patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros; la comparación de la información recabada sobre las sociedades y culturas que se expresan en la lengua extranjera que se aprende con el español y sus variedades y con otras lenguas maternas presentes en la escuela/comunidad; el reconocimiento, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas; la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera. (Res. 181/12, 2012)

Con respecto al diseño curricular de Córdoba, los “países del mundo” se encuentran entre los primeros contenidos básicos, sin embargo, los diseños no expresan especificidades más que las que se enfatizan en términos generales al

comienzo, sobre la perspectiva intercultural. Entonces, se sugiere que el contenido “países y nacionalidades” se desarrolle en un marco que dé cuenta de las relaciones culturales.

3.3.1. *On the pulse. Starter (2015)*

En el libro *On the Pulse* aparecen ocho países de diferentes continentes para unir con imágenes de cada uno. Dichas imágenes refieren a elementos que hacen al patrimonio cultural de los países a través de los cuales es fácilmente identificable cada uno. Lo notable en esta actividad es con qué se relaciona cada país: China con una ciudad superpoblada; Roma con lo antiguo e histórico; Dubai con lo moderno y ostentoso; Perú con gente bailando en una plaza; Estados Unidos con la libertad al mostrar la estatua. Cada una de estas imágenes, que son ya símbolos que nos producen la automaticidad de relacionar directamente los mismos con un país, se reproducen año tras año, material tras material. Si bien esos edificios, monumentos, plazas son parte de dichos países, es también enriquecedor poder señalar que esos países no son sólo eso, puesto que de este modo la representación construida sobre los lugares es una meramente turística y estática que, como tal, anula la posibilidad de pensar en términos de lo cotidiano, lo diverso, lo dinámico de los lugares y de quienes los habitan. Un ejemplo de ello es la invisibilización de la composición diversa de Estados Unidos ya que la inmigración tanto en términos históricos como en la actualidad lo constituye como un país mucho menos homogéneo de lo que se muestra habitualmente.

Las actividades proponen ejercicios como unir dichos países con sus capitales y ciudades importantes y otros de audio para conocer más sobre las mismas. En este caso, es importante advertir dos aspectos clave para la problematización de esta actividad: en primer lugar, los países que aparecen son Estados Unidos, Perú y Brasil por América; Francia, Italia y el Reino Unido por Europa; y China y los Emiratos Árabes por Asia. Que aparezcan tres países americanos posiblemente coincide con que el libro está impreso en Argentina. No aparecen países africanos, de Oceanía y los países que se privilegian tienen en común en su mayoría –no casualmente- el hecho de tratarse de potencias económicas mundiales o países emergentes en el mapa turístico mundial, como

es el caso de Perú. En segundo lugar, las naciones aparecen con ciertas ciudades conocidas y con imágenes de las mismas como referimos anteriormente, sin mencionar el interior o la diversidad existente en los mismos lugares. Por lo general, en los países se encuentran profundas diferencias entre las capitales o ciudades turísticas y las ciudades del interior. Los lugares que se encuentran en los materiales están relacionadas con lo turístico, cosmopolita, y aunque conocer una capital no significa necesariamente conocer un país, queda en el imaginario de los estudiantes que el país es eso: una estatua, un edificio, un parque. Por tal motivo, lejos de problematizar la conformación de estereotipos como lo proponen los Núcleos, este tipo de abordaje del tema “países y nacionalidades” refuerza concepciones sesgadas de lo que es una determinada región geográfica.

Posteriormente, encontramos los países y nacionalidades en relación con otros temas: bandas internacionales, presentaciones personales y de amigos, cartas de lectores de diferentes lugares del mundo, en actividades que carecen del planteo en torno a complejizar las diferencias interculturales.

3.3.2. *New Headway. Elementary Student's book (2011)*

En el libro *New Headway* se encuentran referencias a diferentes países del mundo a través de diversos contenidos. En un apartado para trabajar habilidades de lectura y audio llamado “megacities” se describe a Mumbai, Shangai, Tokyo, Nueva York y México en un recorrido por sus habitantes, su historia, qué conocer. Se pide, a su vez, hacer un paralelismo similar sobre la ciudad de los estudiantes y hacer un proyecto sobre otra “megacity” que los estudiantes elijan. En este tratamiento del tema advertimos que se establecen relaciones con la cultura propia y que se motiva la búsqueda de información y estudio sobre otras culturas, sus ubicaciones geográficas y ciertos procesos históricos relevantes. Sin embargo, la oportunidad de deconstruir estereotipos aparece invisibilizada una vez más puesto que encontramos países ligados a una gran ciudad, lo que imposibilita ingresar a la complejidad de la/s cultura/s y su composición heterogénea, plural, desigual.

En la unidad 12 en un pequeño apartado, se mencionan 12 países para unirlos con sus respectivas banderas y se pregunta por las capitales de los

mismos. Aquí encontramos dos países americanos, dos asiáticos, uno africano, uno de Oceanía y seis países europeos. Aunque aparecen más continentes, es notable la desproporción entre los mismos y el énfasis en países europeos centrales. Finalmente, se solicita que los estudiantes marquen los países que han visitado de los listados en el ejercicio. En este punto cabe preguntarse cuántos países podrían marcar los estudiantes cordobeses de las escuelas públicas.

En la unidad 9 se encuentra el desarrollo de habilidades escritas para describir un lugar. Para tal fin, el modelo que se proporciona es una descripción de Londres; habitantes, atracciones turísticas, problemas de tráfico y contaminación. Esta instancia habilita la posibilidad de realizar comparaciones con los lugares que habitan los estudiantes, aún cuando la tendencia de la actividad es a realizar generalizaciones estereotipadas.

3.3.3. *New Challenges. Student's book 2 (2012)*

En el libro *New Challenges* se hace referencia a diferentes ciudades del mundo, no como un contenido separado en un listado de vocabulario, sino transversalmente entre otros contenidos. Específicamente, se mencionan ciudades o países en el contexto de una presentación personal y en textos o imágenes sobre cuestiones históricas o realidades culturales diversas.

Uno de estos ejemplos es en el comienzo de la unidad 1 “Our World”, en el que cuatro adolescentes se presentan y, aunque todos viven en Londres, mencionan los orígenes de sus familiares; padres jamaquinos, turcos, irlandeses, polacos y escoceses. Esta actividad construye a Londres como un lugar multicultural, donde familias y compañeros de escuela de diferentes partes del mundo se relacionan y conviven pacíficamente. Así, se crea un imaginario de la convivencia entre sujetos provenientes de diversas culturas que licúa precisamente la reflexión intercultural.

En este libro contamos con apartados llamados “Across cultures”, en el que se analizan elementos de diferentes culturas para practicar habilidades de lectura y habla y donde se proponen proyectos para investigar sobre la cultura propia. En el primer apartado de “Across cultures” encontramos la descripción de Escocia. Se proponen preguntas en torno al país de los estudiantes, como la

flor nacional o los trajes “típicos” y un proyecto para realizar grupalmente, en relación con la población, la capital, el campo, la vida animal y vegetal, las personas famosas, los héroes nacionales y los festivales y celebraciones. Se trata de un texto bastante rico puesto que no sólo trata sobre la capital, sino del paisaje del interior y de personas que serían representativas para los escoceses y que hacen que ellos “estén muy orgullosos de su cultura” (p.20). En el segundo, encontramos costumbres de adolescentes en la década del 80, en Estados Unidos y el Reino Unido. Lo interesante de esta actividad es que se analizan dos formas de transitar la adolescencia en diferentes países y que realiza una reflexión sobre las diferencias lingüísticas entre el inglés del Reino Unido y el de Estados Unidos. Sin embargo, las diferencias terminan quedando en el léxico o en las modas de cada lugar en esa época, puesto que no se trata de diferencias culturales profundas; por el contrario, hay más similitudes que diferencias en tanto ambos textos fomentan valores consumistas y una forma determinada y homogénea de vivir la adolescencia. Las personas que relatan su pasado describen una juventud en una clase media, las modas de la época y que sus padres les prestaban el auto los fines de semana para salir con sus amigos, aunque ellos pagaban el combustible. En el tercer segmento de “Across Cultures”, se trabaja sobre festivales de música internacionales, llamados “Charity concerts”. Los mismos son organizados con el fin de recaudar dinero para ayudar a víctimas de situaciones de pobreza o afectados por desastres naturales y se muestran imágenes de algunos en Los Ángeles, Mumbai, Melbourne y Londres. La imagen de quienes reciben ayuda muestra a adolescentes africanos cargando bolsas con víveres. Dicha representación reproduce un estereotipo cultural frecuente en Occidente.

En ninguna parte del libro se hace referencia a un país o ciudad sudamericana. Jamaica aparece muy brevemente, justamente mencionada por un niño negro, y no se alude a que es una colonia británica, o a que hablan inglés por ese motivo. Nuevamente, no contamos con un trabajo sobre las variedades del inglés, los países que hablan la lengua ni el reconocimiento de representaciones sociales y estereotipos, como lo fijan los NAP. Los discursos que circulan en los textos descriptos tienden a generar subjetividades de diferentes órdenes según los diferentes países: Londres y Escocia son lugares para admirar, Estados Unidos y el Reino Unido para sentirse identificados pero

también para tomar como ejemplos, y otras naciones se construyen con el imaginario de que necesitan caridad, ayuda, asistencialismo, situación que les daría la responsabilidad (aunque más que responsabilidad termina siendo el derecho) a potencias como Estados Unidos e Inglaterra de intervenir en esas realidades. Este análisis es un ejemplo de la manera en que los discursos hegemónicos se naturalizan e institucionalizan al servicio de las prácticas de poder en lugares comunes, como lo es en este caso un libro de texto destinado a Sudamérica.

3.3.4. *What's up?. Student's book 1 (2007)*

En el libro *What's up?* Encontramos en la introducción (pág. 5) una lista de países y continentes. En este material encontramos que es el único que menciona todos los continentes y que ofrece una variedad de países para la mayoría de ellos. De hecho, menciona tres países europeos, dos países africanos, uno asiático, cuatro sudamericanos y uno de América del Norte (México). No ofrece países australianos. La estructura para repasar los países está orientada a ubicarlos en el mapa mundial, preguntando dónde quedan para responder el continente respectivo, lo cual adelantamos en la introducción a este eje que es la estructura típica del nivel elemental.

Al tratarse de una actividad de repaso entre otros temas e introductoria al libro, no trata con mayor profundidad la unidad de análisis en cuestión. Tampoco a lo largo del libro se pueden encontrar instancias de reflexión en torno a las variedades del inglés y las representaciones sociales de las mismas y de otras lenguas.

3.3.5. *To the Top 1. Student's book (2005)*

En este libro advertimos una mayor presencia de aspectos culturales y de diversidad de naciones, quizás porque es producido en la Unión Europea y las oficinas de mmpublications se encuentran en diversos países, como Gran Bretaña, Grecia, Polonia, Francia, Turquía, Estados Unidos. A la vez, se promueve en la contratapa como un libro multicultural y que atraviesa diferentes contenidos curriculares. De este modo, los países y nacionalidades tienen una

fuerte presencia, tanto en una unidad didáctica específica para su tratado, como en actividades integradoras con otros contenidos y en cuatro apartados llamados “Culture page” (página de cultura).

La primera mención a esta temática se titula “El mundo de habla inglesa”, y se enumeran 7 lugares donde la lengua oficial es la inglesa: Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Sudáfrica, Australia, Nueva Zelanda. Este apartado no se condice con el resto del libro, en donde aparecen las variedades americana e inglesa a lo largo de todo el material; en diferencias fonéticas, léxicas y culturales como celebraciones, compras, sistemas educativos. Podemos notar a través de esta actividad, la única encontrada en todo el corpus que aborda otros lugares donde se habla inglés, que se intenta mostrar a la lengua más allá de Inglaterra y se brinda una oportunidad para poder ubicar geográficamente los antedichos países. No obstante, el foco de la actividad es escuchar los países y repetirlos. No hay una reflexión en cuanto a aspectos culturales de cada país ni aproximaciones al reconocimiento de estereotipos. Por otra parte, aparecen en el mapa los Estados Unidos y los países más poderosos de la Commonwealth, aún cuando son más de 50 los países que debido a esta alianza, tienen al inglés como lengua oficial.

En la segunda imagen, que se presenta como un encuentro de estudiantes de todo el mundo, aparecen Italia, México, Egipto, España, Grecia, Brasil, Polonia y China. Los países aparecen con sus respectivas banderas e imágenes de estudiantes “típicamente de esas nacionalidades”. Es notable en este punto el impacto de la asociación de un rostro con un lugar, lo que enfatiza la construcción de estereotipos raciales.

En la última unidad, titulada Nuestro Mundo, se presentan los diferentes continentes a modo de introducir formas de viajar y planes de itinerarios. El primer viaje es alrededor de Europa, se marca en un mapa diferentes países y ciudades. Asia se presenta no como un viaje, sino como un proyecto de Geografía que tienen los estudiantes, en el cual eligen China para buscar información. También aparece India en un mapa, aunque no se hace referencia en ningún lugar a que en la India se habla inglés. El turno de Oceanía es un viaje a Nueva Zelanda, donde en un diario de viaje se describen algunos elementos del patrimonio cultural del país, como los Maoríes, el rugby, los kiwis, ciudades como Auckland, paisajes del interior. Para todo América aparece

Brasil, que tiene lugar por tercera vez y es el único país latinoamericano con presencia en el material²². La descripción es expositiva, refiere a la capital, la selva, el carnaval (no se exhibe, no aparece en las celebraciones), de la flora y la fauna y sobre los indios expresa “Los indios son la gente nativa de Brasil. Su hogar es usualmente la selva. ¡Ellos usan joyería extraña y se tatúan los cuerpos!” (p.108). Finalmente, ofrece una oportunidad para presentarse y hablar del propio país. Con respecto a África, sólo aparece la referencia a Egipto, pero lo central son actividades turísticas que se pueden realizar, que son las mismas que en cualquier ciudad, a excepción de asistir a un safari. Al final de esta unidad encontramos la última “página de cultura” y en este caso describe a Escocia como uno de los “lugares más fascinantes del mundo” y habla del traje, la gaita, el monstruo del lago Ness y el Gaélico como lengua oficial junto al inglés²³.

A través de estas páginas podemos observar nuevamente que se pretende colocar al estudiante en una posición de “turista”, a excepción de Asia, donde se lo coloca como “observador y estudiante” de China. En ese sentido, Nueva Zelanda, Egipto y Brasil se convierten en lugares exóticos para ser visitados, para hacer un safari o hablar un poco de Maorí. En el apartado sobre Brasil, la referencia mencionada respecto de los pueblos nativos nos remite a la cita de Barthes mencionada en el capítulo anterior, al referirse a los enunciados como “fragmentos de ideología”. En primer lugar, la peligrosa generalización - propia de los procesos de estereotipación de lo desconocido- de “los nativos”, como si fuesen todos iguales y vivieran todos en la selva. También la descripción de “extraña” para la joyería de los nativos y la exclamación ante los cuerpos tatuados constituye a estos supuestos pueblos nativos en un Otro donde la diversidad no es un valor a rescatar sino a ser tratado desde la alteridad, desde lo diferente como extraño, raro, hasta ridículo. De esta forma, se reproduce una visión occidental, propia del mundo-moderno-colonial que

²² Sobre este aspecto es relevante situarnos en el contexto global del año de publicación del libro. En el año 2005 se crea el G8+5, liderado por Estados Unidos e Inglaterra, y donde Brasil es incluido en ese grupo de “+5” como potencia económica emergente.

²³ Otro aspecto que resulta notable es la fuerte presencia de Inglaterra y Escocia -la primera es constante y la segunda en los llamados apartados culturales- y la ausencia de Irlanda en los libros. En este sentido, es importante no perder de vista que Irlanda siempre ha representado para el Reino Unido un lugar dividido, difícil de manejar, rebelde, conflictivo, cuyas configuraciones culturales y recorridos históricos es quizás mejor no recordar para los editores de los materiales.

describimos en el capítulo anterior.

3.3.6. *Go for it! Combo Split, 2A (2005)*

Go for it es otro de los materiales propuestos por el Ministerio de Educación y que se encuentra en circulación en las bibliotecas de los colegios públicos de Córdoba. Se trata de una edición compartida entre autores, diseñadores, ilustradores, etc. de diferentes nacionalidades, si bien el más destacado es David Nunan, un referente mundial en la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE. El material fue impreso en Argentina, aunque la casa central de HEINLE CENGAGE Learning está en Boston, Estados Unidos.

Con respecto al tratamiento de los países y las nacionalidades en el libro, encontramos que el objetivo de la primera unidad es poder presentarse, hablar sobre el origen propio y poder averiguar el ajeno. Aparecen doce países, con más presencia de países latinoamericanos, como Colombia, Perú y Brasil. Luego, se mencionan Japón, China, Sur Corea y Tailandia por Asia; Francia, Italia y España por Europa; Estados Unidos y México por Norteamérica. Claramente la ausencia del Reino Unido pareciera ligada a que la editorial no es inglesa. Por otra parte, no aparecen países africanos. Sobre la cultura de los países, se trabajan sus banderas, su ubicación geográfica y su número de población. Los contenidos se presentan en diferentes actividades, como un ejercicio de lectura en donde se reciben estudiantes de intercambio de todo el mundo en un colegio y se les da la bienvenida, presentándolos. También pide a los estudiantes escribir sobre sus estrellas favoritas y mencionar sus países de origen. Finalmente, ofrece una oportunidad para presentarse y hablar del propio país.

En este material encontramos un tratamiento más contextualizado para los estudiantes argentinos, cordobeses en este caso. También consideramos positivo que se encuentra mayor diversidad de países y no sólo aquéllos que responden a la categoría de potencias económicas mundiales. Aunque no se ofrecen oportunidades para el reconocimiento de estereotipos y representaciones sociales, de comparaciones, y el contenido cultural de los países es muy limitado, creemos que es un avance en este caso que no se

reproduzcan estereotipos sobre las formas de vida en un país, ni discursos sociales que coloquen a una cultura en una posición de superioridad o inferioridad.

3.3.7. Los mapas desde la hegemonía cultural

Como sucedía en el eje anterior, el recorte de léxico que se prioriza en cada material es siempre parcial por una necesidad didáctica, aunque no por ese motivo se encuentra exento de la carga ideológica que implica elegir mostrar ciertos países de determinados continentes e ignorar otros. Las recurrencias de lo oculto, por un lado, y de lo siempre visible, por el otro, operan en la construcción de un discurso social con fuertes tendencias hegemónicas a una visión de mundo sesgada, fragmentada y, recurrentemente, sin conflictos. En el capítulo anterior advertíamos a raíz de una cita de Grimson sobre los dispositivos (libros, entre ellos) que son confeccionados y destinados a construir estos imaginarios sobre culturas; ideas positivas sobre las propias e ideas sobre las otras relacionadas a cuestiones confusas, exóticas, raras. Además, las ideas que se producen sobre las culturas tienen una fuerte tendencia a ser reduccionistas y generalizadoras. En este punto cabe recordar a Grimson cuando en el capítulo anterior citábamos que la identidad es relacional porque presupone un “otro”. Los países de donde provienen los materiales tienen la necesidad de construir y reforzar la propia identidad nacional, para adentro y para afuera, y para ello deben crear alteridades respecto de otros países. Las imágenes de otros lugares del mundo que se construyen en los materiales y las clasificaciones del mundo geográfico, social, económico que se intentan imponer, se vincula con esa necesidad.

Las ciudades capitales son el principal modo de tratar los países en el corpus trabajado. Dichas ciudades, como cualquier otra en un país, guardan configuraciones culturales e identitarias dinámicas y atravesadas por los discursos sociales. En ese sentido, los discursos que circulan en los textos y las imágenes no son producidos por los habitantes de las ciudades, sino por lo general en Inglaterra. Las editoriales se inscriben en estos ámbitos específicos y utilizan estrategias enunciativas específicas. Este enfoque, en el cual los estudiantes son puestos en el lugar de “turistas”, nos recuerda a una reflexión

de Sarlo: “¿Qué es el extranjero? El turismo es una suspensión del tiempo que sucede en un espacio también en suspensión, donde un rasgo que se percibe como diferente es considerado característico.” (2009: 186).

Esta unidad de análisis representa un contenido privilegiado para el tratamiento desde la perspectiva intercultural. Sin embargo, y pese a que para la enseñanza y el aprendizaje sobre la diversidad es necesario trabajar situaciones de dominación, racismo, exclusión, etc., se continúa enfatizando una modalidad de configuraciones culturales como mapas estancos, como “suspendidos en el tiempo”. La hegemonía discursiva presente en los materiales sobre los países que “existen” y sus configuraciones culturales, es parte de la hegemonía cultural, y a través de la institucionalización de la misma en los materiales educativos encuentra una forma excepcional de legitimación y reproducción.

Capítulo IV

4. Secuencia didáctica sobre configuraciones familiares

Objetivos

General:

- Desarrollar una propuesta de material didáctico sobre el eje *Configuraciones Familiares* desde la perspectiva intercultural-decolonial que problematice los conceptos hegemónicos de familia para construir situaciones de enseñanza y de aprendizaje comunicativas de cuestionamiento y (re)construcción de otros imaginarios y representaciones sociales respecto al mencionado eje.

Específicos:

- Retomar los lineamientos de los NAP y de las propuestas teórico-metodológicas del enfoque intercultural-decolonial para aplicarlas al diseño de materiales.
- Elaborar una secuencia didáctica multimedial que permita atender a diferentes formas de aprendizaje.
- Proveer textos escritos que deconstruyan estereotipos sobre las familias y visibilicen diversas configuraciones.
- Introducir contenidos lingüísticos y comunicativos que permitan a los estudiantes practicar y producir en la lengua extranjera.
- Diseñar consignas que apunten a analizar, comparar, describir, expresar y valorar las configuraciones familiares propias y diferentes.

Fundamentación

En el marco de la perspectiva intercultural-decolonial y a partir de los lineamientos elaborados por Walsh (2005), se plantea el eje configuraciones familiares a ser abordado de acuerdo a los criterios de reconocimiento de lo propio, de las prácticas y saberes locales propios y otros, de la valoración de la unidad y la diversidad, y del abordaje de los conflictos que presentan los vínculos familiares en determinadas culturas. En ese sentido, se propone que a

través de este enfoque los estudiantes puedan adquirir habilidades y estructuras lingüísticas acordes a un primer año de la escuela secundaria que les permitan comprender y producir textos que comuniquen sobre la diversidad familiar propia y ajena en la lengua extranjera.

La secuencia didáctica fue elaborada considerando los aspectos expresados en el material para Inglés de la *Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1* (2011) del Ministerio de Educación de la Nación²⁴:

-Antes de empezar. Se propone una serie de preguntas disparadoras con apoyo en materiales de diverso tipo para introducir a los estudiantes al tema de la secuencia y reactivar los conocimientos previos relacionados.

-Observar y comprender. Los alumnos se enfrentan a muestras de lengua en las que observarán los ítems léxicos y gramaticales en torno a los que se articula la secuencia, y realizarán microtarefas en las que observarán los fenómenos estudiados en uso.

-Recursos lingüísticos. Actividades de diversa índole centradas en la forma en que los alumnos practicarán, en forma guiada, los nuevos contenidos observados en la sección anterior.

-Producir y comunicar. Esta sección combina y alterna actividades de práctica autónoma y controlada –según el tema– en las que los estudiantes llevarán a la práctica los ítems estudiados en las etapas anteriores pero en contextos que requieren la implicación personal del aprendiz.

-Expansión. Es una actividad final de producción libre. Se deja el terreno libre a la imaginación y gustos de los estudiantes. Suelen ser actividades que requieren mayor implicación y dedicación de tiempo y, en muchos casos, el acceso a Internet o un manejo más avanzado de tecnologías básicas, por lo cual estas actividades se han incluido en esta sección y se presentan como optativas. Si bien son las más redituables en el proceso de aprendizaje y las más estimulantes, cuando las limitaciones técnicas o de otra índole así lo exijan, se podrá pasar por alto este último paso sin que los contenidos de la secuencia se vean afectados. El docente encontrará actividades de realización en la computadora del estudiante o en el servidor de la escuela (como la escritura en un blog); otras, a las que se accede a través de enlaces y conexión a Internet, y otras que implican un trabajo más “tradicional” de desarrollo en la carpeta del estudiante o en el pizarrón del aula. Es decir, aun cuando la conectividad pueda no estar permanentemente disponible, la organización de las secuencias brinda abundantes actividades informáticas que sin duda serán de utilidad para el aula. (*Inglés- Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*, Ministerio de Educación de la Nación, 2011: 13, 14)

Contenidos de la propuesta

El tema a abordar se trata de un contenido del nivel elemental que forma parte de los contenidos obligatorios y de los NAP (Res. 181/12).

²⁴ Disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/113012/ingles>

Los contenidos a desarrollar pueden ser pensados desde los siguientes ejes:

- Lingüísticos:

- Recorte léxico:

Palabras recicladas: MOTHER- FATHER- SISTER- BROTHER- GRANDMOTHER- GRANDFATHER

Palabras nuevas: SON- DAUGHTER- ADOPTED- DIVORCED- PARTNER- COUSIN- AUNT- UNCLE- NIECE- NEPHEW

-Estructuras gramaticales: verbo “to be” (ser/estar) y verbo “have got” (tener) en sus formas afirmativa, interrogativa y negativa y para todas las personas.

- Comunicativos²⁵:

-Análisis y comparación de diferentes configuraciones familiares.

-Identificación de estereotipos sobre las familias.

-Comprensión de textos escritos y orales que hablen de los miembros de una familia.

-Búsqueda de información sobre modelos familiares variados.

-Producción oral y escrita sobre diferentes configuraciones familiares.

Metodología de la propuesta

Antes de empezar

En todas las actividades se espera que los estudiantes puedan establecer relaciones de identificación sobre sus propias familias y de apertura hacia configuraciones diferentes.

En el anexo del material se encuentran fotografías de diversas familias. A

²⁵ Se considerará al eje comunicativo no sólo en términos de funciones necesarias para el uso de la lengua, sino también con relación a las habilidades necesarias a desarrollar para un diálogo intercultural.

partir de estas imágenes²⁶, se realizan preguntas disparadoras como las que se sugieren a continuación:

- What are these photos about?
- Is this family big or small? (pointing at each family)
- Are they similar or different from your family?
- Which one is more similar to your family?
- Are they happy? Are they sad?
- Is there one good type of family?
- Is there one common type of family?

Observar y comprender

Luego, se expone a los estudiantes a imágenes y textos breves donde se describen algunas familias. En dichos textos, se reciclan estructuras gramaticales como el verbo “to be” y “have got” y se introducen palabras para hablar de las familias. Una actividad a continuación provee un segundo texto que trata sobre un joven que describe a su familia. A partir de los textos escritos, se realizan ejercicios de comprensión lectora. De esta forma, se pueden ver en uso los contenidos necesarios tanto de lo lingüístico como desde lo comunicativo para reflexionar sobre el lenguaje, la perspectiva y poder pasar a la instancia de práctica.

Recursos lingüísticos

A partir de la exposición a los textos e imágenes de configuraciones familiares diversas, se diseñan en la secuencia ejercicios de reconocimiento y práctica del vocabulario, así como reciclaje de las estructuras. Un ejemplo de este momento consiste en completar un árbol genealógico a partir del texto leído con el vocabulario de conocimiento previo y el nuevo. Además, se proveen imágenes de familias conocidas para que los estudiantes describan utilizando las estructuras y el vocabulario.

²⁶ Las imágenes utilizadas en el anexo y en la secuencia fueron extraídas de Google y son de dominio público sin fines comerciales, a excepción de las que figuran al comienzo de la secuencia, cuyas fuentes son los diarios *La Voz del Interior* y *La Nación*.

Producir y comunicar

En esta etapa se incorporan actividades donde los estudiantes puedan expresarse desde lo personal con mayores herramientas. Utilizando como modelo los textos, se sugiere que escriban sobre sus familias. En esta instancia del proceso, la producción puede ser escrita y luego compartida oralmente con la clase, momento en el que se puede agregar que los estudiantes muestren una foto en sus celulares sobre su familia. Otra opción es escribir los textos sin nombre e intercambiarlos en la clase. Una posible sugerencia es plasmar las producciones en un afiche que quede en el aula.

Es importante en este punto considerar que, si bien el terreno se prepara desde sus inicios para el abordaje de la temática desde la perspectiva intercultural-decolonial, los procesos no son siempre inmediatos. Se debe dialogar el tema de la discriminación y autodiscriminación, puesto que la apertura a mostrar la propia familia y el intercambio para visibilizar otras configuraciones en el aula es fundamental para trabajar todos los objetivos propuestos.

Expansión

Finalmente, como cierre de la secuencia, se pretende desarrollar un proyecto donde la docente y los estudiantes lleven a cabo una entrevista a una familia de su barrio y una descripción de la misma. A los fines de la materialización del proyecto, los estudiantes elaboran un texto escrito y lo presentan a la clase. La modalidad para compartir las producciones es, en lo posible, a través de una red social popularmente utilizada por los estudiantes²⁷; se recomienda que ellos decidan cuál utilizar y creen un grupo que habilite a la

²⁷ Esta recomendación se basa en el hecho de que las escuelas de gestión pública suelen tener problemas de disponibilidad de computadoras para todos los estudiantes y de acceso a internet en las mismas. Por ello, los grupos de redes como whats app o Facebook, que son utilizados diariamente y por un conjunto generalizado de la población de estudiantes secundarios, están al alcance de todos y resulta muy interesante su uso con fines didácticos. Sin embargo, se insta a los docentes a utilizar las netbooks del Programa Conectar Igualdad y/o cualquier otra herramienta disponible en caso de ser posible.

clase la posibilidad de compartir una foto de la familia y la descripción de la misma, ya sea de forma oral o escrita.

Consideraciones

- La propuesta está pensada para trabajarse en una o dos clases, dependiendo del tiempo y los recursos disponibles, así como el tiempo de los procesos de los estudiantes.
- Se sugiere adaptar todas las actividades que sean necesarias en cuanto a cuestiones metodológicas, especialmente la última, en tanto la implementación del proyecto puede orientarse a los límites de la escuela o pensarse con estudiantes de otras ciudades, provincias, países, etc. Sin embargo, resulta importante destacar que dichas variaciones en la implementación deberían mantener los objetivos con que fuera planteada la consigna, los cuales son principalmente el intercambio y la apertura hacia diferentes configuraciones familiares.
- Con respecto a las modalidades de seguimiento y evaluación, la propuesta es abierta a desarrollar las que sean acordes a las necesidades del grupo, aunque consideramos que es más fructífero evaluar todo el proceso y no sólo una producción final. Al mismo tiempo, cabe recordar la importancia de evaluar el trabajo desde lo actitudinal por tratarse de una propuesta que apunta a revertir situaciones de discriminación. Una cuestión interesante puede ser construir el hábito del feedback colectivo.



FAMILIES

1- LOOK AT THE PICTURES OF DIFFERENT FAMILIES IN ARGENTINA. ARE THEY SIMILAR OR DIFFERENT FROM YOUR FAMILY?

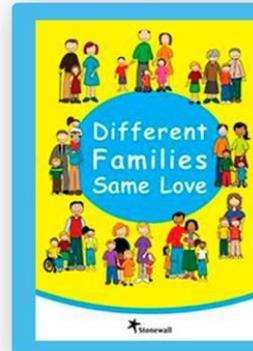


Silvia and Cecilia are partners. They have got one daughter, so they are the mothers of Juana. Juana hasn't got a brother or a sister.

Lorena has got two daughters, Belén and Micaela. They haven't got a father.



Ignacio has got one grandmother, Estela. He hasn't got a mother. His mother is disappeared and he was adopted.



Reflection

Is there one good or common type of family?

2- READ AND ANSWER:

- a. Have Silvia and Cecilia got a daughter?
- b. Has Juana got a sister?
- c. Has Lorena got a brother?
- d. Have Mica and Juli got a father?
- e. Has Ignacio got a grandmother?

3- READ THE FOLLOWING TEXT AND DO THE ACTIVITIES BELOW:

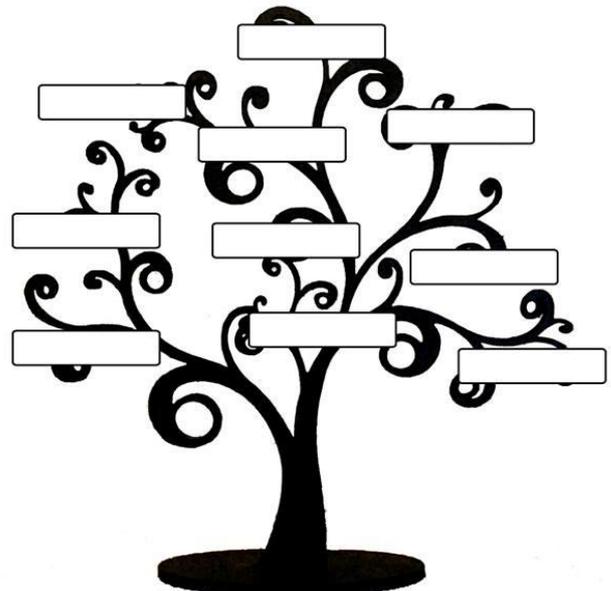
Hi! I am Martín. This is my family. I have got a big family! My mother is Claudia. She is thirty-eight years old and she is a nurse. She is divorced. I have got two sisters, but I haven't got any brothers, so I am the only son. My sisters are Belén and Rocío. Belén has got one daughter, she is my niece! Her name is Cande and she is only two years old. I also have got a grandfather, he is Juan and he is sixty-three years old, and two uncles, Roberto and Pepe. Pepe has got a partner, my aunt Marcela. I have got a lot of cousins!

4- CORRECT THE MISTAKES IN THE SENTENCES:

- a. Claudia is the sister.
- b. Martín has got two brothers.
- c. Belén has got a son.
- d. Martín has got a grandmother.
- e. Roberto and Pepe are sisters.

5- UNDERLINE ALL THE WORDS RELATED TO FAMILY IN THE TEXT. THEN, CIRCLE THE WORDS THAT REFER TO YOUR FAMILY.

6- COMPLETE MARTÍN'S FAMILY TREE:



IN THIS LESSON YOU CAN: -LEARN WORDS RELATED TO FAMILIES. -DESCRIBE AND TALK ABOUT YOUR FAMILY. -KNOW OTHER FAMILY TYPES.



FAMILIES

7- LOOK AT THE PICTURES AND DESCRIBE THE FAMILIES:



I am Maggie! I have got a mother, but I haven't got a grandmother...



I am Moni!



I am Lily!



I am Gru!

8- NOW, USE THE EXAMPLE OF MARTÍN AND WRITE A SHORT TEXT ABOUT YOUR FAMILY.

I am.....My family is very big/small. I have got.....I haven't got.....

.....

.....

9- LET'S SPEAK! GET IN PAIRS AND ASK YOUR PARTNER:

HAVE YOU GOT...		Yes/No	How many?
	A nephew?		
	Brothers?		
	Sisters?		
	A niece?		
	Cousins?		
	A partner?		

PROJECT

1. Interview a person from your neighbourhood about his/her family.
2. Write a description of the family and include a photo.
3. Share it with the class!



Anexo

Capítulo V

Conclusiones

Una serie de interrogantes originaron este trabajo, desde cuestiones más globales como la falta del desarrollo del eje en relación con la reflexión intercultural hasta preguntas sobre qué imágenes se construyen en los libros sobre determinados temas. Encontramos en la Maestría de Lenguajes e Interculturalidad una formación que permitió pensar nuestras prácticas desde otros horizontes teóricos y otras perspectivas críticas. Así, este recorrido se planteó problematizar la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de un marco teórico que en educación se utiliza con frecuencia aplicado a las lenguas originarias.

La primera etapa de nuestra investigación consistió en realizar una extensa búsqueda de antecedentes que derivó en la detección de un problema: la falta de propuestas en Córdoba para una educación intercultural en la enseñanza y aprendizaje del inglés como LE. La bibliografía consultada y citada permitió fortalecer la delimitación de esta problemática, sobre todo para determinar las diferentes adscripciones al concepto de interculturalidad. También nos permitió conocer y retomar producciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, los estudios culturales y la educación y el análisis crítico de materiales para la enseñanza.

Los objetivos fueron cumplidos acorde a lo propuesto, para lo cual, en primera medida, fue necesario rescatar las políticas recientes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro país y situar la posición del inglés como lengua que se enseña y se aprende formalmente hace más de un siglo. A raíz de las lecturas críticas sobre los autores que guiaron nuestro trabajo, Mignolo (2003), Walsh (2005), Hall (2003), Angenot (1998, 2010) y Grimson (2011), se delimitó la perspectiva sobre la interculturalidad a la que adscribimos y se elaboraron redes conceptuales en el marco de la perspectiva intercultural-decolonial como identidad, discursos sociales, configuración cultural y hegemonía. Asimismo, en articulación con algunos ejes de los NAP y la EIB, pensamos en la rentabilidad de los criterios establecidos por Walsh para una educación intercultural como vía de ingreso que podrían sentar las bases de una operativización pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE.

La articulación con las redes y nuestro objeto de estudio se dio, tal como se planteó en el segundo objetivo específico del trabajo, a través del análisis de

libros de texto utilizados en secundarios de Córdoba en la actualidad para enseñar y aprender inglés. Las categorías propuestas nos permitieron abordar los textos describiendo sus contenidos y analizando lo visible, lo oculto y las recurrencias. Específicamente, en la metodología, se propuso la selección de un corpus, se determinaron criterios para dicha selección y unidades de análisis. Ciertos interrogantes fueron planteados para dar cauce a un abordaje de corte cualitativo sobre textos e imágenes de los materiales.

El planteo del problema que origina esta investigación y que orientó la conformación de nuestra hipótesis se ha podido comprobar a través del análisis del corpus y de las conclusiones parciales a las que se arribaron luego del trabajo con cada eje: las configuraciones familiares, el espacio geográfico del barrio y los países y sus nacionalidades. En ese sentido, es posible concluir que los resultados obtenidos son:

-Los materiales analizados, pese a provenir de lugares de edición y de compañías editoriales diferentes, centran sus contenidos en lo lingüístico y se elude sistemáticamente el eje en relación con la reflexión intercultural.

-Los materiales, a través de sus imágenes y textos, promueven representaciones sociales concretas sobre formas de ser y relacionarse, es decir, sobre cuestiones identitarias.

-Todos los materiales cuentan con un fuerte componente estereotipado en la presencia de configuraciones culturales.

-Es posible concluir también que las recurrencias se encuentran no sólo en lo que se “muestra” en los libros, sino también en lo que se invisibiliza. Lo que se invisibiliza es, por lo general, lo diverso.

-Finalmente, a partir de todo lo mencionado y tal como fuera planteado en la hipótesis, se evidencia la falta de una perspectiva intercultural situada como lo plantean los NAP (Res. 181/12).

Consideramos que los aportes logrados en el campo de la investigación permitirán, a través de la divulgación de los resultados obtenidos, de la propuesta elaborada y de la formación docente, una lectura crítica sobre los materiales que se utilizan en el aula para enseñar y aprender inglés como LE y, por ende, abrirán una puerta para la adaptación y/o elaboración de materiales en consonancia con una perspectiva intercultural. Por otra parte, ha sido fructífero trasladar ciertas bases de la educación intercultural hacia el campo de

lenguas extranjeras, lo que ha posibilitado construir propuestas teórico-metodológicas para nuestra provincia.

Por motivo de los alcances de esta investigación, no fue posible generar materiales desde todos los ejes analizados y abordar el tratamiento de otros ejes que también nos planteamos como grandes constructores de representaciones sociales, como por ejemplo, los festivales y celebraciones, los trabajos, el turismo, los espacios públicos, el medio ambiente, entre otros. En ese sentido, se presentan vacíos que pueden permitir que se continúe investigando desde esta perspectiva.

Los criterios de Walsh (2005), sin dudas, representan disparadores para pensar la educación en sus diferentes disciplinas desde otro lugar. A partir de ellos y por el camino trazado, hemos sumado más justificaciones para lo trabajado y para profundizar una agenda de análisis crítico y desarrollo de materiales desde una perspectiva crítica intercultural-decolonial:

-Para trascender el plano de la crítica y la formación para pasar a la praxis cotidiana y a la materialización de propuestas teórico-metodológicas con carácter transformador.

-Para reconocer y construir desde las condiciones de nuestro país respecto al momento, a la historia y a la relación con la lengua que se aprende.

-Para fructificar el lugar de las lenguas extranjeras en la educación formal y obligatoria en nuestro país para promover otras formas de enseñar y de aprender en ese espacio.

-Para revalorizar las perspectivas situadas, la construcción de conocimientos y las formas de enseñar y aprender propias.

-Para que estudiar otra lengua trascienda lo lingüístico para abarcar otros significados, en tanto se construyan como otras formas de ver el mundo que no sean impuestas ni colonizadoras.

-Para asumir que con frecuencia los intentos de comunicación intercultural fracasan cuando se enmascaran los conflictos.

-Para que enseñar y aprender otros idiomas no vaya en detrimento de la soberanía de nuestros pueblos, sino que signifique un pilar fundamental para la construcción de esa libertad lingüística.

-Y, por sobre todo, para construir un camino de posibilidad real, simétrico y provechoso en el diálogo intercultural.

Bibliografía

Corpus

- Go for it! Student's book- split edition 1A* (2005). New Edition. Estados Unidos: CENGAGE Learning.
- New Headway. Elementary Student's book* (2011). Fourth Edition. Reino Unido: Oxford University Press.
- New Challenges. Student's book 2* (2012). Inglaterra: Pearson Education Limited.
- On the pulse. Starter.* (2015) Buenos Aires: Macmillan.
- To the top Student's book 1* (2005). Gran Bretaña: **mm**publications.
- What's up? Student's book 1* (2007). Buenos Aires: Pearson Education S.A.

Legislaciones

- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas:
<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/libros/>
- Ley Federal de Educación 26.206:
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2012). *Lenguas extranjeras*. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 181/12.
<http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>
- Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Res. 119/10. Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en:
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/119-10_01.pdf

Artículos periodísticos citados

- Hay 6 divorcios cada 10 casamientos en la Ciudad de Córdoba (16 de enero de 2016). *La voz del interior*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de:
<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/hay-6-divorcios-cada-10-casamientos-en-la-ciudad-de-cordoba>.
- Otero, Mariana. (12 de agosto de 2016) Ideas sobre cómo hablar en las escuelas de familias diversas. *La voz del interior*. Recuperado el 23 de

noviembre de 2016 de: <http://www.lavoz.com.ar/educacion/ideas-sobre-como-hablar-en-las-escuelas-de-familias-diversas>.

_____ (8 de agosto de 2016) Las escuelas hablan poco de familias homoparentales. *La voz del interior*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/las-escuelas-hablan-poco-de-familias-homoparentales>.

Citada y consultada

-Angenot, Marc (1998). *INTERDISCURSIVIDADES. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial UNC.

_____ (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Bein, Roberto (2012). Argentinos, esencialmente europeos... *Quaderna*, volumen 1. Extraído de <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>.

-Bourdieu, Pierre (1994). "Espíritu de familia". En: Neufeld, M.R.; Grinberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, EUDEBA, 1998.

-Byram, Michael y Porto, Melina (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. Vol. 3, No. 2, (noviembre): 9-29 .

-Ezeiza, Joseba (2009). "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado." *MarcoELE Revista didáctica español como lengua extranjera*. ISSN 1885-2211 / núm. 9 2009.

-Gray, John (2000). "The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt". *ELT Journal*. Oxford University Press, Volumen 54/3:274-283.

-Grimson, Alejandro (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

-Hall, Stuart (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Traducción de: Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (1973). "Encoding/Decoding." *Culture, Media, Lenguaje. Working Papers in Cultural Studies*. Hall, Stuart y otros (eds.). Londres: Hutchinson. 128-

- Harmer, Jeremy (2012). *Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching*. Editor: Edinburgh Gate: Pearson Education.
- _____ (2007). *The practice of English language teaching*. Edición: 4th. Harlow: Pearson Education.
- Iglesias Casal, Isabel (2003). "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas." *Carabela*, n.º 54: 5-28.
- Klett, Estela (2011). "Ejes para pensar una política de las lenguas extranjeras. Una mirada didáctica." *Para una política del lenguaje en Argentina* (71-85). Caseros, EDUNTREF.
- Lander, Edgardo (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Segunda edición. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad- CICCUS; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- Lauría, Patricia, Helale, Gabriela y San Martín, Gimena (2011). Intercultural Communicative Competence in EFL Textbooks. En *Actas XXXIV Congreso Anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés* (FAAPI), Tucumán, Argentina.
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/ diseños globales*, Madrid: Akal ediciones.
- _____ (1991). "La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro, y la historia". En: Iris Zabala (comp.) *Discursos sobre la invención de América*. Rodopi, Atlanta.
- Littlejohn, Andrew (1992). Chapter 1: Introduction. *Why are ELT materials the way they are?* Tesis de Doctorado en Filosofía. Lancaster University.
- López Barrios, Mario y Villanueva de Debat, Elba (2007). "Intercultural reflection in EFL coursebooks." In *Actas del XXXII Congreso Anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés* (FAAPI), Jujuy, Argentina.
- Nunan, David (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: London: Prentice-Hall.
- Oxford, Rebecca L. (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa: Honolulu.
- Palermo, Zulma y Quintero, Pablo (2013). "La matriz colonial de poder en diálogo". En: Palermo (Coord.) *Hacia una pedagogía decolonial*. Buenos Aires:

Ediciones del Signo. En prensa.

-Pescader, Carlos (2012). "Interculturalidad crítica: dimensiones, alcances y obstáculos de un proyecto decolonial/ contrahegemónico." En Díaz, Martín y -Pescader, Carlos (Comp.). *Descolonizar el presente. Ensayos críticos desde el Sur* (pp. 147-167). Universidad Nacional del Comahue, Fac. de Derecho y Ciencias Sociales.

-Philipson, Robert (2011). "English : From British Empire to Corporate Empire". In: *Sociolinguistic Studies*, Vol. 5, No. 3, 2011, p. 441-464. Extraído de: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG96.pdf>

-Porto, Melina (2013). "Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina". En Barboni, Silvana y Porto Melina (Comp.). *Language Education from a South American Perspective: What does Latin America have to say?*(pp. 45-85). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

-Puiggrós, Adriana (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina*. Edición corregida y ampliada. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

-Richards, Jack c *et al* (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

-Raiter, Alejandro y Unamuno, Virginia (2012). "La educación intercultural bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros." En: Zullo, Julia y Raiter, Alejandro (Coord.), *Esclavos de las palabras* . Buenos Aires: EUDEBA. (pp. 125-160)

-Sarlo, Beatriz (2009). "La Ciudad Imaginada". En: *La ciudad vista. Mercancías y cultura urbana*. Siglo XXI editores.

-Taboada, María Beatriz (2011). *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Paraná: Fundación La Hazienda.

-Tomlinson, Brian (2011). *Materials development in language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

-Ur, Penny (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: University Press.

-Walsh, Catherine (2005). "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Primer Seminario Internacional (Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad*, Bogotá.

<http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>

_____ (2005). *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Perú. Impreso con apoyo de UNICEF.

Anexos

1. **What's up? Pág. 18- Configuraciones familiares**

2 Vocabulary

Family

1 a) Circle the words that include both ♀♂.

- | | |
|---------------|--------------|
| grandfather | grandparents |
| uncle | daughter |
| brother | mother |
| parents | grandmother |
| son | sister |
| father | cousin |
| grandchildren | aunt |

b) Match the words that refer to the same family relationship.

Possessive 's

(See Grammar Reference 2, Extra Practice book, p. 6)

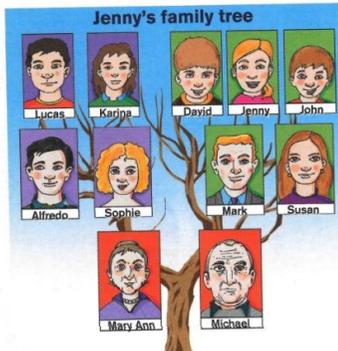
2 Who are they?

Example: 1. My aunt's son is my cousin.

- Your aunt's son.
- Your father's daughter.
- Your grandmother's son.
- Your mother's sister.
- Your uncle's son.
- Your aunt's father.

3 In pairs, ask and answer questions about Jenny's family.

Example: Who is Mary Ann? She is Jenny's grandmother.



Adjectives of personality

He is generous.
He is a generous person.

4 Read and circle all the adjectives. Then complete the table.

positive	negative	neutral
kind	horrible	quiet
...

My grandmother is a kind, generous person. My grandfather is quiet and very serious.

I like my uncle Alfredo. He's Argentinian. He's very funny. He tells good jokes. My cousin Karina is very friendly but her brother Lucas is horrible. He's unkind to his sister and he's very noisy.

5 Match the adjectives (1-8) to their opposites (a-h).

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. kind | a. young |
| 2. quiet | b. ugly |
| 3. tall | c. fat |
| 4. old | d. unkind |
| 5. thin | e. unfriendly |
| 6. friendly | f. short |
| 7. good-looking | g. noisy |
| 8. generous | h. mean |

6 a) In your notebook, draw your family tree. Show it to your partner. Ask each other questions.

Example: A: What's your sister like?
B: She's tall and thin.

b) Write five sentences about the people in your family.

2. **What's up? Pág. 25- Configuraciones familiares**

Final task 2

Write a report based on a survey

1 Take the survey.

This week's survey: Family & neighbours

- What type of family have you got?
 a big family a medium-sized family a small family
- Who do you live with?
 my father my mother my grandparents
 my sister(s) my brother(s) other:
- Where do you live?
 in a house in a block of flats in a city/town
 in the suburbs in the countryside other:
- What is your street like?
 safe quiet noisy
- What is there in your street?
 shops houses a school
 bus stops blocks of flats other:
- What are your neighbours like?
 friendly generous crazy
 funny horrible other:
- Who is your favourite neighbour?
 a baby a child a teenage boy/girl
 a middle-aged man a pensioner other:
- Where does he/she live?
 next door opposite my house round the corner
 on the corner in my block other:

2 Read your partner's survey. Ask questions to find out more about him/her and take notes.

Example questions: How many people are there in your family? Are there any shops near your house? Why is ... your favourite neighbour?

3 Write a report based on your partner's survey and the notes you took.

My friend ... has got a ... family. He/She lives with ...
 His/her street is/isn't ... but ... because ...
 In his/her street, there are ...
 His/her favourite neighbour is ... because ...

3. **New Challenges** Pág. 14- Configuraciones familiares

9 Family Photos

Warm-up

- 1** Look at Lydia's family photo below. Who are the people?
 • aunt • brother • cousin • uncle • mum

Reading and Listening

- 2** Read and listen to the dialogue. Check your guesses from Exercise 1.

The group are at Lydia's house. They are looking at some of her photos. They want to get some ideas for the competition.

- Grace** Did you see the game? Chelsea won with ten players!
Ethan Ten plus the referee!
Rory Stop it, you two! Look at the photos – we need some ideas.
Lydia Okay. This is a photo of Tower Bridge.
Rory Who are the people?
Lydia My mum's family. The woman with the long, blond hair is my Aunt Amelia. Her boyfriend, Danny, is in the middle. They met in the British Museum.
Rory Very romantic! Who is the woman on the right? Next to Danny.
Lydia That's my mum!
Ethan Who's the man with the glasses? The one at the back.
Lydia He's my Uncle Tomas. He's my mum's brother so he's Polish too.
Rory Who's the girl at the front in the pink top?
Lydia She's my cousin. Uncle Tomas is her dad.
Grace Is that Joe on the left?
Lydia Yes, it is.
Joe Hi! What are you doing?
Lydia We're looking at some photos. We want to get ideas for the competition.
Joe Do you know Danny's a guide? He does tours of haunted London. Maybe he can help you with the competition.
Lydia You're helpful today! Why?
Joe No reason.
3 Now answer the questions.
 1 Where is Uncle Tomas from?
 2 Where did Aunt Amelia meet her boyfriend, Danny?
 3 What's Danny's job?



4. **New Challenges** Pág. 38- Configuraciones familiares

11 IN TOUCH

Warm-up

- 1** Look at the Key Words. What can you see on the page?

Key Words: Communication
 send cards e-cards emails letters texts
 use a landline a mobile Skype
 a social networking site (e.g. Facebook, MySpace, Twitter)

Reading

- 2** Read the letters. Match the people (1–3) with how they communicate (a–c).

- | | |
|-----------|------------------------------------|
| 1 Sandra | a) phone, social network, e-cards |
| 2 Marcin | b) texts, social network, meetings |
| 3 Roberta | c) social network |

How do you keep in touch with friends and family?

- Do you use the Internet?
 How often do you use your mobile?
 What does your mum say when you text at dinner?
 Does your dad get angry about the money you spend on your mobile?

Here are your replies to this week's survey.

I don't phone my friends, I always text them – it's cheaper. But my boyfriend phones me every day! I never send emails. I chat with my friends on my laptop every night and I see them at weekends. We meet up and go dancing or to the cinema.
Sandra (15), Glasgow, Scotland

I live in London, but my parents are from Poland. They talk to my grandparents on Skype. I often talk to my cousins in Poland on Facebook. I do all my chatting on Facebook. We share music and photos – it's great fun! I never chat with people I don't know because it's dangerous.
Marcin (13), London, England

I'm from Manchester, but now I live in Leeds. I sometimes phone my old friends in Manchester on my parents' phone, but my dad doesn't like it, so I usually chat with them on MySpace. We send e-cards on birthdays – there are some brilliant websites. I hardly ever send real birthday cards – not even to my grandparents. They love getting e-cards!
Roberta (14), Leeds, England

5. **New Headway Pág. 8- Configuraciones familiares**

RICK'S FAMILY

Verbs – have/go/live/like

1 **T1.6** Listen to and read about Rick Wilson's life and family.

2 Complete the sentences about Rick.

- 1 I _____ to Kingston University.
- 2 I _____ a brother and a sister.
- 3 I _____ with my parents in a house in West London.
- 4 My family really _____ Lily!

T1.7 Listen and check.

3 Complete the sentences about you.

- I go to ... I have ...
- I live with ... I really like ...

Tell a partner.

Possessive 's

4 Read the Grammar Spot. Find more examples of 's in the text. Are they *is* or *possession*?

GRAMMAR SPOT

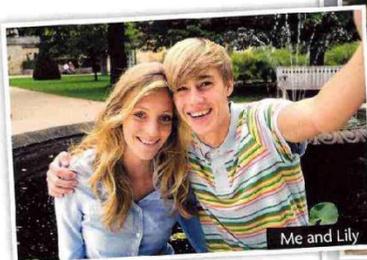
Look at the sentences.

My name's Rick. 's = is
 My brother's name is Edward. 's = possession
 = his name

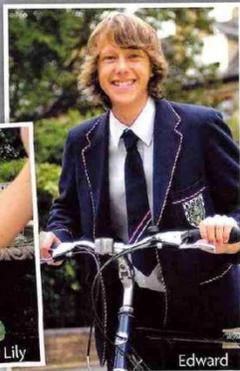
▶▶ Grammar Reference 1.3 p134

5 Answer the questions.

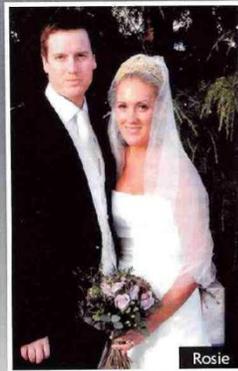
- 1 Who's Edward? He's Rick's brother.
- 2 Who's Rosie? Peter? Helen? Lily?
- 3 What's his father's job? He's a ...
- 4 What's his mother's job?



Me and Lily



Edward



Rosie



My name's Rick Wilson, and I'm from London.

I'm 19 years old, and I'm a student. I go to Kingston University. I have a brother and a sister. My brother's name is Edward. He's 16 and he's at school. My sister's name is Rosie. She's 23, and she's married. I live with my parents and my brother in a house in West London. My father, Peter, is a salesman, and my mother, Helen, is a teacher. I'm not married, but I have a girlfriend. Her name's Lily. She's lovely! My family really like her!



Me with Mum and Dad

6. **New Headway Pág. 10- Configuraciones familiares**



ANNALISA'S BLOG

DAY 1: Welcome to my blog! It's in English!!

POSTED ON APRIL 6TH BY ANNALISA

Hello! I'm an Italian student. I'm in Notting Hill, London, England! I'm here to learn English.

My English family are the Wilsos. Peter (the husband) and Helen (the wife) have three children: Edward, 16, Rick, 19, and Rosie, 23. Rosie's married. They're very friendly, but they speak very fast! It's difficult to understand them.

MY LONDON FAMILY



MY SCHOOL



LONDON

DAY 3: My first day at school!

POSTED ON APRIL 8TH BY ANNALISA

Today is my first English class at St Martin's College. It's a big school in the centre – in Covent Garden. It's near a lot of shops, cafés, and theatres. It's great! My class is very international! The students are from Mexico, Japan, Egypt, Spain, Hungary, and Switzerland. Our teacher's name is Charlotte. She's very young and she's very nice. I really like her. She's a good teacher.

DAY 10: I love London!!

7. **New Headway** Pág. 12- Configuraciones familiares

VOCABULARY AND SPEAKING

The family

1 Complete the diagram with words from the box. **1.1.14** Listen and write the names.

mother boyfriend wife son
niece brother aunt grandmother

Richard Andrea Nancy Tom John Odile Marie Isabel

the family

father and mother
husband and _____
_____ and daughter
_____ and sister
grandfather and _____
uncle and _____
nephew and _____
_____ and girlfriend

Joseph's Family

2 Complete the sentences.

- My mother's father is my grandfather.
- My father's mother is my _____.
- My mother's sister is my _____.
- My aunt's husband is my _____.
- My sister's son is my _____.
- My brother's daughter is my _____.

Use these words to complete sentences 7, 8, and 9.

cousins children parents

- Your mother and father are your _____.
- Your son and your daughter are your _____.
- Your aunt's children are your _____.

4 Write the names of some people in your family. Ask and answer questions with a partner.

Alberto Marta and Raquel Louis

Who's Alberto?
He's my father.

Who are Marta and Raquel?
They're my cousins.

Who's Louis?
He's ...

5 Talk to your partner about your family.

My grandmother is 72. My grandfather is ...
They live ...
I like my aunt ... and ...
I have ... cousins ...

8. **On the pulse** Pág. 18- Configuraciones familiares

Vocabulary

Family

1 Look at the family tree. Find Lara.

father = dad
mother = mum
grandfather = grandad
grandmother = grandma

2 **1.19** Look at the family tree again and complete the sentences. Then listen, check and repeat.

- I'm Lara. Hannah is my ...
- I'm Brenda. Tom is my ...
- My name's Gerry. Luisa is my ...
- I'm Cathy. Sam is my ...
- My name's Luisa. Emma is my ...
- I'm Brandon. John is my ...
- I'm John. Gerry is my ...

LEARNING TO LEARN

Classify words in a table.

girl / woman	boy / man
sister	brother
mother	

9. On the pulse Pág. 19- Configuraciones familiares

YOUR CORNER

This month, Julia, from Russia, tells us about her family!



My half brothers' names are Nikolai and Dimitri. Nikolai is 5 and Dimitri is 9 months old.

My grandfather is 68. His name is Marko. My grandmother is 65. Her name is Lida. They are my father's parents.

That's my grandparents' dog in the photo on the right. It's a small French bulldog. Its name is Rudolf.

Tell me about the members of your family. What are their names? How old are they?

My modern family

Hello. My name is Julia and I'm from Russia. I live with my family. Our house is in Saint Petersburg.

My father's name is Fedor. He's 45. My stepmother's name is Irina. She's 34.

Send us an email to pulsemagandyou@gmail.com and tell us about your family!

Reading
A reader's corner

1 Before you read > Look at the photos. Find Julia and identify the people in her family.

2 Read for general ideas > Complete the table.

Family members	Names
father	
stepmother	
half brother	
half brother	
grandfather	
grandmother	

3 Read for details > Write T (True) or F (False).

- Julia lives in Moscow.
- Irina is her mother.
- Fedor is 45 years old.
- Nikolai is a baby.
- Dimitri is 9 years old.

COMPARING CULTURES

In some countries, a typical family is a father, a mother and one child. Are families big or small in your country?

Web Quest

Find out about a fictional family.

- Choose a fictional family that you like. Do an online search and find images and information about that family.
- Draw its family tree.
- Share it with the class.

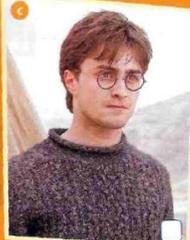
10. On the pulse Pág. 22- Configuraciones familiares

Families in Fiction QUIZ

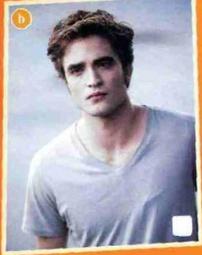
Who are these characters? Have they got big or small families?



1 He's got adoptive brothers and sisters. His adoptive brothers are Jasper and Emmet. His adoptive sisters are Alice and Rosalie. He's a vampire but he's good. Who is he?



2 They are sisters. They've got a small family. They haven't got a brother. Their father is dead. The big sister is young and strong. Who are they?



3 She hasn't got a big family. She's 16 years old. She hasn't got brothers or sisters. She's got a boyfriend. His name is Augustus. Who is she?



4 He's got an aunt and an uncle. He hasn't got a brother or a sister. His parents are dead. He's got special powers. He's got a bad enemy, Voldemort. Who is he?

5 She's 14 years old. He's 10 years old. They've got a big family. Their parents are Bob and Helen. Their father isn't a weak man. They've got a little brother. Who are they?

Reading
A magazine quiz

1 Before you read > Look at the photos. Say the names of the characters that you know.

2 Read for general ideas > Match the photos to this information.

- Violet and Dashiell 'Dash' Robert Parr from *The Incredibles*
- Katniss and Primrose Everdeen from *The Hunger Games* series
- Edward Cullen from the *Twilight* saga
- Harry Potter from the *Harry Potter* series

3 Do the quiz: match the photos to the descriptions. There is one extra description.

4 Read for details > Write T (True) or F (False).

- Edward has got four adoptive brothers.
- Edward is a vampire and he is bad.
- Katniss and Primrose haven't got a big family.
- Harry's brothers and sisters are dead.
- Dash has got a sister and a brother.
- Violet's father is a strong man.

5 Answer.

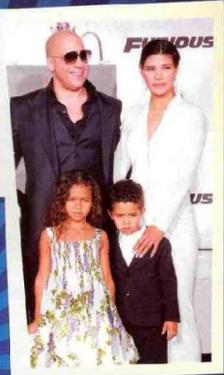
- Which is your favourite film from the quiz?
- Is your family big or small?

11. On the pulse Pág. 24- Configuraciones familiares

Build your skills

Stars and their families

Vin Diesel and Paloma Jiménez have got three children, Hania, Vincent and Pauline. Pauline is a baby. She isn't in the photo.



David Beckham has got three sons and one daughter. His sons' names are Brooklyn, Romeo and Cruz. His daughter's name is Harper.



Will Smith has got three children. His daughter's name is Willow. His sons' names are Jaden and Trey. In this photo, Will is with his three children and his wife, Jada Pinkett.



Reading

A magazine article

- Before you read > Look at the photos. Find two actors and an ex-football player.
- Read > Answer.
 - Who has got four children?
 - Who has got two sons?
 - Who is Brooklyn?
 - Who is Pauline?
 - Who is Willow?
 - Who is Jada Pinkett?
- Learn new words > Use the words from the box to write sentences about the text.

daughter son wife
- Give your opinion > Who is your favourite star? What do you know about his/her family?

12. On the pulse Pág. 79- Configuraciones familiares

Speaking

Asking about someone

15 Complete the conversation. Then practise it in pairs.

William: (1) _____'s that?
Claire: Victoria Beckham.
William: She's very (2) _____.
 And who are those?
Claire: They're her (3) _____. She's got four children!

William: Four?
Claire: Yes! She's got a (4) _____ family!



16 Role play a new conversation and talk about David Beckham.

Writing

A description of a family

17 Read the description. Who is Shake?

My name's Mariana. I've got a big family. My dad's name is Juan. He's 45. My mum's name is Fernanda. She's 39. I've got three brothers. Their names are Luis, Joaquin and Leo. Luis is 14 and Joaquin is 7. Leo is very little. He's 5. My grandfather Pedro is old. He's 75. My grandmother Emma is 69. They're nice. They've got a small dog. It's black and white. Its name is Shake. It isn't in the photo! My grandfather Victor is young. He's 62. And my grandmother Susana is 60. My mum's got a brother and a sister. They're young. My uncle Santiago is 32 and my aunt Marina is 27.



Extra practice

A Write six sentences about your family but one of the sentences is false.

B In pairs, exchange information about your families. Discover your classmate's false sentence.

18 Write about your family or some famous family.

Remember to use:

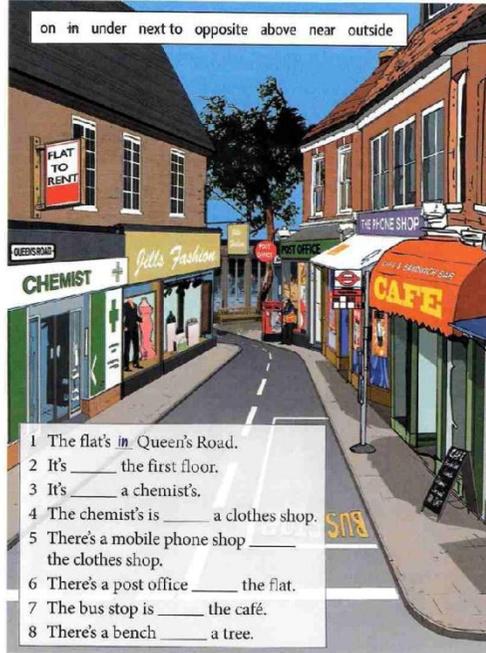
- adjectives.
- **and** to join words or sentences.
- possessive adjectives.
- possessive **'s**.

Enjoy your writing!

13. **New Headway** Pág. 31- El espacio geográfico del barrio

Prepositions

4 Complete the sentences with the correct preposition.



on in under next to opposite above near outside

- 1 The flat's in Queen's Road.
- 2 It's on the first floor.
- 3 It's opposite a chemist's.
- 4 The chemist's is next to a clothes shop.
- 5 There's a mobile phone shop near the clothes shop.
- 6 There's a post office opposite the flat.
- 7 The bus stop is next to the café.
- 8 There's a bench under a tree.

T 4.4 Listen and check.

PRACTICE

Location, location, location

1 Work with a partner. Ask and answer questions.

Student A Look at the advert for a flat on p149.

Student B Look at the advert for a different flat on p152.

2 **T 4.5** Look at the advert on p149. Listen to the description. There are nine mistakes. Shout **Stop!** when you hear a mistake.

Stop! There aren't four bedrooms! There are only three!

3 Work with a partner. Draw a plan of your home. Show the plan and describe your home to your partner.

In my living room there's a ...

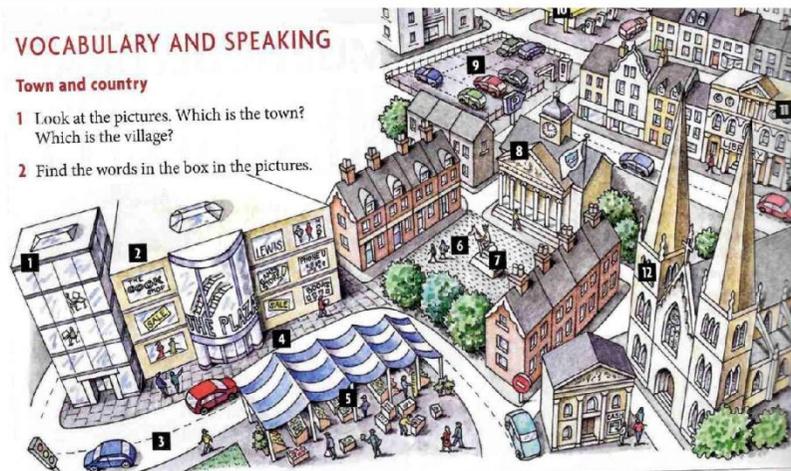
14. **New Headway** Pág. 76- El espacio geográfico del barrio

VOCABULARY AND SPEAKING

Town and country

1 Look at the pictures. Which is the town? Which is the village?

2 Find the words in the box in the pictures.



- | | | | | | |
|--|------------------------------------|---|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> square | <input type="checkbox"/> town hall | <input type="checkbox"/> cathedral | <input type="checkbox"/> field | <input type="checkbox"/> path | <input type="checkbox"/> church |
| <input type="checkbox"/> shopping centre | <input type="checkbox"/> street | <input type="checkbox"/> pavement | <input type="checkbox"/> farm | <input type="checkbox"/> river | <input type="checkbox"/> mountain |
| <input type="checkbox"/> statue | <input type="checkbox"/> library | <input type="checkbox"/> office block | <input type="checkbox"/> wood | <input type="checkbox"/> cottage | <input type="checkbox"/> pub |
| <input type="checkbox"/> market | <input type="checkbox"/> car park | <input type="checkbox"/> petrol station | <input type="checkbox"/> bridge | <input type="checkbox"/> hill | <input type="checkbox"/> lake |



3 Complete the sentences with town and country words.

- 1 A cathedral is bigger than a church.
- 2 A mountain is higher than a hill.
- 3 A house is smaller than a house.
- 4 A town is bigger than a village.
- 5 In my town there's a statue of King Leopold II sitting on his horse. It's in the main square.
- 6 The mayor has an office in the town hall.
- 7 Cars drive on the pavement. Pedestrians walk on the sidewalk.

- 4 What can you do ...?
- at a petrol station
 - in a library
 - in a shopping centre
 - You can buy petrol.
 - at a market
 - in a car park

Your town

- 5 Where do you go in your town ...?
- to meet friends
 - to see tourist sights
 - for culture (art, music)
 - when it is a lovely day

▶ **WRITING** Describing a place p114

15. **New Headway** Pág. 77- El espacio geográfico del barrio

EVERYDAY ENGLISH
Directions

Look at the map of Kingston. Find these things. a roundabout traffic lights a pedestrian crossing a traffic sign

T 9.12 Listen. Complete the directions from **YOU ARE HERE** to the A312 to Dorchester. Use the prepositions.

over along past round up down through under

Go along George Street, _____ the Bristol Hotel on your left, and _____ the bridge. At the roundabout, turn left and go _____ Park Avenue. Go _____ the corner, _____ the wood, and _____ the hill. Then go _____ the railway bridge and you are on the A312 to Dorchester.

T 9.13 Start from **YOU ARE HERE**. Listen to the directions. Where do you finish?

1 _____ 2 _____ 3 _____

4 Work in pairs. Ask for and give directions to ...

- the railway station
- the M4 to Appleby
- a supermarket
- the Town Hall
- the church
- a chemist's
- a car park
- the A42 to Milbury

Excuse me!
Can you tell me how to get to ... ?

Is there a ... near here?

Go out of the school. Turn right and ...

16. **New Challenges** Pág. 9- El espacio geográfico del barrio

My Area

Warm-up

1 Look at the Key Words. What places are near your house?

Key Words: Places

bank bowling alley cinema clothes shop gym hospital hotel ice rink newsagent's park post office school shopping centre snack bar sports centre supermarket swimming pool

Grammar: there is/are with some and any

3 Look at the dialogue again. Complete the table with *some* or *any*.

Affirmative
There's a park across the street. There are ¹ _____ clothes shops.
Negative
There isn't a good place to meet. There aren't ² _____ good shops near me.
Questions
Is there a bowling alley? Are there ³ _____ interesting places?

Reading and Listening

2 Read and listen to the dialogue. Find three differences.

Sally: Well, what's your new area like?
Ellie: Not bad but there isn't a good place to meet. Oh, there's a park across the street. We can meet there on Friday.
Sally: Yeah, okay. Are there any interesting places?
Ellie: Yes, there are. Well, there aren't any good shops near me, just the usual things – there's a newsagent's, a supermarket and a bank in our street.
Sally: Boring!
Ellie: But there's a big shopping centre ten minutes away. There are some clothes shops, snack bars and a cinema.
Sally: Great! Is there a bowling alley?
Ellie: No, there isn't. But I think there's an ice rink.
Sally: That's cool. Ice rink, cool – get it?
Ellie: Very funny ...

Practice

4 Complete the email with *any, some, there are, there's or there isn't*.

Hi Gary,
I'm in our new flat. It's in the centre. There are ¹ _____ great places in our street. There's a computer games shop and a great snack bar. There aren't ² _____ basketball areas like near our old house, and ³ _____ a skateboard park, but there's a sports centre with a great gym and a swimming pool. Oh, and ⁴ _____ a big cinema on the corner. ⁵ _____ some good films on this weekend. We can meet up if you want. Text me.
Jamie

5 Game Work in pairs.

- Write two places for an imaginary town on a piece of paper.
- Find out your partner's places – ask questions.
- The first person to guess the places is the winner.

A Is there a cinema? B No, there isn't.
A Are there any bars? B Yes, there are.

Writing

6 Look at the Writing Help. Put commas in the sentences.

Writing Help: Commas

Use a comma to separate nouns, adjectives or verbs in a list.
There's a newsagent, a supermarket and a bank.

- There are some photos a mobile phone a camera and an MP3 player on the table.
- The bag is big red and heavy.
- I can draw sing and dance very well.

17. **What's up** Pág 22- El espacio geográfico del barrio

2 Listening and Speaking

1 a) Find these people in the picture.

- a teenage boy
- a teenage girl
- a shopkeeper
- a tourist
- pensioners
- a young man

3 Listen again and choose the correct answer.

1. The tourist is from ...
 a. France b. Italy

18. **What's up** Pág 50- El espacio geográfico del barrio

1 a) Look at the map and answer the questions.

Where can you ... ?

1. get money
2. look at the shops
3. borrow a book
4. rent a video
5. buy food
6. have a haircut
7. send emails
8. see a film
9. buy a newspaper
10. buy a shirt

b) Test your memory. In pairs, take turns to cover the picture and answer questions about it.

Example: A: Where's the cinema?
 B: It's next to the library.

A: Where's the supermarket?
 B: It's between the hairdresser's and the Internet café.

2 Listen to the sentences and identify the places.

Example: 1. clothes shop

3 a) In your notebook, write about where you go in town activities in the box below.

Example: I often go to the see a film.

- chat with friends
- rent a DVD
- surf the Internet
- buy presents
- pay bills
- have lunch with friends
- buy a magazine

b) Ask your partner questions where he/she goes in town

Example: A: Do you go to supermarket?
 B: Yes, I sometimes my mother.

19. To the top Pág.52 - El espacio geográfico del barrio

4b My neighbourhood

1 Vocabulary

Listen and number (1-12).

- restaurant
- post office
- shopping centre
- bookshop
- hospital
- bank
- supermarket
- fire station

2 Read

A. Listen to the dialogue. Then, read it out in groups.

Maria Hi, you two!
Tom Hello, Maria, what's up?
Maria Not much. Hey, where's Eddie?
Zoe He's at Big Jimmy's.
Maria Big Jimmy's?
Tom Yes. It's a fast food restaurant. We go there every Friday.
Maria Is it the fast food restaurant in Abbey Road?
Zoe Well, that is a Big Jimmy's, but we don't

20. On the pulse Pág. 11-Los países y nacionalidades del mundo

Vocabulary

Countries and cities

1 Look at the photos. Can you identify the countries?

the USA Italy China the UK the UAE Peru Brazil France

2 15 Match the photos to the words in the box. Then listen, check and repeat.

3 Match the cities to the countries.

1 Beijing	a the USA
2 Lima	b Brazil
3 London	c France
4 Dubai	d the UK
5 Rome	e the UAE
6 New York	f Peru
7 Rio de Janeiro	g Italy
8 Paris	h China

4 Write sentences about the cities in Exercise 3.

5 16 Listen to a radio quiz about capital cities. Choose the correct answers.

- The correct spelling of the capital of the United Arab Emirates is...
 a A-B-H-U D-A-B-Y.
 b A-B-U D-H-A-B-I.
- The correct name of the capital of the United States is...
 a Washington, DC.
 b Washington City.

21. **New Headway** Pág. 94 -Los países y nacionalidades del mundo

12

Never ever!

Present Perfect • *ever, never, yet, and just* • *take and get*
Transport and travel

STARTER

1 Match the countries and flags. What are their capital cities?

Australia	Hungary
Brazil	Italy
China	Japan
Egypt	Spain
Great Britain	Switzerland
Greece	the US

2 Read these lines from the conversation. Who is each line about, Lara, Kyle, or Mel?

- I've been to Rome many times. *Kyle*
- I've never been there.
- She's been to London and Paris.
- She hasn't been to Rome.
- I haven't travelled much at all.
- I've been to North and South America.

T 12.1 Listen and repeat the lines.

I've = I have She's = She has

94 Unit 12 • Never ever!

22. **What's up** Pág. 5 -Los países y nacionalidades del mundo

Days of the week

6 Complete the days of the week and number them in order.

- T U E S D A Y
- H S D A Y
- U N Y
- E D DAY
- S T DAY
- I D Y
- M N Y

Countries and continents

9 a) Read the lists. Then ask your partner where three countries from the list are.

Countries

Egypt	Brazil	Paraguay
Spain	Mexico	Great Britain
China	Kenya	Argentina
Italy	Peru	

Continents

Africa	South America
Asia	North America
Europe	Antarctica
Australia	

*Example: A: Where's Egypt?
B: In Africa.*

10 **Pairwork.**
Student A: Turn to page 71
Student B: Turn to page 73

11 **Look at the references and complete the text with information about yourself. Then share it with a partner.**

Hi! I'm ¹____ ²____. That's ³____. I'm ⁴____ and I'm from ⁵____. My birthday is on ⁶____ ⁷____. My favourite things are ⁸____ and ⁹____. My favourite food is ¹⁰____. Today is ¹¹____. It's a ¹²____ day. Bye!

References

1. name	7. month
2. surname	8. thing to wear
3. your surname's spelling	9. object
4. age	10. thing to eat
5. country	11. day of the week
6. ordinal number	12. word for the weather

The weather

7 Match the words to the pictures.

1 <input type="checkbox"/> b	sunny	
2 <input type="checkbox"/>	cloudy	
3 <input type="checkbox"/>	rainy	
4 <input type="checkbox"/>	stormy	
5 <input type="checkbox"/>	hot	
6 <input type="checkbox"/>	cold	

Food, clothes and objects

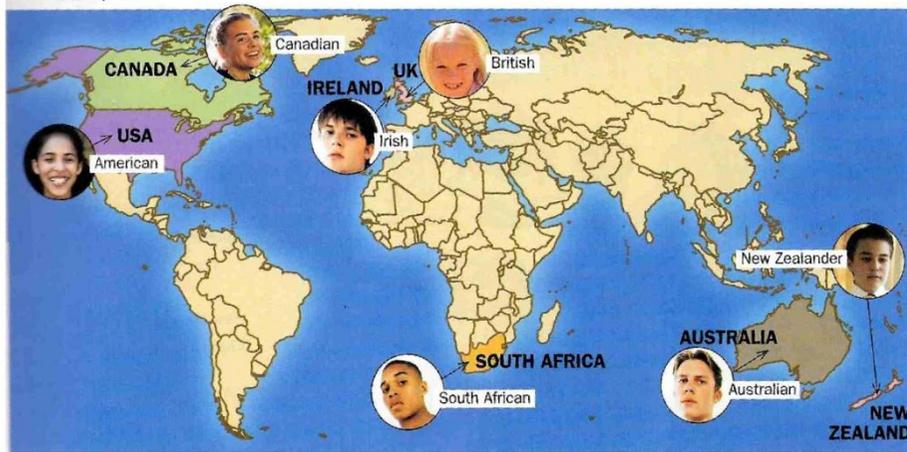
8 Find six things to eat, six objects and six things to wear → ↓.

V	S	D	P	T	T	R	A	I	N	E	R	S	I	P	
S	S	H	E	D	R	F	E	L	D	S	H	I	R	T	
T	K	O	N	O	O	R	I	W	I	G	B	L	A	Z	
J	I	E	A	S	B	A	F	H	N	D	B	O	O	K	
K	R	W	I	S	A	N	D	W	I	C	H	E	R	T	
R	T	M	I	U	K	E	F	M	J	H	C	R	O	T	
S	B	D	F	Q	A	T	S	X	S	I	Y	K	U	E	
E	B	U	R	G	E	R	J	D	A	P	O	E	C	S	
A	R	X	U	A	R	Y	R	E	I	S	A	L	A	D	
I	E	D	I	H	P	O	E	J	O	U	P	L	M	A	
D	A	E	T	I	N	N	O	E	J	G	M	I	E	S	
R	D	P	O	W	I	H	J	A	C	K	E	T	R	Y	
E	T	G	K	F	P	H	O	N	E	K	S	F	A	O	
S	C	H	A	I	R	R	F	S	A	N	Z	I	O	L	
S	A	B	V	I	C	C	O	M	P	U	T	E	R	L	E

23. To the top Pág. 9 -Los países y nacionalidades del mundo

6 The English-speaking world

Listen and repeat.



24. To the top Pág. 12 -Los países y nacionalidades del mundo

1a Students from around the world

1 Vocabulary

Match the people with the countries. Then, listen and check your answers.

A matching exercise. At the top, there are four country flags with checkboxes below them: Italy, Mexico, Egypt, and Spain. In the center is a globe. Surrounding the globe are eight numbered circles, each containing a person's photo and a nationality label: 1. 'I'm Chinese.', 2. 'I'm Greek.', 3. 'I'm Brazilian.', 4. 'I'm Mexican.', 5. 'I'm Italian.', 6. 'I'm Egyptian.', 7. 'I'm Spanish.', 8. 'I'm Polish.'. At the bottom, there are four more country flags with checkboxes below them: China, Poland, Brazil, and Greece.

25. To the top Pág. 84 -Los países y nacionalidades del mundo

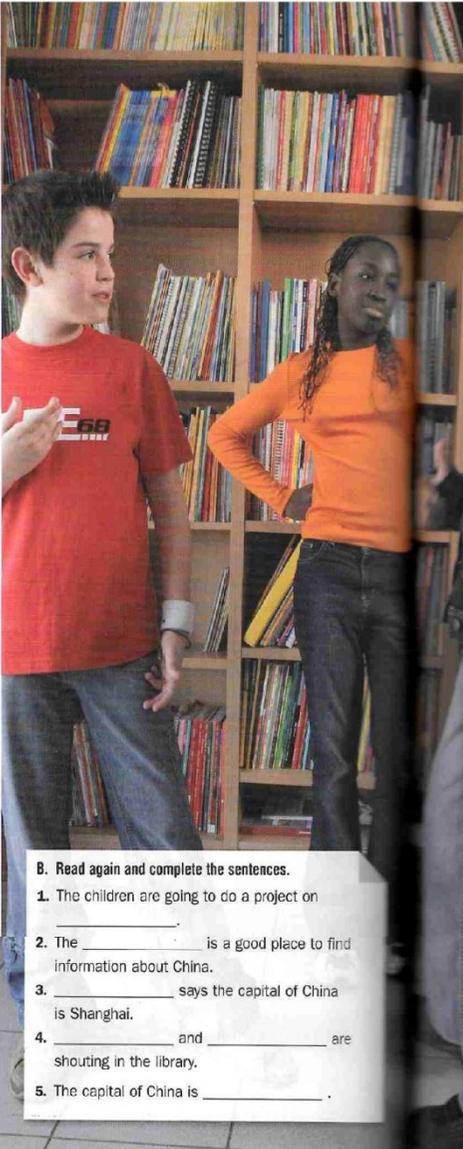
8b Project Asia

1 Vocabulary

Listen and repeat.



continent	country
capital city	city



2 Read

A. Listen to the dialogue. Then, read it out in groups.

Eddie So, what's this Geography project all about?

Tom Well, we must choose a country in Asia and do a project on it.

Zoe Asia is a big continent, you know. There are a lot of countries.

Eddie You're right. What about China?

Tom OK. I think we'll find a lot of information about China on the Internet.

Zoe Good idea. I'll search the Internet.

Tom There's also a book about the capital here, somewhere.

Eddie Shanghai?

Tom Shanghai? Beijing is the capital of China.

Eddie No, it isn't.

Tom Yes, it is!

Teacher Boys! This is a library. You mustn't shout in here!

Tom Sorry, Miss.

Eddie Sorry.

Tom You're wrong, Eddie.

Zoe Stop it, you two. Tom is right. Beijing is the capital of China.

B. Read again and complete the sentences.

- The children are going to do a project on _____.
- The _____ is a good place to find information about China.
- _____ says the capital of China is Shanghai.
- _____ and _____ are shouting in the library.
- The capital of China is _____.

26. To the top Pág. 86 -Los países y nacionalidades del mundo

8d North and South America

1 Read

A. What do you know about Brazil? Listen, read and check your answers.



Brazil is the largest country in South America and it is the fifth largest country in the world. Its population is about 180 million and the official language is Portuguese.

The Amazon
It is one of the longest rivers in the world and it flows from west to east across South America. It's about 6,800 km long and it hasn't got any bridges!



The Rainforest
Millions of plants and animals live in the rainforest. It's the area with the richest plant and animal life in the world!



The Capital City
It's one of the most modern cities in the world. It's got lots of interesting buildings.



The Carnival City
Its name means 'River of January' but there's no river in Rio! It's famous for its beaches and, of course, the *Carnaval*, as they call it!





The Indians are the native people of Brazil. Their home is usually the rainforest. They wear strange jewellery and tattoo their bodies!

Coffee is very popular in Brazil. Brazil is the number one coffee producing country in the world.

The toucan lives in the rainforest, with another 1,600 kinds of birds. *Toucan* is also the name of an Indian tribe and a language in the northwest Amazon.

Piranhas look small and cute, but they are the most dangerous creatures in the Amazon. A group of these fish can eat a cow in minutes!

What is the most popular sport in Brazil? Football, of course! Or *futebol*, as they call it.

27. Go for it! Pág. 1 -Los países y nacionalidades del mundo

Language Goals: Introduce yourself and others; ask and tell where people are from

Unit 1

LESSON A

This is my friend Mika.

1 Warm up

a Match each country with the correct flag. Listen and check your answers.

- Colombia
- Peru
- Japan
- Brazil
- France
- China
- Thailand
- South Korea
- Italy
- Spain
- the United States
- Mexico

b Where are these people from? Listen and write the correct country.

- Mika and Kenji
- Alberto
- Paula
- Ms. Jones
- Min
- Luca

c Imagine that you are an exchange student. Ask and answer questions with a partner. Then introduce your partner to the class.

A: What's your name? A: Where are you from? This is _____.

B: My name is _____ B: I'm from _____ _____ is from _____.

28. Go for it! Pág. 5 -Los países y nacionalidades del mundo

29. Go for it! Pág. 4 -Los países y nacionalidades del mundo

LESSON B What nationality are you?

7 Look at the picture. Write two sentences about each person.

- Sun-hee is from Korea. She's South Korean.
- _____
- _____
- _____

8 Where are your favorite stars from? What nationalities are three stars you like. Then write about them.

Name	Country	City
Shakira	Colombia	Barranquilla

My favorite singer is Shakira. She's from ...

Go for it! Using a map

Look at the map. Then write the correct letter next to each country below.

- Brazil
- China
- Colombia
- France
- Italy
- Japan
- South Korea
- Mexico
- Peru
- Spain
- Thailand
- the United States

Look at the chart. Write the names of the countries from largest to smallest population.

Smallest population

Country	Population (in millions)	Largest population
China	1,289	1. China
South Korea	48	2. _____
Peru	28	3. _____
Italy	58	4. _____
Brazil	176	5. _____
France	60	6. _____
Colombia	41	7. _____
Japan	128	8. _____
Mexico	105	9. _____
Thailand	63	10. _____
Spain	40	11. _____
USA	292	12. _____

Smallest population