

Inglés, Adolescencia y Escuela Secundaria

Graciela Baum

Resumen

Este artículo promueve la co-construcción de una mirada reflexiva y crítica del docente sobre sus propias prácticas en contextos concretos de actuación, y sobre los supuestos subyacentes que las informan. Un práctico reflexivo capaz de reconceptualizar, resignificar y reconstruir dialécticamente sus saberes pedagógicos y disciplinares en referencia al alumno adolescente; de redimensionar situacionalmente su desarrollo cognitivo, sus sistemas afectivos, su inserción en el escenario socio-histórico del posmodernismo, y de desneutralizar la naturaleza de sus contactos – curriculares y extra-escolares- con el Inglés. Estos contactos – producto de materiales, medios, soportes y lenguajes diversos-deben ser sometidos a análisis críticos en un docente involucrado en el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para la enseñanza de contenidos específicos. Un docente capaz de elaborar líneas de intervención pertinentes, y de objetivar la práctica y convertirla en objeto de análisis personales y comunicables a otros.

“En ningún otro estadio del ciclo vital la promesa de encontrarse a sí mismo y la amenaza de perderse a sí mismo se hallan tan íntimamente aliadas.” (Erikson, 1968)

En el marco epistemológico, psicológico, y educacional del Constructivismo la adolescencia no comporta una etapa transicional entre la niñez y la adultez, y trasciende la definición de un rol ocupacional. Dado que tiene entidad –identidad genotípica, fenotípica, y socio-cultural- propia, debe abordarse en este sentido. Las problemáticas de la adherencia acrítica e irreflexiva de los docentes a productos editoriales, y la instrumentalización del idioma Inglés con fines utilitarios, manifiestan instancias de cristalización en la cultura escolar de reduccionismos heterónomos. Estos se ubican dicotómicamente frente al objetivo troncal de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en términos de educación para la vida, para la libertad. Libertad que en el adolescente es evolutiva respecto de sus estructuras cognitivas –pasaje de la lógica operatoria concreta a la operatoria formal-; de sus sistemas afectivos –pasaje de los afectos hedonísticos y relativistas a los normativos e ideológicos; de sus procesos de socialización –pasaje de una moral preconventional a una convencional. Todo lo dicho implica la capacidad creciente de pensamiento

estratégico, racional, autodeterminado y crítico. Es esta ética de la libertad intelectual – base de todas las libertades- la que debe construirse en el aula de Inglés gestionando procesos y espacios significativos, generativos y emancipatorios.

Partimos de una definición genérica de la enseñanza basada en una relación triádica donde la enseñanza es una actividad humana cuya finalidad es influir sobre el aprendizaje de algo en alguien. Estos rasgos de identidad la definen como un tipo de actividad cuya pretensión de influencia sobre otro le infunde carácter moral. Esto, en un marco social mayor, la convierte en una práctica social ideada y regulada en función de fines y valores colectivos.

En este contexto, toda propuesta didáctica deberá definir oportunamente los elementos constitutivos de la tríada pedagógica en función de la plataforma teórico-metodológica en que se inscribe y el contexto socio-cultural e histórico en que se inserta.

El caso particular que nos ocupa presupone –a los fines formales- un recorte del fenómeno educativo, en tanto aborda la enseñanza y aprendizaje del Inglés en la escuela secundaria; y un recorte evolutivo, en tanto se focaliza en la adolescencia. Esto sin perder de vista el continuo educativo y evolutivo naturalmente implicados. Tomamos en una instancia preliminar el recorte evolutivo planteado para definirlo brevemente según la óptica de tres autores: Erikson, Aberastury, y Obiols, cuyas perspectivas permiten configurar un primer acercamiento cualitativo a este grupo etario

El adolescente de Erikson

En su visión la adolescencia es una crisis normativa, esto es, una fase normal con mayor cantidad de conflictos, con una fluctuación aparente de la fuerza del yo, y un elevado potencial de crecimiento. En su búsqueda de un nuevo sentido de continuidad y mismidad –identidad- que ahora debe incluir la madurez sexual, el adolescente busca instalar ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final; busca hombres e ideas en los que pueda tener fé. El extrañamiento de este estadio es la confusión de identidad: aturdido por la incapacidad para asumir un rol, el adolescente se evade de distintas maneras. Ante la crisis, para poder mantenerse juntos se sobreidentifican y cohesionan mediante una fidelidad a veces ciega, hasta el punto en que parecen perder por completo su individualidad. Según este autor, es mediante su ideología como los sistemas sociales penetran en la próxima generación y encuentran en la adolescencia un regenerador vital –con su lealtad y energía revolucionaria- en el proceso de la evolución social: “ya no son sólo los viejos los que enseñan a los jóvenes el significado de la vida; son los jóvenes quienes, con sus

respuestas y acciones, dicen a los viejos si la vida tal como está representada por ellos tiene alguna promesa vital, y son los jóvenes los que llevan con ellos el poder para confirmar a aquellos que los confirman, para renovar y regenerar, para repudiar lo que está corrompido, para reformar y rebelarse". "En la adolescencia la historia de vida hace una intersección con la historia."(Erikson, 1968)

El adolescente de Aberastury

Para Aberastury, el adolescente debe superar tres duelos para convertirse en adulto. El duelo por el cuerpo infantil que sufre cambios rápidos e importantes a veces percibidos como ajenos y que lo ubican en un rol de observador más que de actor. El duelo por el rol y la identidad infantiles, que le obliga a renunciar a la dependencia y a aceptar responsabilidades. Esta identidad debe reemplazarse por una identidad adulta, lo que genera angustia por la falta de una identidad clara entre una y otra. Finalmente, el duelo por los padres de la infancia, que significa renunciar a su protección, a sus figuras idealizadas, a aceptar sus debilidades y envejecimiento.

El adolescente posmoderno

La posmodernidad –sostiene Obiols- propone a la adolescencia como modelo social y a partir de eso se “adolescentiza” la sociedad misma. Aparece socialmente un modelo adolescente –a través de los medios masivos y la publicidad- que supone que hay que llegar a la adolescencia para instalarse en ella; configura una estética en la cual es bello lo muy joven y hay que hacerlo perdurar.

En la actualidad posmoderna aparece un modelo social general del hedonista permanente en un adolescente menos conflictuado, provocador y angustiado, lo cual refleja un cambio fundamental en el modo de ser adolescente. Según Dolto “los jóvenes se han colectivizado, sienten colectivamente”. Esta pérdida de la individualidad es la que retoma Jameson al hablar -respecto de la sociedad posmoderna en general- de pastiche. El concepto de pastiche, de plagio, llevado al ámbito de la adolescencia -entendida como definitoria en la concreción de la identidad- la vacía de trascendencia al tornarla imitación directa, sin elaboración ni estilo propios. Dolto también se refiere a la pérdida de la brecha generacional, a una hostilidad y rebeldía que abandona los lazos familiares, reemplazando al amor y al odio por indiferencia e incomunicación, y neutralizando las relaciones.

Obiols, respecto de los duelos de la adolescencia, sostiene que es difícil hablar de un duelo por el cuerpo perdido cuando el cuerpo adolescente se ha idealizado socialmente como modelo de perfección. El duelo por los padres de la infancia se

obstaculiza de igual modo cuando estos padres “adolescentizados” desdibujan el modelo de adulto transformándose en pares. En cuanto al duelo por el rol y la identidad infantiles, si la sociedad no mantiene los valores del ideal del yo y en cambio idealiza los valores del yo ideal, entonces no se abandonan los valores primitivos de la infancia y con esto ningún rol de esta etapa. En cuanto a la identidad infantil, al llegar a la adolescencia el pastiche posmoderno suplanta la revolución por el plagio. Según Dolto, “(...) Si ya no hay niños, tampoco hay adultos.” Los adolescentes se ven obligados a ser padres de sí mismos pero carecen de reglas de autopaternización.

Planteada la complejidad inherente a este estadio evolutivo, intentamos abordar el modo en que ingresa al entramado también complejo y multideterminado del fenómeno educativo en general y del recorte predefinido en particular en el momento socio-histórico actual.

Si adherimos a un paradigma educativo comprometido con la formación de sujetos intelectual e ideológicamente autónomos y críticos, la enseñanza y el aprendizaje del Inglés no puede sino reflejar estos principios. Decimos en principio que todo reduccionismo aplicacionista de la lengua extranjera proviene de y deviene en una mirada puerilizante, devaluada y banal de la sociedad sobre la educación.

La instrumentalización institucionalizada de la lengua extranjera en la educación secundaria aparece como una profecía autocumplida. El argumento recurrente de la necesidad de aprender Inglés “porque sirve para el futuro”, “porque es funcional a la era de las tecnologías”, “porque la bibliografía actualizada está en Inglés”, “por si algún día te tenés que ir del país”, etc., acaba por deshumanizar y desvirtuar la potencia constructiva y creativa del aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura. Es desde la creencia del docente en el valor del conocimiento procedimental –como conocimiento dinámico, en constante reconstrucción, que le permite al alumno “hacer algo” con su conocimiento declarativo-que el aula de Inglés puede y debe impulsar experiencias socio-morales. Experiencias que –atento a la formación de una ciudadanía responsable, comprometida con la superación de conflictos sociales- recuperen instancias de problemáticas sociales vigentes que operen como ejes transversales. Estas instancias deben plasmarse en propuestas pedagógicas -no efemerizantes sino sistemáticas- que permitan interpretaciones de la realidad percibidas con algún grado de injusticia y operativicen acciones para modificarla. Es en este espíritu reflexivo y crítico que resulta imprescindible enseñar y explicitar las estrategias cognitivas y metacognitivas de modo que el alumno adolescente se vuelva progresivamente más autónomo en sus desempeños y a la hora de abordar diversas instancias comunicativas –autoregulando la inversión cognitiva según la demanda de los contextos y problemas.

Las propuestas de enseñanza en este sentido involucran un enfoque sistémico- del tipo “whole-language” (lengua como totalidad) donde la lengua no pierde su organicidad como sistema, ni su identidad como producto histórico y social, ni su esencia mediacional, ni su naturaleza constructiva en tanto relato codificado de conceptualizaciones, metáforas e imaginería humanas. Esta perspectiva holística deviene en auténtica relevancia para el alumno ya que la lengua emana su carácter de continua construcción dialéctica, de legítimo instrumento relacional entre culturas, de medio de expresión y comunicación de los pueblos. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera trasciende la ilusión declarativa del comando de un sistema lexicalizado y se torna esencialmente conocimiento procedimental, dada su transferibilidad transcontextual y, por ende, su impacto cognitivo y metacognitivo en el alumno.

Convenimos en que la posmodernidad aparece como un momento socio-histórico conflictivo –individual y socialmente-, hipermediado, multideterminado, altamente provisional, y regido por leyes de mercado, en el que el sujeto/alumno adolescente inicia su búsqueda de identidad. Si para ello genera idealizaciones desde una subjetividad sesgada por pulsiones y percepciones fragmentadas de la realidad, y establece vínculos interpsicológicos de sobreidentificación, como formadores morales los educadores deben hacer una lectura cabal de las realidades que rodean e impactan en el alumno adolescente y que pueden problematizarse y abordarse pedagógicamente de modo de orientar su posicionamiento ideológico desde la libertad y en el marco de las instituciones y cultura escolares.

En este sentido, la adherencia sobresimplista a productos editoriales con fines didácticos de la lengua extranjera acarrea dificultades de magnitud. La primera de ellas es de carácter estrictamente moral en términos del ingreso de una cultura fuertemente extranjerizante y por ende alienante al aula y al mundo del sujeto. En esta cultura la visión de la alteridad no suele ser contemplada más que discursivamente y, en consecuencia, la cultura propia del alumno –como bien propio y social- aparece desdibujada, trivializada, y estereotipada. Es entonces que “todos” los adolescentes “viajan por Europa”, “realizan experiencias de intercambio estudiantil”, “comparten ídolos musicales” –siempre foráneos, nunca autóctonos; “toman conos de helado”, etc. En definitiva, comparten ciertas características fenotípicas que neutralizan las diferencias contextuales, culturales, sociales, y globalizan incluso la adolescencia. En este recorrido no hay lugar para problemáticas locales que conduzcan a la revisión, indagación, autointerrogación, problematización de los modelos situacionales construídos por el alumno adolescente. Tampoco hay lugar para el abordaje serio de problemáticas globales relevantes dada su banalización a partir de las propuestas de

los libros de texto escolares. Cuestiones relativas a determinados ejes transversales como el respeto por la diversidad, el sexismo, el etnicismo, el androcentrismo, el lingüicismo, etc. aparecen pero no se abordan en profundidad sino más bien atraviesan el discurso textual, paratextual, e hipertextual generando una ilusión de pluralidad y equidad.

Es imprescindible que el docente evalúe pertinentemente sus propuestas didácticas – los medios que las materializan- su alcance y proyección en el alumno adolescente en relación con sus necesidades, inquietudes, conflictos y expectativas intra e interpersonales, promoviendo el trabajo colaborativo como favorecedor de habilidades sociales, de responsabilidad intra e interindividual, y de procesos reflexivos compartidos.

Para todo ello es necesario que el docente sea conciente de que lo que se enseña formal y explícitamente no es lo único que se enseña; debe conocer las dimensiones del currículum oculto y hacerlas ostensibles; debe conocer las dimensiones del currículum nulo –el recorte deliberado de conocimientos- ya que no constituye un “vacío neutral” (Eisner, 1985); debe permitir la existencia de un currículum crítico, cuyos marcos de referencia deben ser débiles (Bernstein, 1971) y que habilite a los alumnos a cuestionar y negociar aquello que se perciba como arbitrario o excesivamente homogeneizante en el currículum expreso.

La clase de Inglés comporta un ámbito vehicular natural para otros aprendizajes que partiendo de la lengua la trascienden y posibilitan aproximaciones reflexivas y críticas de la realidad. Para ello el docente debe conocer cabalmente la potencialidad pedagógica del material o medios didácticos con los que planea involucrar a los alumnos en los aprendizajes, y agencializarlos para solucionar estratégicamente los problemas planteados y realizar diversos tipos de producciones. Es necesario que el docente sea conciente de que las producciones escolares son tipos textuales particulares dado que surgen de situaciones didácticas, y son producto de experiencias que derivan del contacto con sistemas de comunicación cultural o –como lo denominan Bruner y Olson- experiencias de aprendizaje mediado. Dentro de los artefactos culturales llamados “medios”, los medios o materiales didácticos son elementos curriculares que “por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno, y la creación de entornos diferenciados que promueven los aprendizajes.” (Cabero Almenara, 1999). Según Area Moreira (2005) es necesario analizar y reflexionar sobre los medios dado que: son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza, son parte integrante de los

procesos comunicativos que se dan en la enseñanza, ofrecen a los alumnos experiencias de aprendizaje difícilmente alcanzables dada su lejanía en el tiempo o en el espacio, son potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos, son un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos, opiniones de los alumnos; son soportes que mantienen estable e inalterable la información, y deben ser no sólo recursos facilitadores de aprendizajes académicos, sino también objeto de conocimiento para los alumnos.

En este contexto, el docente de Inglés debe comprender que un recurso determinado –con o sin finalidad didáctica- tiene un sentido distinto según cuándo, dónde, cómo, con qué otros medios, por qué razón, y con qué finalidad se lo utilice. Son las prácticas de enseñanza las que dan sentido y valor a los materiales. Por ello, todo recurso sólo puede definirse e interpretarse en el marco del proyecto educativo en el que se inscriba. Esto supone siempre una concepción particular expresada más o menos explícitamente en los materiales respecto de a quiénes están dirigidos, qué es enseñar, qué es aprender, qué lugar ocupan los materiales en la enseñanza, cuál es el rol del docente y cuál el del alumno, entre otras cuestiones. Las producciones escolares develan el modo en que los materiales se utilizan en las situaciones de enseñanza ya que la interacción con los medios tiene efectos relevantes en la actuación, el desarrollo y las capacidades de los sujetos (Pea, 2001; Perkins, 2001).

En este marco, los materiales y tareas que ingresan a la clase de Inglés en la escuela secundaria deben promover el pensamiento estratégico, autónomo y crítico, y articularse en propuestas de enseñanza que maximicen la utilización de la lengua extranjera desde una perspectiva pragmática. Ejemplo de ello es el procedimiento de discusión de dilemas morales hipotéticos y reales–derivados de las teorías de Kohlberg y Blatt- que estimulan el establecimiento de los mínimos de justicia expresados según los principios de la ética del discurso. La vida diaria –escolar y extraescolar- del adolescente plantea situaciones moralmente conflictivas entre alternativas de valores deseables, por lo cual el aprendizaje de la lengua no sólo se registra cognitivamente a nivel del desarrollo de la interlengua del alumno, sino que – puesta al servicio de situaciones comunicativas mediadas de verdadero impacto relacional y actitudinal- promueve aprendizajes significativos, memorables y transferibles.

Dentro de los artefactos culturales de mayor polivalencia en la actualidad, los medios masivos de comunicación en general y los tecnológicos en particular ocupan un lugar de relevancia e impactan fuertemente en la vida del sujeto/alumno adolescente. Éste como usuario- es, en alguna medida, sujeto y objeto de estos medios entre cuyos códigos lingüísticos prevalentes se encuentra el Inglés. Así, pueden establecerse

relaciones solidarias, generativas entre la tecnología y la enseñanza de la lengua extranjera. Esto implica ingresar la tecnología educativa-reconceptualizada como didáctica tecnológica- al salón de clase reconociendo el impacto de las nuevas tecnologías en las buenas propuestas de enseñanza y de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente. Esta postura supone superar análisis dicotómicos en términos de tecnofobia/tecnofilia para construir una conceptualización enriquecida. De este modo, el soporte brindado por la tecnología puede ser pensado como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tratamiento que posibilita y la manera en que es utilizada por el docente para el desarrollo de las comprensiones.. Dado que las tecnologías no son neutras –y que al utilizarlas nos utilizan- su carácter de herramienta y de entorno no puede ser separado de los fines con que se las utiliza.

Si adherimos a una teoría de la cognición y de las funciones del sujeto que aprende en términos de un sujeto que aprende porque conoce, esto es, pone en acto disposiciones mentales, cuestiona intuiciones, y despliega acciones, entonces la función de las tecnologías dependerá del modo en que el docente de Inglés las incluya en su propuesta pedagógica. La conciencia de los límites que presentan, de las formas de operar que imponen, de cuánto se gana y cuál es la pérdida, son cuestiones que el docente debe afrontar reflexiva y críticamente.

Para concluir, resulta central destacar en magnitud la problemática de la dispersión: se producen saberes y prácticas relevantes en distintos ámbitos educacionales pero éstos no entran en relación entre sí y, por ende, muchas experiencias valiosas permanecen desconocidas o aisladas por la inexistencia de espacios sistemáticos de intercambio. Aparece como altamente prioritario privilegiar entre los docentes los procesos comunicativos, los trabajos colaborativos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes, y la construcción del conocimiento compartido (Davini, 1995). Todo ello consolidando las modalidades de trabajo vinculadas a la producción, apropiación y difusión de conocimientos que debe caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica.

Bibliografía

-Brown, D. (1994) *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. London: Longman.

-Carretero, M. (dir.) (2001) *Inteligencia y Afectividad. Jean Piaget*. Psicología Cognitiva y Educación. Bs. As: Aique.

- Carretero, M. “*Desarrollo cognitivo y educación*”, Cuadernos de Pedagogía, 153, 66-69. Desarrollo cognitivo y educación.
- Carretero, M. “*Piaget, Vigotsky y la Psicología Cognitiva*” en *Novedades Educativas* N°74.
- Carretero, M.(2005). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje del adolescente..* Buenos Aires: FLACSO ARG.
- Clark, J. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Giroux, Henry A. “Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education”. *Journal of Advanced Composition* 14:2 (Fall 1994), pp. 347-366; a revised version appears as "Education in the Age of Slackers" *The International Journal of Educational Reform* 3:2 (April 1994), pp. 210-215.
- Kohlberg, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kramsch, C. ([1993] 1994) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. La crisis de la enseñanza media. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Bs. As: Kapelusz