

## **Pedagogías del malestar y pedagogías de la esperanza en la clase de Inglés: A 40 años de la guerra de Malvinas**

### **Pedagogies of Discomfort and Pedagogies of Hope in the English Classroom: 40 Years After the Malvinas War**

Adriana Helver<sup>1</sup>

#### **Resumen**

La experiencia pedagógica descrita en este trabajo se llevó a cabo en el año 2022 en dos cursos de secundaria de la orientación en Ciencias Sociales de la escuela Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires en Argentina. El 2 de abril de ese año se cumplieron 40 años del inicio de la guerra de Malvinas y el propósito de la implementación de esta unidad de enseñanza del área de Inglés como lengua extranjera fue incentivar a los estudiantes a desarrollar una perspectiva crítica del conflicto armado. Esta perspectiva crítica estuvo basada en el conocimiento de los hechos que se desencadenaron en el año 1982 y en el análisis de las diferentes miradas sobre estos hechos en el marco de las pedagogías del malestar y pedagogías de la esperanza (Zembylas, 2015; Boler, 1999). El objetivo principal fue que los dos grupos de estudiantes comprendan la complejidad en el análisis de uno de los eventos más violentos y dolorosos de nuestra historia a través de la investigación rigurosa sobre los diferentes puntos de vista de los actores involucrados para el desarrollo de una competencia ética y moral en la internalización de los conocimientos.

**Palabras clave:** guerra de Malvinas; perspectiva crítica; pedagogías del malestar; pedagogías de la esperanza

**Abstract**

In this work, I describe a pedagogical experience developed in 2022 in two Social Science classes of the Secondary School Nuestra Señora del Sagrado Corazón in the town of Florencio Varela, province of Buenos Aires, Argentina. On April 2nd of that year, we commemorated the 40th anniversary of the Malvinas War, and the purpose of this teaching unit in the EFL classroom was to foster the development of critical thinking in terms of the armed conflict. Based on the knowledge of facts that took place in 1982 and the analysis of the different points of view on these events, this critical approach used the pedagogies of discomfort and pedagogies of hope as a framework (Zembylas, 2015; Boler, 1999). The main goal was to make these groups of students understand the complexity in the analysis of one of the most violent and grievous events of our history through the rigorous research of the involved parties' different standpoints in order to develop ethical and moral competence as they internalized new knowledge.

**Keywords:** Malvinas War; Critical Approach; Pedagogies of Discomfort; Pedagogies of Hope

## Marco teórico

Desde la teoría, el diseño e implementación de esta propuesta de enseñanza para el aula de 5to año Inglés de la orientación en Ciencias Sociales en el nivel secundario, tuvo como marco referencial principal a la *pedagogía del malestar*, cuya idea básica es sacar a los estudiantes de su zona de confort en el estudio de situaciones de injusticia con el objetivo de cuestionar sus propias creencias y presunciones (Boler, 1999). Esta mirada asume que los sentimientos de incomodidad en la clase son fundamentales para poder enfrentar y cuestionar creencias dominantes y prácticas sociales naturalizadas que sostienen desigualdades sociales, y al mismo tiempo crear oportunidades de transformación individual y colectiva (Zembylas, 2015).

El malestar pedagógico es entonces el sentimiento de incomodidad como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje de y con otros; en la medida en que los otros nos descentran de nosotros mismos en este proceso y, principalmente, desafían nuestras creencias y presupuestos más arraigados sobre el mundo, el malestar pedagógico parece ser un paso necesario e inevitable en las acciones pedagógicas. (Zembylas, 2015: 8).<sup>2</sup>

Zembylas (2015) también señala la preocupación por las implicancias éticas que una pedagogía del malestar acarrea al llevar a los estudiantes a espacios de la clase que pudieran desencadenar no sólo incomodidad sino también angustias. El autor argumenta que el hecho de que una pedagogía del malestar pudiera constituir algún tipo de violencia ética hacia el estudiantado (Butler 2005) no ha sido estudiado en profundidad:

Existe por un lado la tensión de reconocer que este malestar puede ser inevitable si consideramos que la transformación es parte de nuestra creencia y práctica pedagógica; pero por otro lado uno no puede dejar de preguntarse cuán éticamente responsable es crear estas condiciones de malestar, dolor y sufrimiento en los estudiantes. Más allá de que existan ciertas normas éticas que pretendamos respetar, surge una dificultad al intentar definir un límite. (Grasso y Lunghi, 2018: 3)

Desde la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras la propuesta didáctica utilizó el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera) o *CLIL* (*content language integrated learning*), como lo indica su sigla en inglés. Siguiendo las sugerencias del Currículum prioritario vigente al momento de la elaboración del proyecto, a fines de 2021 y comienzos del 2022, decidí trabajar con el contenido correspondiente al espacio de Política y Ciudadanía de 5to año: “Relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder” (Política y Ciudadanía, pag. 308 del Currículum Prioritario). Desde el espacio propio de Inglés tomé como marco referencial curricular el propósito de “ofrecer a las y los estudiantes diversas oportunidades en el aula/presencial y/o a distancia de participar en diferentes prác-

ticas sociales del lenguaje en Inglés, por ejemplo, dar opiniones, expresar acuerdo y desacuerdo, argumentar a favor o en contra de una idea” (Inglés, pag. 264 del currículum prioritario).

Dividí la propuesta en tres etapas principales con sus correspondientes subtemas que trabajé desde la perspectiva del aprendizaje a través de tareas o TBL (*Task Based Learning*). La secuencia didáctica comenzó con el estudio comparativo del tratamiento de las noticias sobre el enfrentamiento, desde la mirada de ambos países involucrados en el conflicto armado de 1982, Argentina y Reino Unido, para luego pasar al análisis de uno de los eventos más controversiales de la guerra: el hundimiento del Crucero ARA General Belgrano. Finalmente trabajamos con un testimonio directo sobre el conflicto armado en las islas a través de una entrevista a un veterano de guerra ex alumno de la institución educativa en la que se desarrolló el proyecto.

Desde el punto de vista ético, y volviendo a lo que plantea Zembylas (2015) al respecto, a lo largo de todo el desarrollo de esta experiencia pedagógica tomé en cuenta los riesgos que acarrea el trabajo en el aula con temáticas relacionadas a situaciones de sufrimiento e injusticia tan cercanas al contexto de los estudiantes adolescentes involucrados y a sus familias. En muchos casos los estudiantes pudieron testimoniar que conocían a un excombatiente, ya sea porque formaba parte de su familia o por ser allegado al vecindario (el centro de Veteranos de Malvinas del distrito se encuentra a una cuadra de la escuela), lo que implicaba conocer también sobre consecuencias de la guerra en la salud clínica y mental de estas personas. Para abordar esta problemática estuvo siempre presente en cada etapa del proyecto el vínculo constante con la posibilidad de actuar y la oportunidad de esperanza (Boler, 1999; Butler, 2005).

### Primera etapa

Tal como lo hacemos todos los años en la institución, en marzo de 2022, con el comienzo del ciclo lectivo de la escuela secundaria, trabajamos en la clase con una fecha crucial en la historia de nuestro país: el aniversario del Golpe de Militar del 24 de marzo de 1976. En ese año en particular trabajamos con los estudiantes de 5to año de la orientación en Ciencias Sociales el tema de la censura en la música que se difundía en esa época. Este trabajo preliminar sobre el poder de dominio y represión en el campo de la difusión de la cultura de la dictadura en la Argentina nos dio pie para poder construir la transición hacia la temática de Malvinas y el 40 aniversario de la guerra gestada en 1982 en el contexto de la última etapa de la dictadura militar.

Cuando les comuniqué a los estudiantes la idea de desarrollar durante el mes de abril una unidad de trabajo en la clase de Inglés que profundice la temática relacionada con las *relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder* en el marco de la guerra de Malvinas, analizando materiales en las lenguas española e inglesa para

poder identificar y expresar diferentes puntos de vistas sobre la contienda, éstos se mostraron muy interesados en la temática. Mencionaron que también en otros espacios se empezaba a hablar del tema. En efecto se trataba de un tema transversal y la secuencia a desarrollar en el área inglés se apoyaba fundamentalmente en la perspectiva del aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE). Es por eso que decidí trabajar en el proyecto con los docentes de Política y Ciudadanía, Historia y de Prácticas del Lenguaje de ambos grupos.

Desde el comienzo planteamos como tarea final del proyecto la redacción de un informe periodístico en inglés de una entrevista realizada a un veterano de guerra de Malvinas, integrando los contenidos trabajados en la unidad. Es muy importante aclarar que explicité este objetivo claramente a los estudiantes en este inicio con el fin de que ellos tuvieran una visión holística del proyecto y pudieran comprender que cada tarea intermedia, ya sea individual o grupal, era un escalón hacia ese objetivo común que teníamos: poder identificar y reflexionar sobre datos a partir de una entrevista colectiva a un participante del evento estudiado y ser capaces de elaborar un informe en inglés sobre ese diálogo, que brindara un testimonio sensibilizador sobre los datos relevados. Este objetivo explícito, expresado como expectativa de logro a los estudiantes, implicaba el propósito expresado más arriba: desarrollar en los estudiantes una concientización de la complejidad de los diferentes puntos de vista de los actores involucrados en la guerra de Malvinas para el desarrollo de una competencia ética y moral en la internalización de los conocimientos. En palabras de Kuusisto y Tirri (2020):

Al realizar, aprender y seguir convenciones científicas cuando se llevan adelante proyectos de investigación a menor escala, los estudiantes desarrollan habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, y aprenden a aplicar y evaluar perspectivas teóricas y prácticas en cuanto a la competencia moral. (Kuusisto y Tirri, 2020: 87)<sup>3</sup>

En la primera clase iniciamos la secuencia con una indagación previa a través de una tabla organizadora o *KWL chart* (*What I Know, What I Want to Know, What I've Learnt*) [lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí] con el propósito de que los estudiantes de cada grupo expresaran y tomaran conciencia de lo que sabían del tema y de lo que querían saber, en primer lugar. Tal como expresa Ritchhart (2002), esta tabla organizadora, como típica rutina de pensamiento, actúa como guía de los procesos mentales que empezaron a activarse al inicio de la unidad de trabajo: “las rutinas de pensamiento orientan y guían la acción mental”. (Ritchhart, 2002:89).<sup>3</sup>

**Figura 1**  
KWL chart

① What I <u>Know</u>	② What I <u>want to know</u>	③ What I've <u>learnt</u>
Malvinas War started on April 2nd, 1982, and finished on June 14th. • Argentinian soldiers didn't have the appropriate equipment or the necessary food. • The Islands' location in the South. • Britain sank the Belagano cruiser.	• How many people were killed. • The cause of the conflict. • Why the British want the islands. • When the British came to the Islands for the first time. • Consequences of the war. • Why we can't get them again.	

**Nota.** Ejemplo de KWL chart realizado en el pizarrón de forma colectiva (principios de abril de 2022).

Reservamos la tercera columna para el cierre de la unidad y para hacer un balance general del recorrido. Esta dinámica o rutina de pensamiento (*thinking routine*) no sólo me permitió tener una idea de en dónde se encontraban los estudiantes con respecto a la temática, sino también permitía organizar y activar el recorrido de aprendizaje que los estudiantes iban a desarrollar, activando los procesos metacognitivos:

Sirve para estructurar el aprendizaje de los estudiantes sobre un nuevo tema y es una rutina de aprendizaje ampliamente usada en el aula en todo el mundo. También es una rutina de pensamiento, ya que activa conocimientos previos, atrae la curiosidad y estimula la reflexión. (Church, Palmer, Ritchhart, y Tishman, 2006: 7)<sup>5</sup>

Este tipo de rutina permite también darles voz a los estudiantes en la organización de los contenidos (Wong, Briffett-Aktaş, Kong & Ho, 2023) y por lo tanto promover saberes que puedan trascender la unidad de trabajo en cuestión.

Promover habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la generación de conocimiento en los estudiantes a través de la participación activa también puede incrementar el desarrollo cognitivo de éstos que va más allá del material o tema trabajados en la clase. (Wong,

Briffett-Aktaş, Kong & Ho, 2023: 7)<sup>6</sup>

En ambos grupos los jóvenes demostraron tener conocimiento de datos básicos sobre el evento a estudiar: cuándo y dónde se desarrollaron los acontecimientos, qué tipo de gobierno regía en Argentina, quiénes eran los mandatarios de cada país, las condiciones de desventajas que atravesaron los jóvenes soldados argentinos en el campo de batalla. Con respecto a lo que querían saber, en ambos grupos plantearon la temática de los medios de comunicación y sus aspectos controversiales, ya que la venían trabajando en el espacio de comunicación con respecto a la ética periodística. También plantearon querer saber detalles de la acción bélica en las islas y las experiencias de vida de los jóvenes argentinos involucrados.

A partir del ordenamiento que habilitó la tabla KWL, empezamos a trabajar con el estudio de titulares de diarios y revistas de la época. Desde los aspectos cognitivos la idea era partir de un género discursivo sintético y la identificación de información que provenía de medios gráficos argentinos y medios gráficos británicos, con el objetivo de comenzar a analizar diferentes puntos de vista sobre un mismo evento para la promoción del pensamiento crítico a partir de la identificación de las diferentes fuentes.

Figura 2

Primeras planas







*Nota.* Ejemplos de primeras planas de diarios Argentinos y Británicos estudiados.

La primer tarea que realizaron a partir de la observación de los titulares fue identificar fuentes de información a partir de la estructura *Who said...*? [¿Quién dijo...?], tal como lo expresan los ejemplos siguientes:

Who said...?

- ... that they were winning.
- ... that paras were called up.
- ... that there were survivors.
- ... that the Belgrano cruiser had been sunk.

En un segundo paso clasificamos las fuentes en diarios locales y diarios británicos para luego introducir la discusión oral en inglés y en español a partir de la pregunta *"What's your personal opinion about these headlines?"* [¿Cuál es tu opinión personal sobre estos titulares?]. Algunos ejemplos de respuestas e interrogantes de estudiantes ante esta última pregunta durante el debate oral fueron:

"Me sorprendió que los diarios británicos fueran tan sensacionalistas."

"La gente acá no sabía lo que de verdad estaba pasando en las islas."

"Muchos diarios y revistas estaban de acuerdo con la dictadura para engañar a la gente acá."

"¿En Inglaterra sabían lo que estaba pasando de verdad?"

"Un tío de mi mamá estuvo en el crucero General Belgrano."

"¿Por qué hundieron el Belgrano si dicen que no era un barco para atacar?"

En el debate llegamos a la conclusión de que los titulares acarrearán sesgos



ideológicos que no son ingenuos y que denotan una clara intencionalidad de parte de los autores y las líneas editoriales detrás de ellos. Este desarrollo fue una oportunidad para que los estudiantes pudieran identificarlos y desarrollar una lectura más crítica.

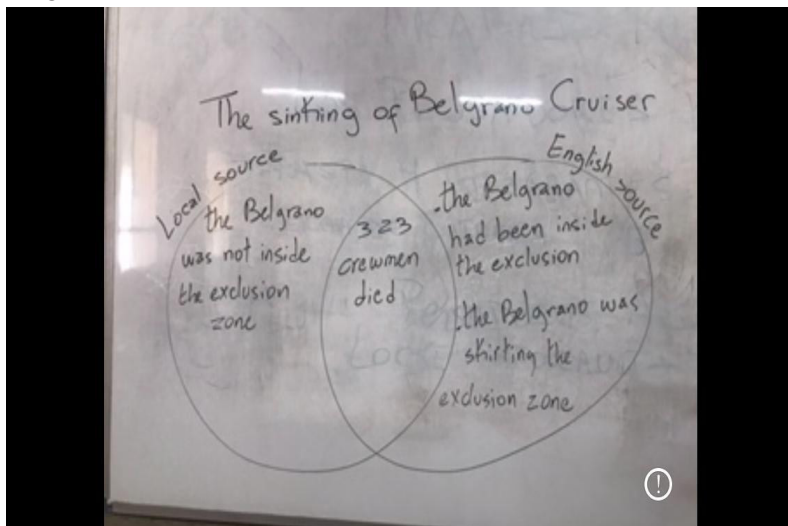
Al final de la clase les propuse a los estudiantes de cada grupo organizar una investigación en internet sobre el hundimiento del Crucero General Belgrano, uno de los eventos más controversiales de la guerra de Malvinas. El objetivo de esta pesquisa fue enfrentar a los alumnos al análisis de un hecho sobre el que diferentes discursos se han enfrentado inclusive después de la guerra.

## Segunda Etapa

En la siguiente clase, en base a los datos relevados por los estudiantes, les asigné la tarea de clasificarlos de acuerdo al origen de la fuente de información, organizando un diagrama de Venn, tal como se puede ver en el ejemplo más abajo:

**Figura 3**

*Diagrama de Venn*



*Nota.* Ejemplo de diagrama de Venn para la clasificación de la información relevada sobre el hundimiento del Crucero General Belgrano.

A partir de este trabajo de clasificación, los estudiantes observaron un fragmento de la película “The Iron Lady”, basada en la vida de la primer ministra Margaret

Thatcher, y el video de youtube denominado “Sink it” que recrea el momento en que el gobierno británico tomó la decisión de hundir la nave argentina durante la guerra (<https://youtu.be/YBh5shyKJgs?si=oC2-rJpaqip0YTRC>). El objetivo de esta tarea fue que los estudiantes identificaran dos puntos de vista bien marcados en la escena: el de las fuerzas militares y el de los miembros del gabinete.

Una vez más les planteé la pregunta “Who said...?” para analizar citas textuales extraídas del video:

- “The Argentinian ship the General Belgrano and her escorts are pursuing course 273 degrees.”
- “Yesterday they launched and aborted an attack inside the exclusion zone.”
- “The Belgrano is sailing away the islands.”
- “We are tracking them with our submarine.”
- “We will be seen as aggressors.”
- “This will be an escalation.”

Organizamos esta tarea de identificación de diferentes puntos de vista en un cuadro de dos columnas y ésta no sólo habilitó el inicio de un trabajo sistemático con respecto a los aspectos lingüísticos sobre la voz directa e indirecta, ya que en muchos casos los estudiantes completaron con la cita textual pero en otros casos comenzaron a usar la forma indirecta espontáneamente, sino también habilitó un proceso cognitivo sistemático sobre las diferentes perspectivas o puntos de vista acerca de un mismo evento, POV (point of view) en palabras de los mismos jóvenes, que hacían referencia a un formato de contenido usado en las redes sociales que yo no conocía al momento de este trabajo.

A partir de aquí focalicé el proceso de trabajo siempre en la identificación de diferentes puntos de vista acerca de un mismo hecho para poder lograr un abordaje de eventos complejos y, por sobre todas las cosas, doloroso, con la mayor cantidad de herramientas relacionadas con las habilidades del siglo 21 de acuerdo con Wong, Briffett-Aktaş, Kong, Ho (2023): *aprendizaje autónomo, generación de conocimiento, desarrollo cognitivo, expresión de la voz propia* y, por sobre todas las cosas, *pensamiento crítico*.

Tomando en cuenta lo analizado por Zembylas (2015), quien plantea que las pedagogías del malestar acarrear tensiones relacionadas con la violencia ética (Butler, 2005), mi idea principal era que los estudiantes desarrollaran la mayor cantidad de herramientas de análisis en este trabajo para poder abordar de la mejor forma el espacio de disconformidad, dolor y sufrimiento que éste pudiera generar.

Con todo esto en mente y con la idea de que la tarea final de esta unidad de trabajo estaría basada en una entrevista a un veterano de guerra local, enfoqué este proceso

de análisis de diferentes puntos de vista en el estudio de dos entrevistas para que los estudiantes se familiarizaran con dicho género discursivo. Por un lado trabajamos con la entrevista a Margaret Thatcher transmitida por la BBC en el año 1983, en la que la premier británica fue increpada por la docente Diana Gould (<https://youtu.be/3JZIP5qQVtE>), y, por el otro, trabajamos con una entrevista al político escocés Tam Dalyell, perteneciente al documental coproducido entre Argentina y Reino Unido, y dirigido por Federico Urioste, titulado “Hundan al Belgrano” (<https://www.youtube.com/watch?v=rkVJsQ85XhQ>, 55’ 17”). En este caso los estudiantes prestaron atención no sólo a los diferentes puntos de vista que exponían las personas entrevistadas sino también a las preguntas formuladas para poder debatir posteriormente. Las docentes de Prácticas del Lenguaje a su vez trabajaron de manera sistemática con el género discursivo, acompañando así este proceso.

En el debate posterior, los estudiantes remarcaron lo controversial del evento discutido en las entrevistas y se mostraron sorprendidos ante los diferentes argumentos que cada entrevistado exponía en sus respuestas. Una de las conclusiones a la que llegaron en este debate es que los eventos de este tipo son muy complejos y difíciles de simplificar desde un solo discurso. También remarcamos la necesidad de hacer buenas preguntas, aunque sean difíciles e incómodas de contestar, sobre todo a partir de lo observado en la primera entrevista.

### Tercera Etapa

Esta última experiencia habilitó el espacio para el trabajo en grupos con otro video en el que los estudiantes ya tenían que debatir oralmente en grupos y producir contenido escrito. En la siguiente clase basé el trabajo grupal en el aula en el testimonio de Lou Armour (<https://www.youtube.com/watch?v=oa8m5e8Q3AM>), un excombatiente de Malvinas británico, quien describe su experiencia en la guerra y su actual vida aquí en la Argentina como miembro del elenco de la obra de teatro “Campo minado”, en la que brindan testimonio sobre la guerra seis veteranos, tres argentinos y tres británicos. La consigna fue reflexionar y compartir impresiones en una aplicación de trabajo colaborativo (Padlet) acerca del testimonio de Lou, y empezar a pensar preguntas hipotéticas que le harían a este veterano. Más abajo (Figura 4) pueden verse algunas de las reflexiones de los grupos.

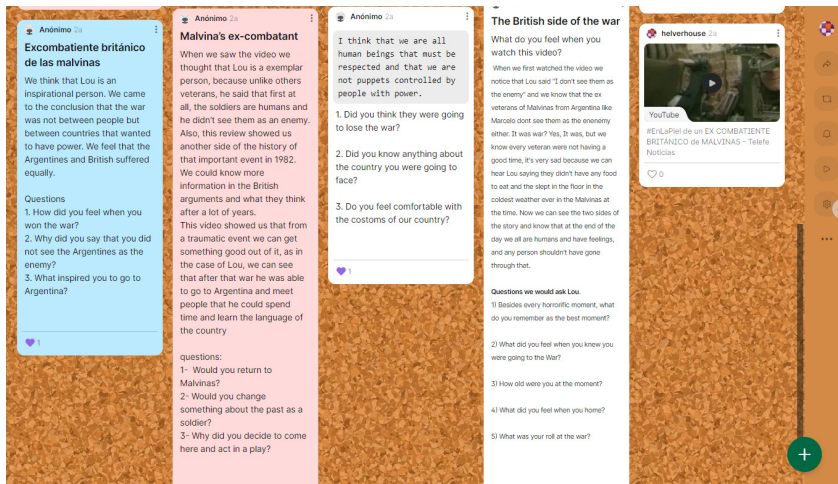
Esta tarea colectiva permitió a los estudiantes comenzar a pensar en formas de preguntar acerca de la guerra y reflexionar sobre los aspectos relacionados con la experiencia humana en este evento. Al mismo tiempo, el objetivo a esta altura del desarrollo de la unidad fue que los estudiantes comenzaran a expresarse de forma más amplia tanto en lengua oral como escrita. Traté de trabajar las prácticas de la oralidad y las prácticas de escritura de forma balanceada tanto en inglés como español a lo largo del proceso.

Como la idea siempre fue trabajar con diferentes géneros discursivos y las nuevas formas de leer y escribir, es decir las nuevas *literacidades*, además de incorporar el trabajo colaborativo digital en el mural Padlet, en la clase siguiente también desafié a los dos grupos a trabajar sobre el tema en las redes sociales. Para ello trabajamos con una publicación de la entonces canciller del Reino Unido Liz Truss en la red Tweeter acerca de la controversia sobre la soberanía de las Islas Malvinas. Este tweet de la funcionaria conformaba una respuesta al gobierno chino, que previamente había cuestionado la dominación británica sobre las islas.

La tarea consistió en que leyeran la publicación y pensaran una respuesta a ella. Como no todos los estudiantes tenían una cuenta en la red social Twitter (actualmente X) en ese momento, y, quizá había estudiantes que a pesar de tener cuenta no querían publicar su opinión, la tarea fue opcional: la persona que quería publicar su respuesta a Liz Truss, lo podía hacer, siempre dentro de un marco de argumentación y respeto. Por otro lado, les propuse a las personas que no tenían cuenta o no querían publicar su respuesta, que igualmente elaborasen una respuesta escrita para después compartirla en la clase oralmente. Más abajo (Figura 5) puede verse una captura de la publicación del tweet y el enunciado de la tarea asignada en inglés. Algunas de las respuestas publicadas por estudiantes denotan un alto grado de argumentación y reflexión, tal como puede verse en los ejemplos ilustrados más adelante en la Figura 6.

**Figura 4**  
*Mural interactivo*





*Nota.* Ejemplos de reflexiones y preguntas desarrolladas por los grupos a partir del testimonio de Lou Armour (los nombres de los estudiantes fueron borrados).

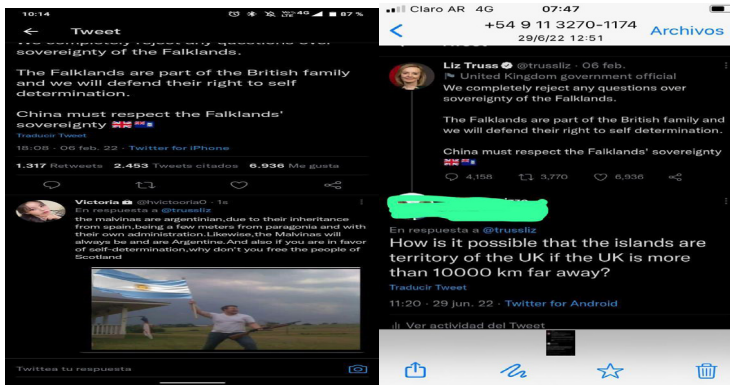
### Figura 5

### Propuesta de tarea en redes sociales

*Liz Truss, British Foreign Secretary, answered to the Chinese support on the Malvinas issue on Twitter, what would you answer her in 30 words?*

## Figura 6

### Posteos de estudiantes en redes



*Nota.* Ejemplos de respuestas en Twitter redactadas por estudiantes.

En ambas publicaciones puede observarse claramente cómo los estudiantes apuntaron a las contradicciones para poder argumentar en respuesta al tweet, pero lo más llamativo es cómo terminaron las dos reflexiones en preguntas que increpaban e invitaban a la reflexión. Queda claro que a partir del trabajo con las entrevistas a Thatcher y a Dalyell habíamos marcado un camino de reflexión, que giraba más alrededor de los interrogantes que de las certezas: el ejercicio de hacer preguntas que iba a ser muy útil para nuestra entrevista al excombatiente de Florencio Varela.

En efecto, el desafío de preparar preguntas para la entrevista representó un ejercicio de profunda reflexión que las profesoras de Prácticas del lenguaje que participaron del proyecto acompañaron muy de cerca. Siempre les remarcamos a los dos grupos que era fundamental anteponer el ejercicio de la escucha atenta durante la entrevista, ya que el objetivo comunicacional principal de este género discursivo era poder nutrirse del conocimiento que el entrevistado pudiera transmitir a partir de su relato. Para poder sistematizar esta tarea les propuse a los estudiantes que a medida que iban redactando las preguntas las fueran compartiendo en un *classroom* que teníamos para centralizar la información con el fin de que cada estudiante pudiera ver la totalidad y así intercambiar ideas acerca de ellas. Algunos ejemplos de las preguntas compartidas son los siguientes:

*¿Cuál fue tu experiencia de vida en Malvinas?*

*¿Cuál fue su reacción cuando se enteró que tendría que ir a la Guerra?*

*¿Es verdad que los trataban mal?*

*¿Cómo los recibieron al regreso en Argentina?*

*¿Cómo se incorporó en la sociedad nuevamente?*



*¿Qué pensaba cuando estaba en el campo de batalla?*

*¿Qué es lo más impactante que le tocó vivir? ¿Le provocó alguna secuela?*

Un punto importante al que tuvimos que prestar atención fue al matiz de las preguntas que compartieron los estudiantes al comienzo de esta tarea. Si bien eran preguntas que apuntaban a la experiencia humana en la guerra y la posguerra, no habían incorporado interrogantes que tuvieran una impronta más constructiva y esperanzadora sobre estas experiencias de vida pasada. En este punto, la idea era no sólo trabajar con la pedagogía del malestar, sino también incorporar al trabajo una pedagogía de la esperanza para preservar ese espacio de seguridad y cuidado que debemos vigilar constantemente en las aulas (Boler, 1999; Butler, 2005; Zembylas, 2015). Es por eso que les propuse pensar en interrogantes que apuntaran más a esa mirada esperanzadora y las prepararan para el día del encuentro con Marcelo Magaldi, veterano de guerra de Malvinas y ex alumno de la escuela.

La entrevista fue una oportunidad para expresar esos interrogantes también. Algunas de esas preguntas fueron:

*Si te encontraras con un veterano de guerra inglés, ¿qué le preguntarías?*

*¿Te gustaría visitar las islas Malvinas ahora? ¿Qué te gustó de su paisaje?*

*¿Cuáles eran tus hobbies cuando eras joven? ¿Practicás algún deporte ahora?*

*¿Qué sueño te queda por cumplir?*

## **Figura 7**

### *Encuentro con un veterano de guerra*



*Nota.* Excombatiente de Malvinas Marcelo Magaldi, mostrando imágenes relacionadas

con su juventud a estudiantes.

La entrevista al veterano generó un fuerte impacto emocional e intelectual en los dos grupos de estudiantes. Algunas de las reflexiones que plantearon en el debate que desarrollamos en la clase siguiente sobre el encuentro pueden observarse a continuación:

*“Me impactó que hayan pasado tanto hambre mientras estaban en las trincheras.”*

*“Me sorprendió que contara que los británicos los trataron tan bien cuando cayeron prisioneros.”*

*“Todavía no entiendo por qué no les llegaban las encomiendas que las familias les mandaban.”*

*“Fue muy interesante lo que contó sobre el paisaje y el clima de las islas, y cómo dijo que quedó enamorado del lugar a pesar de todo lo que sufrió allá.”*

*“Me gustó cuando contó que compartían todo lo que tenían con los compañeros a pesar de que tenían muy poca comida.”*

*“No sabía lo que era un pozo de zorro, me impactó que tuvieran que pasar tantas horas vigilando en esos pozos sin poder dormir.”*

*“A mí me impactó que fuera tan chico, casi como nosotros, y que justo estaba comiendo un asado con los amigos cuando le fueron a avisar que tenía que ir a la guerra.”*

*“Me impactó lo que contó sobre los traumas que todavía tiene por la guerra, y cómo se apoya en sus hijas y su esposa para poder estar bien.”*

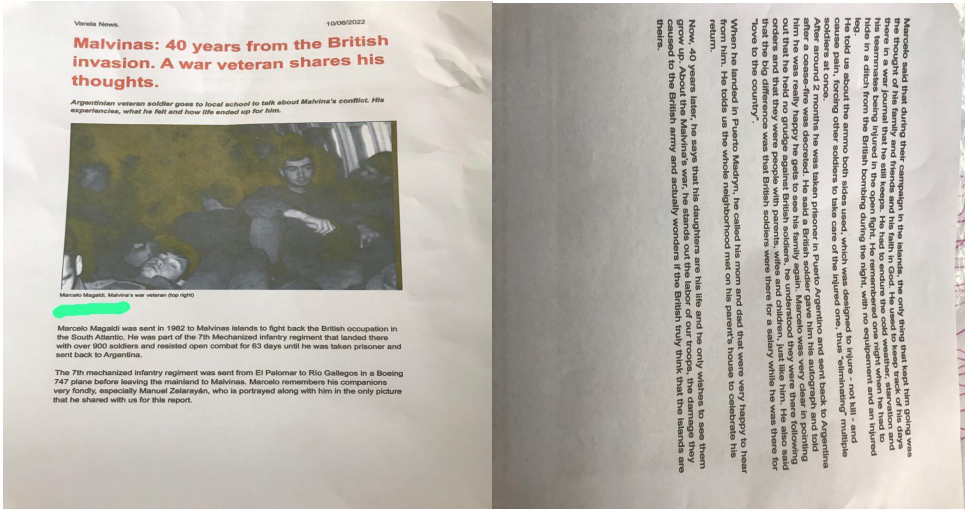
A partir del encuentro y el debate posterior, el siguiente paso fue el trabajo en el aula con el informe de la entrevista en inglés en la clase. Algunos estudiantes tomaron como modelo el formato de artículo periodístico de un diario, siguiendo los ejemplos de las primeras planas estudiadas al comienzo de esta unidad didáctica. Más abajo puede observarse un ejemplo de esta tarea final redactada por una estudiante (Figura 8).

Lo que primero llamó mi atención de esta producción escrita es el fuerte sesgo del titular, que expresa *“forty years from the British invasion”* [40 años desde la invasión Británica] y no “a 40 años de la guerra”, tal como denominamos a esta unidad didáctica. Cuando le pregunté a la estudiante por qué había hecho esa elección de palabras, con el propósito de constatar si había estado consciente de ello, me contestó que lo hizo adrede porque consideraba que el territorio era argentino y que claramente había sido invadido: “lo puse así a propósito, profe”, me respondió cuando me explicó sus razones. Esto demuestra cómo la estudiante no sólo desarrolló una lectura crítica de la información sino también desarrolló la capacidad de utilizar el lenguaje para poder transmitir sus propios posicionamientos ideológicos de forma

consciente.

En el cuerpo del informe puede verse claramente cómo además de los aspectos informativos más objetivos, la estudiante incorporó los aspectos más humanos de la experiencia de vida: “Marcelo said that during their campaign in the inlands the only thing that kept him going was the thought of his family and friends and his faith” [Marcelo dijo que durante su campaña en las islas la única cosa que le permitió seguir adelante fue el pensar en su familia y sus amigos, y su fé]. También remarcó la idea de reconciliación, separando a las personas de los estados, algo que habíamos discutido abiertamente durante la tarea previa en grupos sobre el veterano de guerra británico: “he held no grudge against British soldiers, he understood they were there following orders, and that they were people with parents, wives and children, just like him” [él no tenía resentimiento hacia los soldados británicos, el entendió que estaban allí, siguiendo órdenes, y que ellos eran personas con padres, esposas e hijos, al igual que él]. Compartí algunos de estos artículos con el veterano, quien se mostró muy emocionado al respecto.

**Figura 8**  
*Tarea final*



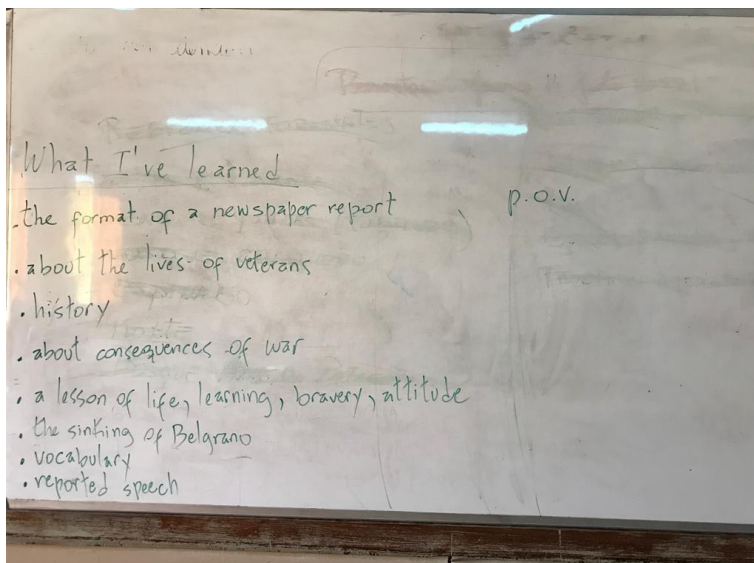
**Nota.** Ejemplo de reporte de la entrevista redactada por una estudiante de 5to año.

Al final de esta unidad didáctica recuperamos con ambos grupos el trabajo con el cuadro *KWL* para poder dar un cierre y tener la oportunidad de hacer el ejercicio completo de metacognición que este organizador habilita. Más abajo (Figura 9) pue-

de verse un ejemplo de cómo un grupo de estudiantes completó la última columna “*What I’ve learned*” [Lo que aprendí]:

**Figura 9**

*KWL chart*



**Nota.** Ejemplo de la tercera columna del organizador KWL completada al final de la unidad de trabajo.

Más allá de los aspectos más instrumentales que el aprendizaje de las lenguas obviamente involucra, los estudiantes identificaron a los otros aspectos relacionados con la ciudadanía y el pensamiento crítico. Puede verse evidencia de esto en los ítems que incorporaron en el cuadro de la figura 9: “a lesson of life, learning, bravery, attitude” [una lección de vida, aprendizaje, valentía y actitud], “about de lives of veterans” [sobre la vida de los veteranos], “about consequences of war” [sobre las consecuencias de la guerra], “p.o.v. (point of view)” [punto de vista].

La experiencia trascendió el trabajo con esta unidad didáctica en estos dos grupos, ya que para el 20 de junio de 2022, Día de la Bandera en Argentina, los profesores de historia involucrados en este recorrido invitaron al veterano entrevistado y a otros excombatientes del distrito a ser los abanderados del acto y a tomar la promesa a la bandera a cuatro grupos de 6to año, lo cual afianzó los lazos entre la escuela y el Centro de Veteranos de Guerra local.

## Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue describir y reflexionar sobre una experiencia áulica enmarcada en las pedagogías del malestar y de la esperanza en la clase de Inglés como lengua extranjera. Si bien esta experiencia queda restringida a dos grupos de 5to año en el distrito de Florencio Varela en la provincia de Buenos Aires, Argentina, constituye un buen ejemplo de cómo estudiantes de secundaria pueden abordar en la clase temáticas complejas y de fuerte impacto emocional con una mirada analítica, crítica y de profunda sensibilidad (Kuusisto y Tirri, 2020).

Tomando en cuenta todo lo observado durante el desarrollo de la unidad, los debates, la entrevista y las producciones escritas en español y en inglés, puedo concluir que estos dos grupos de estudiantes lograron tomar conciencia de la dolorosa experiencia que conforma un conflicto bélico para los pueblos involucrados. En muchos casos fueron capaces de identificar la responsabilidad del estado en la toma de decisiones y separarla de las responsabilidades de las personas comunes. Lo que es más, las clases fueron una oportunidad para que estos estudiantes pudieran identificar los diversos puntos de vistas desde los que se puede analizar un mismo evento, tomando conciencia de la gran complejidad de estas realidades (Kuusisto y Tirri, 2020).

Todas estas herramientas de análisis y reflexión allanaron el camino no sólo para la comprensión de los actos involucrados sino también para poder identificar aspectos positivos y esperanzadores con respecto a los hechos (Boler, 1999; Butler, 2005; Zembylas, 2015). Evidencia de ello es la evolución que hubo en el desarrollo de las preguntas de la entrevista, que incluyeron interrogantes sobre un presente y un futuro que pudieran reparar en cierto punto los aspectos negativos pasados, como así también en las reflexiones durante los debates y en las producciones escritas que estos estudiantes construyeron a partir de la experiencia.

## Notas

<sup>1</sup> Traductora Nacional en Lengua Inglesa egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario y Doctora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde también realiza tareas de investigación. En la actualidad se desempeña como profesora de Trabajo Docente en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 24 de Bernal, como profesora de Educación Secundaria en escuelas de Florencio Varela y como formadora de los equipos técnicos regionales en los Centros de Información e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Su campo de investigación es la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria de jóvenes y adultos. E-mail: [ahelver@abc.gob.ar](mailto:ahelver@abc.gob.ar).

<sup>2</sup> Pedagogical discomfort, then, is the feeling of uneasiness as a result of the process of teaching and learning from/with others; insofar as the others 'de-center' us in this process, namely,

they challenge our cherished beliefs and assumptions about the world, pedagogical discomfort seems to be a necessary and unavoidable step in pedagogical actions. (Zembylas, 2015: 8)

<sup>3</sup> By conducting, learning, and following scientific conventions in doing small-scale research projects, students develop their critical thinking skills and learn to apply and evaluate theoretical and practical perspectives in moral competence. (Kuusisto y Tirri, 2020: 87)

<sup>4</sup> “thinking routines direct and guide mental action” (Ritchhart, 2002:89)

<sup>5</sup> Serves to structure students’ learning about a new topic and is a widely used learning routine in classrooms throughout the world. It is also a thinking routine since it activates prior knowledge, engages curiosity, and prompts reflection. (Church, Palmer, Ritchhart, y Tishman, 2006: 7)

<sup>6</sup> Promoting self-learning, critical thinking, and knowledge-generation skills in students through active participation may also increase students’ cognitive development beyond the course material or topic. (Wong, Briffett-Aktaş, Kong, Ho, 2023: 7)

## Referencias bibliográficas

Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.

Butler, J. 2005. *Giving an Account of Oneself*. Fordham University Press.

Church, M.; Palmer, P.; Ritchhart, R. y Tishman, S. (2006). Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom, Harvard Graduate School of Education. Ponencia for the AERA Conference, Abril 2006.

Grasso, E. y Lunghi, F. (2018). Reflexiones en torno al proceso de traducción de “la pedagogía del malestar y sus implicaciones éticas: las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social”. Ponencia, Encuentros de la Facultad de Humanidades / UNMDP, III Jornadas de Investigadores en Educación. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/paper/view/1316/0> Última visita: agosto de 2023.

Kuusisto E. y Tirri, K. (2020). Teachers’ Moral Competence in Pedagogical Encounters. En Wiel Veugelers (Ed), *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Brill Sense. Disponible en [https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37997/1/9789004411944\\_wellready\\_content\\_text.pdf#page=89](https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37997/1/9789004411944_wellready_content_text.pdf#page=89) Última visita: agosto de 2023.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. Jossey-Bass.

Wong, K., Briffett-Aktaş, C., Kong, W., Ho, C. (2023). The student voice for social justice pedagogical method: Learning outcomes and challenges. Article reuse guidelines: [sagepub.com/journals-permissions](https://sagepub.com/journals-permissions) DOI: 10.1177/14697874231176488 [journals.sagepub.com/home/alh](https://journals.sagepub.com/home/alh)

Zembylas, M. (2015). ‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174. doi:10.1080/017449642.2015.1039274