



Maestría en Ciencias Humanas
Opción “Lenguaje, Cultura y Sociedad”.



TESIS

**para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas
Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad**

Título del trabajo:

Entre el saber y la falta: la condición de hablante del docente de inglés en los niveles iniciales de enseñanza secundaria de Uruguay

Autora: María Mercedes Couchet Scópise

Directora de tesis: Laura Musto

Montevideo, 31 de diciembre de 2021

Montevideo, 31 de diciembre de 2021

Comisión de Posgrados

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Presente

De mi mayor consideración:

Por la presente, en mi calidad de directora de tesis, avalo la presentación de la tesis titulada **Entre el saber y la falta: la condición de hablante del docente de inglés en los niveles iniciales de enseñanza secundaria de Uruguay**, de la Lic. María Mercedes Couchet Scópise, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción “Lenguaje, cultura y sociedad”.

Saluda atentamente,



Laura Musto

Agradecimientos

Demasiados. No hay tarea intelectual solitaria. Ni en lo académico ni en lo personal. Y es parte del aprendizaje reconocer.

Primero, el origen de esta búsqueda. ¿Qué es esto que insiste y que impulsa? ¿Ese deseo que mueve? ¿De dónde viene? Encontrar ese sentido es parte del resultado. Y viene de lejos, trayendo la presencia de aquellos que ya no están. Gracias por su entrega, la falta siempre moviliza.

Agradecer haber conocido y compartido camino con aquellos que me inspiraron. Nancy Cusmanich, bajo cuya mentoría como coordinadora del departamento de inglés en mis primeros años como docente fui conectando mi gusto por la lengua y la enseñanza con la apuesta por la educación como búsqueda de un mundo mejor. Los docentes de la Licenciatura en Educación bajo cuya guía inicié el camino de la investigación, marcada por su rigurosidad teórica-metodológica y compromiso ético-político, quienes se han convertido en queridos compañeros además de referentes, a lo largo de los diferentes proyectos que han impulsado.

Afinar la búsqueda, encontrar las herramientas necesarias para la búsqueda intelectual. Gracias a Luis Ernesto Behares, por abrir un camino teórico tan estimulante como convocante de tanta diversidad y riqueza de colegas, con quienes fui encontrando nuevas preguntas. Gracias en particular a los compañeros del grupo *Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEYA)*, por el aprendizaje compartido, el apoyo, el estímulo, y sobre todo su generosidad para compartir sus propias búsquedas. Especialmente a Juan Manuel Fustes por los espacios de intercambio académico en este proceso de escritura de tesis.

Gracias a Laura Musto, compañera del DLEYA primero y mi tutora después. Sin su apoyo, empatía, calidez, pragmatismo, rigurosidad, aliento y confianza en mí no hubiera podido terminar este proceso.

Gracias a los docentes entrevistados, por su tiempo y disposición a pensar y pensarse en su relación con la lengua y a enseñanza, y por su confianza en que mi escritura fuera fiel a lo que en esos diálogos fuimos construyendo.

Gracias a mis jefes, por el total apoyo en este desafío, facilitando todas las condiciones necesarias para poder compatibilizar el trabajo con el estudio.

Gracias a los que me desafiaron enfrentándome a mis inseguridades, cuestionándome, escuchándome, debatiendo y apoyándome cuando se los pedía, sin concesiones.

Gracias a mis amigas del alma, que me bancaron y me recordaron permanentemente que podía lograrlo, que me dieron ánimo cuando no daba más, que estuvieron ahí, atentas, disponibles cada vez que necesité su palabra, su abrazo, su presencia.

Gracias a mis tíos y primos, por el ánimo siempre que lo necesité y el respeto a mis elecciones, sabiendo que si era importante para mí valía la pena.

Gracias a Martín por su apoyo solidario ante cada desafío que me propongo.

Y finalmente, perdón a mis hijos por todo el tiempo que les robé, y gracias por siempre recordarme qué es lo importante. Los quiero mucho.

No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquel que enseña sobre las enseñanzas. Dicho de otra manera, hace un recorte en las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida –que se trata de algo análogo al collage–, ello permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto, del que el collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si hicieran su collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza.

(Lacan, 2007a, pp. 187-188)

Resumen

Este trabajo analiza la *condición de hablante* del docente de inglés en los niveles iniciales de secundaria pública en Uruguay. El inglés en secundaria ha estado presente desde sus inicios a mediados del siglo XIX, y desde fines del siglo pasado, ocupa un lugar privilegiado como única lengua obligatoria. A partir de 2008 se profundizan acciones para su universalización y democratización que plantean nuevos desafíos a la enseñanza pública, considerando la incidencia que lo privado mantiene en la enseñanza del inglés y la formación de base de los docentes. Interesa indagar en las singularidades de la relación de los docentes con la lengua en su doble dimensión de saber/conocimiento y como objeto de enseñanza y cómo esto se articula con su *condición de hablante*, entendida como su relación subjetiva con la lengua en cuanto espacio de identificación. Asimismo, se busca identificar cómo esta relación es atravesada por los discursos sobre el inglés y su enseñanza. El trabajo se enmarca en la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo, que se apoya en una concepción de lengua y hablante afectada por el psicoanálisis lacaniano y la teoría del discurso de Michel Pêcheux. Se realizaron entrevistas a docentes con experiencia en estos niveles, buscando la mayor variación en sus trayectorias. El análisis se aborda desde el análisis del discurso francés en su vertiente pêcheuxtiana. Entre los resultados se destaca la tensión entre la lengua saber/conocimiento en la historia lingüística de los docentes, atravesada por la discursividad dominante sobre el inglés en cuanto lengua global, así como el peso de las certificaciones internacionales en la enseñanza. Se identifican algunos puntos de heterogeneidad sobre cómo entender la gramática en la enseñanza, así como el lugar de lo subjetivo. El ámbito público presenta oportunidades de resignificar el lugar de la falta en la enseñanza y del deseo del docente como hablante y enseñante. El trabajo aporta una mirada teórica poco explorada sobre la relación de los docentes de inglés con el saber a enseñar y cómo esta relación se articula con su

posterior formación y práctica docente en sus dimensiones epistemológica, didáctica y política.

Palabras clave: enseñanza de inglés, lengua extranjera, condición de hablante, secundaria pública, niveles principiantes, Uruguay.

Abstract

This paper analyzes the *speaker's condition* of the English teacher in the initial levels of public secondary school in Uruguay. English in secondary school has been present since its beginnings in the mid-19th century, and since the end of the last century, it occupies a privileged place as the only compulsory language in the curriculum. As of 2008, actions have been deepened for its universalization and democratization, which pose new challenges to public education, considering the incidence that the private sector maintains in the teaching of English and the basic education of teachers. It is interesting to investigate the singularities of the relationship of teachers with the language in its double dimension of cognizance/knowledge and as an object of teaching and how this is articulated with their *speaker's condition*, understood as their subjective relationship with the language as a space of identification. Likewise, it seeks to identify how this relationship is crossed by the discourses on English and its teaching. The work is framed in the Theory of teaching as a discursive event, which is supported by a conception of language and speaker affected by lacanian psychoanalysis and Michel Pêcheux's theory of discourse. Interviews were conducted with teachers with experience at these levels, looking for the greatest variation in their trajectories. The analysis is approached from the analysis of the French discourse in its pêcheuxtian version. Among the results, the tension between cognizance /

knowledge in the linguistic history of teachers stands out, crossed by the dominant discursiveness about English as a global language, as well as the weight of international certifications in teaching. Some points of heterogeneity are identified on how to understand grammar in teaching, as well as the place of the subjective. The public sphere presents opportunities to re-signify the place of lack in teaching. The work provides a not much explored theoretical perspective on the relationship of English teachers with the knowledge to be taught and how this relationship is articulated with their subsequent training and teaching practice in its epistemological, didactic and political dimensions.

Keywords: English teaching, foreign language, speaker's condition, public secondary education, beginner levels, Uruguay

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	6
1.2 Preguntas de partida	9
1.3 Objetivos	10
1.3.1 Objetivo general	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
1.4 Organización del texto	11
2. ABORDAJE TEÓRICO	12
2.1. <i>Saber y falta. Desde una teoría del sujeto. El lenguaje como estructurador del sujeto y de su experiencia del mundo</i>	<i>12</i>
2.1.1 Lengua y sujeto: el sujeto psicoanalítico	12
2.1.2 Sujeto y saber: el R-S-I lacaniano	14
2.1.3 Cuerpo y saber: del <i>pienso, luego soy</i> al <i>pienso donde no soy, luego soy donde no pienso</i>	15
2.2. <i>Saber y falta. Desde una teoría (psicoanalítica) del lenguaje. El sujeto y la(s) lengua(s). La condición de hablante. Lengua materna, lengua extranjera.</i>	<i>16</i>
2.2.1 Lengua y condición de hablante	16
2.2.2 Lengua extranjera y condición de hablante	19
2.3. <i>Saber y falta. Desde una teoría de la enseñanza. La lengua extranjera como objeto de enseñanza.....</i>	<i>22</i>
2.3.1 Tradiciones discursivas en teoría(s) de la enseñanza: la didáctica y lo didáctico	22
2.3.2 Teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo	25
2.3.3 La lengua extranjera como objeto de enseñanza, y qué pasa con el hablante	29
2.4 <i>Saber y falta. La dimensión política de la enseñanza. El ejercicio de la libertad como principio rector</i>	<i>32</i>

2.4.1 La relación con el saber como ejercicio de la libertad: la política y lo político en la enseñanza y sus implicancias en cuanto al derecho a la educación.....	32
2.4.2 La condición de hablante como ejercicio de libertad. La política y lo político en la enseñanza del inglés.....	33
3. ABORDAJE METODOLÓGICO.....	36
3.1 <i>Perspectiva teórico-metodológica</i>	36
3.2 <i>Corpus y técnicas</i>	40
3.3 <i>Procedimiento de análisis</i>	42
3.4 <i>Resultados esperados</i>	42
3.5 <i>Aspectos éticos (implicancias, consentimientos, sesgos)</i>	43
4. ANÁLISIS.....	45
4.1 <i>El hablante: historias de un amor. De la incorporación a la lengua del otro y la relación con la madre</i>	45
4.1.1 <i>Cómo se llega a la lengua del otro- el otro par o el otro amo</i>	45
4.1.1.1 <i>La lengua del amo-Un otro más valioso: inglés llave en el mundo</i>	46
4.1.1.2 <i>La lengua del otro-Un otro par - la palabra hiere el oído</i>	49
4.1.2 <i>El lazo: ¿Y dónde está el hablante?</i>	51
4.1.2.1 <i>El inicio de los estudios</i>	51
4.1.2.2 <i>La vivencia de la falta. ¿Qué falta? La tensión saber-conocimiento</i>	54
4.1.2.3 <i>Las certificaciones internacionales</i>	61
4.1.3 <i>El hablante ¿rescatado o secuestrado? Un cuerpo hablante al rescate</i>	66
4.2 <i>El docente- Historias de otro amor: del encuentro con la docencia y de dónde queda el hablante</i>	70
4.2.1 <i>La llegada a la docencia: entre el deseo y la necesidad, un lugar para el goce</i>	70
4.2.2 <i>Qué saber para la enseñanza de lengua: del saber de lengua al texto de saber. ¿Reconciliación o distancia? Saber y conocimiento en la enseñanza. ¿Dónde queda el deseo?</i>	74
4.2.2.1 <i>El cuerpo en escena. Lo lúdico y corporal</i>	77
4.2.2.2 <i>El mundo</i>	79
4.2.2.3 <i>El inglés real: un otro-cuerpo- hablante</i>	80
4.2.2.4 <i>El amor</i>	82

4.2.3 El docente deseante, el docente en falta: la percepción de sí como hablante- la paridad.....	83
5. CONCLUYENDO DESAFÍOS	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	xii
1. <i>Consentimiento informado</i>	<i>xii</i>
2. <i>Guía de entrevista</i>	<i>xiii</i>
3. <i>Criterio de transcripción</i>	<i>xiv</i>
4. <i>Transcripciones</i>	<i>xv</i>
E1	<i>xv</i>
E2	<i>xxx</i>
E3	<i>xl</i>
E4	<i>l</i>
E5	<i>lix</i>
E6	<i>lxvii</i>
E7	<i>lxxix</i>
E8	<i>xc</i>

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la *condición de hablante* (Behares, 2006) del docente de inglés como lengua extranjera en los niveles iniciales de secundaria pública en Uruguay. Se intentó acercarse a las singularidades de la relación de los docentes con el inglés en su doble dimensión de saber/conocimiento y en cuanto objeto de enseñanza y cómo esto se articula con su *condición de hablante*, entendida como su relación subjetiva con la lengua en cuanto espacio de identificación. Asimismo, interesa explorar la manera en que esta relación se ve atravesada por los discursos en torno al inglés como lengua extranjera y como objeto de enseñanza que circulan en nuestro país, considerando los cambios que al respecto se han procesado en Uruguay a partir de 2007, con la definición de una política lingüística en la educación pública. Teóricamente, el trabajo se enmarca en la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo (Behares, 2004b; Behares y Colombo, 2005), la cual se apoya por un lado en una concepción de lengua y hablante afectada por el psicoanálisis lacaniano y por otro en la noción de discurso desarrollada por Michel Pêcheux (1990).

¿Por qué el inglés? ¿Por qué el docente en cuanto hablante? ¿Por qué los niveles iniciales de secundaria pública?

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación secundaria uruguaya ha estado presente desde sus inicios a mediados del siglo XIX, aunque ocupando distintos lugares en relación al currículum general y a otras lenguas extranjeras en particular (Canale, 2011). Desde la separación de secundaria de la universidad en 1935 y hasta el último cuarto del siglo XX, se observa una prevalencia del francés y una presencia muy marginal del inglés. Esto empieza a cambiar a partir del Plan 76, cuando comienza un proceso de creciente hegemonía del inglés (La Paz, 2004). Un momento de inflexión puede ubicarse a partir de los

procesos de integración regional en los 90 y hasta el inicio del presente siglo. En este período se introducen cambios en el currículum de secundaria, los cuales muestran –paradójicamente en cierta manera, considerando la realidad lingüística regional– un viraje al monolingüismo extranjero en favor del inglés, que, con el Plan 1996, pasa a ser la única lengua extranjera obligatoria a la vez que se aumenta la carga horaria en el ciclo básico. Las razones para la preferencia del inglés ante otras lenguas extranjeras tienen que ver, como señala Canale (2011), fundamentalmente con la caracterización del inglés como lengua práctica o útil. Es de destacar también que hasta 1990, el inglés está presente solamente en educación secundaria. A partir de ese momento empiezan a implementarse distintas propuestas para incorporar inglés en la enseñanza primaria, en el marco de acciones para ampliar el acceso, aunque de alcance muy limitado¹.

En el período 2006-2008, se suceden una serie de episodios que conllevan nuevas posturas en materia de políticas lingüísticas en el ámbito educativo. En 2006 se desarrolla el Debate Educativo² con vistas a la elaboración de una nueva ley de educación. En diciembre de ese año se constituye la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP), en la órbita del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y se inicia la discusión explícita y organizada –por primera vez en el país, según señalan Behares y Brovetto (2009) – de aspectos generales de política lingüística

¹ En 1993, comienza una experiencia piloto en 5° y 6° año, llamada Programa Inglés en Escuelas Públicas, acotada a muy pocas escuelas y con carácter extracurricular. En 2001, y como parte del proceso iniciado en secundaria en la década anterior, se introduce el inglés en primaria en forma más sistemática, aunque aún con una cobertura muy limitada y sin una articulación entre ambos subsistemas. En ese momento comienza a desarrollarse el Programa de Inmersión Parcial en escuelas de tiempo completo y más adelante (2006) un Programa por Contenidos Curriculares para escuelas comunes).

² El Debate Educativo es convocado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del nuevo gobierno que asume en 2005 como parte del proceso de elaboración de una nueva ley de educación sustitutiva de la Ley de Emergencia de 1985. Se desarrolla entre 2006 y 2007, con amplia participación ciudadana e incluye la realización del Congreso Nacional de Educación. De estas instancias surge el proyecto de Ley General de Educación presentado en mayo 2008 por el MEC al Parlamento. La Ley General de Educación N° 18.437 es finalmente aprobada en diciembre de 2008.

en el ámbito educativo, para lo que se denomina el “dominio lingüístico de la educación”³ (ANEP, 2008a, p. 11). Los aportes surgidos en este proceso se plasman en los Documentos de la CPLEP aprobados en 2007 (ANEP, 2008a), y se recogen en la nueva Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay, 2008). En ese año, se crea también el Programa de Políticas Lingüísticas en la órbita del CODICEN, posteriormente transformado en Dirección de Políticas Lingüísticas en 2018. Estas definiciones institucionales conllevan un nuevo reacomodo del inglés no solo en cuanto a su lugar relativo en el currículum sino también –y fundamentalmente– en el sentido de su enseñanza. Si bien se mantiene a nivel curricular la hegemonía del inglés en relación a otras lenguas extranjeras⁴, fundamentado en su carácter de lengua práctica o útil, y se profundizan las acciones para su universalización en primaria, se propone una perspectiva novedosa en relación a la educación lingüística en el marco de la política educativa general, que tiene implicancias en dos sentidos: un sentido político-ideológico y un sentido epistemológico.

En cuanto al sentido político-ideológico, en el capítulo I de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) se define el carácter democratizador que debe asumir la política educativa en clave de derechos humanos y de continuidad educativa. Asimismo, en lo relativo a lo lingüístico, en el capítulo VII de dicha ley, se define la educación lingüística como una línea transversal al sistema educativo, dentro de cuyos propósitos está la “formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras” (Uruguay, 2008, cap. VII art. 40). Por otro lado, en el Documento 1 de la CPLEP (ANEP, 2008a) se establecen los principios rectores de la educación lingüística, el primero de los cuales establece que el sistema

³ El dominio lingüístico es definido como “el conjunto de las disciplinas, prácticas, asignaturas y componentes curriculares en sentido amplio que refieren al lenguaje en la estructuración pedagógico-didáctica de la malla curricular” (ANEP, 2008a, p. 11).

⁴ Si bien en el Documento 2 de la CPLEP (ANEP, 2008a) se establece la enseñanza de tres lenguas extranjeras, siendo inglés obligatoria a lo largo de toda la educación formal, portugués en algunos niveles y otra de elección del estudiantes en algunos niveles educativos, en los hechos el inglés es la única lengua obligatoria en secundaria y universalizada en primaria, mientras que las otras siguen siendo extracurriculares en secundaria y limitadas en cobertura en primaria.

educativo “debe promover que la experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación propenda al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares” (p. 25). Entonces, la enseñanza de lenguas es pensada como parte de una educación lingüística con perspectiva de derechos humanos, de continuidad educativa y de ejercicio de la libertad.

En cuanto al sentido epistemológico, se introduce el concepto *condición de hablante*. En los Documentos antes citados (ANEP, 2008a) se establece que

la relación que con los recursos lingüísticos tengan *unos y otros* en el seno del proceso educativo debe estar caracterizada por la libertad y atender al libre desarrollo de las potencialidades que traen consigo, en dirección a potenciar al máximo su *condición de hablantes*⁵. (p. 27)

Esto plantea una novedad en tres aspectos. Por un lado, propone pensar esa experiencia con la lengua en relación a la *condición de hablante*. Por otro lado, se considera esta experiencia con la lengua extranjera no solo en relación al estudiante sino también al docente. En tercer lugar, vincula la condición de hablante con el ejercicio de la libertad. Más allá del nivel de concreción que esta perspectiva haya tenido en lo curricular y didáctico, creemos que estos tres elementos indican una postura epistemológica que se distancia de las concepciones predominantes sobre la lengua y su enseñanza.

La noción *condición de hablante* es definida en los documentos de la CPLEP como

conjunto de experiencias lingüísticas del sujeto que lo han ido constituyendo como tal, desde el punto de vista según el cual la idea de sujeto es imposible sin lenguaje (o sea, sin acceso a lo simbólico). Esta condición de hablante, que es dinámica e irrenunciable, contiene la definición de una propia lengua materna e implica la relación del sujeto con diversas variedades lingüísticas, lo cual supone una serie de identificaciones y la dimensión del conflicto que éstas implican en la subjetividad. (ANEP, 2008a, pp. 284, 285)

⁵ Cursiva nuestra.

Esta noción remite a una concepción de lengua enmarcada en lo que Fustes (2008) denomina “paradigma post-estructuralista, enunciativo-discursivo o subjetivo”.

Dentro de este paradigma, el lenguaje se entiende como “aspecto indiscernible de la subjetividad y creador de la misma” (p. 263). Dicha concepción se apoya en la teoría del signo saussureana y en la perspectiva introducida por el psicoanálisis lacaniano de sujeto escindido, efecto de lenguaje. La *condición de hablante* entonces refiere “al sujeto de lenguaje” en su relación con la lengua. Este sujeto está expuesto a tres espacios de ‘identificación’ en tanto que hablante”, que corresponden a los tres registros lacanianos (real, simbólico, imaginario), y que instauran un conflicto lingüístico subjetivo que define esa condición (Behares, 2006, p. 48)⁶.

A su vez, esta postura teórica en relación al lenguaje y al sujeto posibilita pensar la enseñanza en su dimensión discursiva, perspectiva desarrollada en lo que se ha denominado teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo (Behares, 2004b; Behares y Colombo, 2005), a partir de los aportes de Chevallard (1998) sobre el saber en la enseñanza y del análisis del discurso francés (Pêcheux, 1990). Esta concepción de enseñanza reconoce la centralidad del lenguaje como estructurador de la relación del sujeto con el saber. Finalmente, al vincular el ejercicio de la libertad con la condición de hablante, esta perspectiva permite repensar el carácter democratizador de la enseñanza que señalábamos anteriormente, no solo en términos de acceso sino también en términos epistémicos. Siguiendo a Bordoli (2015), la enseñanza puede ser concebida en dos sentidos:

“como los modos y procesos de transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos culturales legitimados en un momento histórico y como las formas de relacionamiento del sujeto con el saber” (p. 36). En el primer sentido no hay duda de que se han hecho avances significativos en relación a los objetivos planteados

⁶ La noción “condición de hablante” es formulada como tal por Behares (2006), pero, como señala Fustes (2020) es posible rastrear su raíces teóricas en las formulaciones saussureanas sobre el sujeto hablante, con posteriores desarrollos desde de las corrientes estructuralistas y posestructuralistas, afectadas por la concepción de sujeto que se desprende de las formulaciones lacanianas.

en relación al proyecto Uruguay plurilingüe 2030 tanto en cuanto a la cobertura como a la calidad. La enseñanza de inglés actualmente está universalizada en 4°, 5° y 6° de primaria, y el proyecto de acreditación internacional de nivel, tanto en primaria como en secundaria, muestra resultados alentadores (ANEP, 2019). Considerando que la educación pública concentra el 85% de la matrícula⁷, esto es un logro indudable en la democratización del acceso. Nos preguntamos sin embargo, qué sucede en el segundo sentido.

Desde el marco teórico asumido en este trabajo creemos que acercarnos a conocer la manera en que los docentes construyen su relación con el saber a enseñar puede aportar claves para pensar los procesos de enseñanza en la educación pública en el sentido anteriormente planteado, asumiendo que es en el aula donde las políticas educativas finalmente se concretan. Sabemos que, dadas las particularidades de nuestro país, la gran mayoría de los docentes de inglés del sistema público uruguayo no entró en relación con la L2 en su tránsito por el sistema público primario y secundario, y que tampoco –en su gran mayoría– transitó por la formación docente pública.⁸ ¿Qué particularidades entonces presenta la condición de hablante del docente de inglés? ¿Qué desafíos y oportunidades plantea para la enseñanza de la lengua en el marco de las políticas lingüísticas definidas por el sistema educativo público uruguayo?

1.1 Antecedentes

Desde el enfoque teórico adoptado en este trabajo, existe una prolífica producción en torno al desarrollo de una teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo

⁷ Cálculo propio con base en datos del Observatorio de la Educación de ANEP sobre matrícula 2020 disponibles en <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula> .

⁸ Para ingresar a la carrera docente se debe tener un nivel B2 del MCER, según consta en la página del CFE sobre requisitos de ingreso ([link](#)). El nivel de inglés esperado al egreso de educación media es B1, y se apunta que para 2030 pueda alcanzarse un nivel B2 (ANEP, 2019). A su vez, solo el 36% de los docentes de secundaria son titulados por ANEP, de acuerdo a datos del Censo docente 2007 (ANEP, 2008b).

(en adelante TEAD). Estos trabajos se inician en el marco de la línea de investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI)⁹. Allí se destacan los trabajos fundantes de la línea en Behares (2004) y Behares y Colombo (2005), que conceptualizan los elementos centrales de la teoría. Estos desarrollos teóricos se profundizan posteriormente en el marco de diferentes grupos de investigación dentro de la línea EDADI, dentro del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Udelar, así como en intercambios con investigadores de la región, fundamentalmente en la UNICAMP de Brasil. Ha sido particularmente significativa para este trabajo la participación en el grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE), en el Seminario Lenguaje, Sujeto y Saber¹⁰ y en el grupo Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje (DLEYA), en el cual se inscribe esta tesis¹¹. Las tesis de maestría de Blezio (2015) y Fustes (2016), enmarcados en la línea de investigación DLEYA, son trabajos de particular referencia.

Sobre la *condición de hablante* –concepto central en nuestro trabajo–, postulado por Behares (2006a) encontramos varios trabajos dentro de este enfoque teórico que abordan esta noción y su relevancia para la enseñanza de lenguas, tanto materna como extranjera (Colombo, 2010; Fustes, 2009, 2011, 2012a, 2012b, 2014, 2016, 2017, 2020; Fustes & Musto, 2011; Behares, 2017; Couchet & Musto, 2017). De estos, el trabajo de Fustes y Musto (2011) y de Fustes (2014) sobre la condición de hablante del enseñante de lenguas extranjeras resultan un antecedente directo que, por su carácter exploratorio y general (no refieren a una lengua extranjera en

⁹ Línea de investigación comenzada en 2002 en el marco del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica (actual Departamento de Enseñanza y Aprendizaje) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay, bajo la dirección del profesor Luis Ernesto Behares.

¹⁰ Grupo abierto y permanente de profundización teórica desarrollado desde el año 2017, y coordinado por Luis E. Behares (docente invitado), Raumar Rodríguez (ISEF), Ana María Fernández (FHCE) y Guillermo Milán (Facultad de Psicología, Udelar)

¹¹ El proyecto inicial de este trabajo surge a partir del curso “La dimensión lenguajera de la enseñanza”, dictado en el año 2012 por el profesor Luis E. Behares, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad.

particular), sustentan la pertinencia de profundizar en esta línea en el ámbito del inglés.

Sobre la dimensión ético-política implicada en la naturaleza de la enseñanza y de la relación con el saber, destacamos los desarrollos teóricos dentro del grupo PECE. Ha sido de particular apoyo, por su valor de síntesis de los desarrollos teóricos hasta el momento en torno a la TEAD y la articulación con las miradas sobre lo político en educación, el trabajo de Bordoli (2015). Asimismo, si bien desde una perspectiva teórica distinta, los trabajos en el marco de los equipos liderados por el profesor Pablo Martinis¹² aportan elementos que ofrecen un desafío para una articulación conceptual que puede permitir profundizar en esta mirada. En esta línea realizamos algunos trabajos previos (Couchet, 2010, 2012a, 2012b) en los cuales hemos ensayado esta articulación conceptual, aunque de manera iniciática y exploratoria, y centrados en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Desde otros marcos teóricos, existen innumerables trabajos en nuestro medio que se ocupan de aspectos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras y del inglés en particular en la educación pública. Sin embargo, son pocos los que se centran en el docente y su relación con el saber a enseñar. Uno de los trabajos que hemos encontrado afines a nuestro objeto de estudio es el de Brovotto y Kaplan (2011) sobre la forma en que los docentes de inglés conectan con el mundo angloparlante.

Desde el campo de las políticas y planificación lingüística, destacamos el monográfico de La Paz (2004) que analiza el lugar del inglés en el currículo de secundaria en diferentes planes. Recogemos asimismo los trabajos de Canale (2011 y 2016). El primero, además de aportarnos valiosos datos sobre los cambios curriculares en perspectiva histórica, presenta un completo panorama de diferentes posturas y teorías sobre planificación e imperialismo lingüístico que nos permite identificar distintos discursos y representaciones en torno al inglés como lengua

¹² Se destacan los trabajos sobre igualdad y educación, y la línea actual sobre las relaciones entre lo público y lo privado en educación.

extranjera. El segundo aborda también aspectos vinculados al lugar de lo extranjero en relación a la cultura e identidad propia, aunque la reflexión apunta a los efectos ideológicos de las representaciones culturales y la necesidad de reflexión crítica sobre estos aspectos, postura que parte también de una concepción de sujeto pleno, capaz de tomar consciencia y operar sobre estas representaciones para revertirlas.

Creemos que nuestro trabajo aporta una mirada poco explorada, que pone foco en la historia de la relación de los docentes de inglés con el saber a enseñar, desde un marco teórico que brinda elementos para pensar cómo esta relación se articula con su posterior formación y práctica docente, en el contexto singular del Uruguay y en sus dimensiones epistemológica, didáctica y política.

1.2 Preguntas de partida

Desde nuestro enfoque teórico nos surgen entonces las siguientes preguntas:

¿Qué características presenta la condición de hablante de los docentes de inglés lengua extranjera en los niveles iniciales de secundaria pública en Uruguay?

¿Cómo ha sido la historia lingüística de los entrevistados?

¿Cómo ha sido su historia docente?

¿Qué relación con la lengua se evidencia en la etapa de aprendizaje de la lengua por parte de los docentes?

¿Qué lugar ocupan las dimensiones del saber/conocimiento en esa etapa?

¿Qué relación con la lengua se evidencia a partir del encuentro con la docencia?

¿Qué lugar ocupan las dimensiones del saber/conocimiento en esa etapa?

¿Qué sentidos asignan los docentes al porqué aprender inglés, qué es saber inglés, cómo se enseña el inglés?

¿Qué discursos sobre el inglés y tradiciones de enseñanza se pueden identificar en esos sentidos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar las características de la condición de hablante del docente de inglés en los niveles iniciales de secundaria pública en cuanto a su relación con la lengua en su doble dimensión de saber/conocimiento y en cuanto a la lengua como objeto de enseñanza.

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar singularidades y regularidades en las historias lingüísticas de los docentes en cuanto aprendices de la lengua.

Analizar cómo se constituye su relación con el inglés en su doble dimensión de saber/conocimiento y cómo esto se incorpora a su condición de hablantes, esto es, a su relación subjetiva con la lengua en cuanto espacio de identificación.

Identificar singularidades y regularidades en las historias lingüísticas de los docentes en cuanto enseñantes de la lengua.

Analizar cómo se constituye su relación con el inglés en cuanto objeto de enseñanza y cómo esto se incorpora a su condición de hablantes, esto es, a su relación subjetiva con la lengua en cuanto espacio de identificación.

Identificar y analizar la manera en que la relación con la lengua en su doble dimensión de saber/conocimiento y en cuanto objeto de enseñanza se ve atravesada y afectada por los discursos en torno al inglés como lengua extranjera y como objeto de enseñanza.

1.4 Organización del texto

La tesis se estructura en cinco partes, siendo la primera esta introducción. En la segunda parte se presenta el enfoque teórico desde el cual se construye y aborda el problema de investigación. Se desarrolla en torno a cuatro ejes conceptuales: el primer eje aborda la concepción de sujeto que da sustento al trabajo, y el lugar del lenguaje en el proceso de constitución del sujeto y de su relación con el mundo y el saber, así como el lugar del cuerpo en esta relación; el segundo eje refiere a la dimensión epistémica y define el concepto de condición de hablante, así como las categorías de lengua materna y lengua extranjera desde este marco teórico; el tercer eje desarrolla la dimensión didáctica, presentando la TEAD y sus implicancias para la enseñanza de lengua extranjera; el último eje problematiza la enseñanza en su dimensión política, particularmente las implicancias de la postura teórica asumida en torno a la idea de libertad e igualdad. En la tercera parte se presenta el enfoque teórico-metodológico que orienta el recorte empírico y su análisis. Se desarrolla el concepto de discurso, y se presenta la estrategia de operacionalización del campo (instrumento utilizado, selección de la muestra, aspectos éticos, alcances y limitaciones). En la cuarta parte se desarrolla el análisis de los datos recogidos, organizado en dos subapartados que siguen un criterio cronológico: la constitución del hablante y la constitución del docente. Finalmente, en la quinta y última parte, se presentan las principales conclusiones y hallazgos en torno a los objetivos planteados, así como nuevas preguntas que surgen del trabajo realizado.

2. ABORDAJE TEÓRICO

Este capítulo se desarrolla en torno a cuatro ejes: el primer eje, en la dimensión ontológica, aborda la concepción de sujeto que da sustento al trabajo, y el lugar del lenguaje en el proceso de constitución del sujeto y de su relación con el mundo. El segundo eje refiere a la dimensión epistémica y define el concepto de condición de hablante, así como las categorías de lengua materna y lengua extranjera desde este marco teórico. El tercer eje desarrolla la dimensión didáctica, presentando la teoría de la enseñanza asumida y sus efectos para la enseñanza de lengua extranjera; el último eje problematiza la enseñanza en su dimensión política, particularmente las implicancias de la postura teórica asumida en torno a la idea de libertad e igualdad.

2.1. Saber y falta. Desde una teoría del sujeto. El lenguaje como estructurador del sujeto y de su experiencia del mundo

2.1.1 Lengua y sujeto: el sujeto psicoanalítico

Partimos de la noción de sujeto como efecto de lenguaje postulado desde el psicoanálisis lacaniano. Esta noción se distancia de la idea de sujeto psicológico, tributario del sujeto cartesiano, cuya condición de existencia es su razón, lo que le daría la posibilidad de un control pleno sobre sí. Desde el psicoanálisis, sin embargo, el sujeto está afectado por el inconsciente, y por tanto escindido en su acceso a la consciencia. Dirá Lacan (2014b) “pienso donde no soy, luego soy donde no pienso” (p. 484) e instala la pregunta: “¿Lo que piensa así en mi lugar es pues otro *yo*?” (p. 490). Lacan postula el lugar central que tiene el lenguaje, aunque no como mecanismo de acceso al inconsciente, como planteaba Freud, sino como elemento estructurante del sujeto¹³: es la inscripción en el lenguaje –entendido

¹³ Sobre el lugar del lenguaje en el psicoanálisis nos apoyamos en el trabajo de Fernández (2002).

como estructura de significantes— lo que constituye al sujeto como tal a la vez que configura su vínculo con la realidad. En palabras de Lacan (2007)

Nuestro sujeto tal cual es, el sujeto que habla, si quieren, puede reivindicar la primacía, pero nunca será posible considerarlo como pura o simplemente iniciador libre de su discurso, en la medida en que, al estar dividido, se liga a ese otro sujeto que es el del inconsciente y que resulta dependiente de una estructura de lenguaje. El descubrimiento del inconsciente es eso. (p. 74)

La estructura del lenguaje es así la estructura del sujeto, o de su inconsciente, como establece una de las máximas lacanianas: “el inconsciente está estructurado como un lenguaje” (Lacan, 2007b, p. 44). La concepción de lenguaje que asume Lacan parte del concepto de signo lingüístico postulado por Saussure (1991), pero avanza en las posibilidades teóricas que dicho concepto ofrece, introduciendo una variante teórica que va a resultar fundante de su teoría del sujeto. Así, Lacan (2014b) señala la primacía del significante sobre el significado, y establece la independencia de ambos como pertenecientes a “órdenes distintos y separados inicialmente por una barrera resistente a la significación” (p. 465). A su vez, el movimiento de significación parte siempre del significante en relación con otro(s) significante, en lo que conforma una estructura lineal de cadena¹⁴ (*cadena significante*), que no es fija sino que está en continua deriva. Esto permite que el *valor* de los significantes cambie, en función del lugar que ocupan en la cadena¹⁵, y los libera para la asociación con los significados que se deslizan por debajo, en un movimiento que Lacan llama *puntada de almohadillado* (*point de capiton*). Esta asociación, además de ser arbitraria, es de naturaleza inestable, nunca previsible, abierta. Este punto de fijación (la significación), si bien es precario por la naturaleza misma del lenguaje (estructura de significantes en deriva), permite la ilusión de estabilidad necesaria para sostener el lazo social del lenguaje.

¹⁴ Este carácter lineal del significante y la idea de cadena ya está presente en el *Curso de Lingüística General* (Saussure, 1991) señalado como carácter primordial del signo lingüístico y que podría sugerir ya en Saussure la primacía del significante.

¹⁵ El concepto de *valor* es también central en la obra de Saussure (1991), pero en la medida que lo que se pone en valor es el signo y no el significante, ese valor es estable, al estar estable la relación significado-significante.

¿Qué hace posible la significación, el encuentro de un significante con un significado, el *point de capiton*? Según Lacan (2014b), esto tiene que ver con la combinación de dos mecanismos propios tanto del lenguaje como del inconsciente (en cuanto este está estructurado como un lenguaje): la *metáfora* y la *metonimia*, que se corresponden con los mecanismos del inconsciente descritos por Freud de *condensación* y *desplazamiento*. Como explica Fernández (2002), para Lacan “la significación no resulta de un vínculo estable entre el significante y el significado, sino del proceso mediante el cual el interjuego de los significantes genera la ilusión del significado involucrando los procesos metafórico y metonímico” (p. 48). Por otro lado, lo que moviliza el desplazamiento metonímico, esto es, en la cadena de significantes, es el deseo de decir mi palabra, una palabra que sin embargo me es ajena, y por tanto se me escapa constantemente. Esa palabra necesita ser dicha, no porque busque comunicar algo sino porque busca ser reconocida.

2.1.2 Sujeto y saber: el R-S-I lacaniano

Por otro lado, en el vínculo del sujeto con el mundo mediado por el lenguaje, Lacan distingue tres registros: Real, Simbólico e Imaginario, en una relación de interdependencia que representa como un *nudo borromeo*. El Real es aquello que se resiste a ser representado, que se escapa. Es la dimensión del imposible-saber, pero que “*no cesa de no escribirse*” (Lacan, 2008b, p. 114), esto es, de hacerse presente en los intersticios de la cadena significativa como falta que reclama ser representada. El Simbólico por otro lado es donde reside la posibilidad de bordear ese real, a partir de la palabra, entendida como significante. Es en la deriva de significantes, propia del simbólico, que es posible hacer signo, al enlazar un significante con un significado. Allí es que se hace símbolo, esto es, se establece un lazo. Es el lugar de la falta-saber, lugar siempre singular. Mientras tanto, en esa deriva el sujeto se mueve en el registro del Imaginario, desde la ilusión del saber pleno, en el supuesto-saber. Es el lugar de los desplazamientos, de lo que Lacan (2014a) llama *palabra vacía*, pero a través de la cual es posible encontrar algo de

la verdad del sujeto, en la realización de la *palabra plena* “hacer reconocer su propia realidad, en otras palabras, su propio deseo (...) hacerlo reconocer por sus semejantes” (Lacan, 2005, p. 49)

2.1.3 Cuerpo y saber: del *pienso, luego soy* al *pienso donde no soy, luego soy donde no pienso*

Nos interesa remarcar en este punto el lugar del cuerpo en la instancia de saber, aspecto que es particularmente relevante en la relación del sujeto con la lengua, como veremos más adelante. Esta cuestión ha sido estudiada por Behares (2007, 2008a) y Behares y Rodríguez Giménez (2008, 2020) entre otros. Este lugar central del cuerpo en la instancia de saber deriva, por un lado, de la noción misma del significante como materialidad física presente en sus orígenes presaussureanos, y por otro, de la noción de sujeto postulada por Lacan como sujeto dividido, efecto del lenguaje. Como señala Behares (2008a) “en la Teoría Antigua [de la enseñanza] (...) antes que ninguna otra cosa, las relaciones entre saber y conocimiento son instancia de palabra” (p. 29). La palabra es entendida, siguiendo a San Agustín (s/d), como la voz (el *verbum*), y es lo que incita al conocimiento de las cosas. La palabra, en cuanto voz, tiene una dimensión corporal. A su vez, la palabra no es signo hasta que no se asocia con un concepto (*nomen*) Es lo que San Agustín llama ‘*significatione*’ y que Lacan luego referirá como “operación significante” (Lacan en Behares, 2008a, p. 33, 35) la cual es siempre singular: “E é no encontro dessas palavras com o seu corpo que alguma coisa se esboça. (...). E aí que ele coloca o sentido” (p. 36)

A su vez, como ya señalamos, la noción lacaniana de sujeto se diferencia del sujeto cartesiano, que *piensa, luego existe*, en el cual el cuerpo queda objetivado. En la perspectiva que venimos desarrollando, el cuerpo es parte inseparable del sujeto en cuanto lugar de instanciación de su subjetividad y de su experiencia de saber, en la dinámica entre los tres registros lacanianos. El *pienso, luego existo* cartesiano se invertiría aquí como *existo –soy cuerpo– luego pienso*, en la medida que el cuerpo

no es solo el medio por el cual articulamos palabras, cuyo sentido –significación– es dado por la mente. El cuerpo *es* el espacio del sujeto donde esa significación puede ocurrir, en el encuentro del significante (la palabra) con una memoria, en esa instancia singular: “de lo que se trata es del cuerpo hablante del ser hablante o *parlêtre*¹⁶, que habla con su cuerpo, porque la voz es cuerpo, pero también porque el cuerpo no es sin significantes” (Behares y Rodríguez Giménez, 2020, p. 13).

2.2. Saber y falta. Desde una teoría (psicoanalítica) del lenguaje. El sujeto y la(s) lengua(s). La condición de hablante. Lengua materna, lengua extranjera.

2.2.1 Lengua y condición de hablante

¿Qué es entonces la lengua desde esta perspectiva? o, en palabras de Milner (1980)¹⁷ “¿qué es la lengua si el psicoanálisis existe?” (p. 27). El autor propone el concepto lacaniano de *lalangue* para referirse a “aquello por lo cual en un solo y mismo movimiento hay lengua (o seres calificables de hablantes, lo que es lo mismo) y existe el inconsciente” (p. 28). *Lalangue* es el sustrato sobre el cual se da la constitución del sujeto, a partir de su inscripción en el orden simbólico, que instala el deseo en el lugar del inconsciente y con ello la dimensión estructural de la falta. *Lalangue* entonces remite a la posibilidad de la existencia de algo que el lenguaje intenta representar pero que se le escapa. Podríamos decir que *lalangue* refiere a un funcionamiento del sujeto en tanto efecto del inconsciente, o efecto del lenguaje, que es lo mismo, en tanto el inconsciente está estructurado como un lenguaje. En esta dimensión, “la lengua es, entonces, lo que de ella practica el

¹⁶ “Neologismo creado por Lacan que condensa *parler* (hablar) y *être* (ser)” (Lacan, 2006, p. 13) y que alude a la idea de un cuerpo hablante, o, en cuanto sujeto escindido, un ser que habla “con el cuerpo y sin saber” (Lacan, 2008b, p. 144).

¹⁷ Así como Lacan propone una relectura del psicoanálisis freudiano a partir de los aportes de la lingüística saussureana, Jean Claude Milner toma el camino inverso, planteando un retorno a la lingüística a partir del psicoanálisis lacaniano y reformulando el concepto de lengua en tanto objeto de la lingüística.

inconsciente, prestándose a todos los juegos imaginables para que la verdad, en el movimiento de las palabras, hable” (p. 24). En este sentido, no hay lenguas sino lengua, como un funcionamiento del sujeto bordeando *lalangue*.

La *lengua*, a su vez, alude no a la existencia sino al modo de la existencia, e implica, necesariamente, la distinción. ¿Por qué una lengua es una y no otra? Esta pregunta es el origen de toda gramática, en la medida que

en el lenguaje existe el imposible: imposible de decir, de no decir de determinada manera. Se reconoce aquí fácilmente la partición de lo correcto y de lo incorrecto que se halla en el corazón de las gramáticas y de las descripciones lingüísticas. (p. 29)

La gramática representa entonces la posibilidad de soportar la angustia de la no-existencia de una totalidad representable.

Supongamos, en efecto, que existe lo real (...): todo lo que el sujeto, si lo encuentra, le *demand*a, es que de alguna manera una representación sea posible. Solo a ese precio, por medio del cual el imaginario lo rescata, podrá el sujeto soportar aquello, que en sí, se le escapa. (p. 31)

Esto implica pensar la gramática como una ficción de realidad más que como reflejo de la misma, en la medida que “el real de la lengua tiene por propio el hecho de que no se reconoce de manera unívoca, y la regularidad debe ser considerada aquí más bien como la máscara que como el signo” (p. 34). Pero esta es una ficción necesaria, resultado de la puesta en funcionamiento de un deseo, el deseo de representar lo no-representable. Y cumple su función en la medida que se acepte esa condición. De lo contrario, puede terminar silenciando el conflicto, sí, pero con ello también al sujeto, o mejor dicho, la posibilidad de relación del sujeto con ese saber al que pretende representar, que es ni más ni menos que su verdad.

Decir *las lenguas* a su vez remite a la representación de una comunidad de habla, a la *forma* por la cual cada una de esas lenguas es distinguible de las otras. Es el orden del Imaginario, lugar donde el sujeto puede tener la ilusión de unidad de la lengua y de control sobre la misma. En este registro el sujeto puede representarse a

sí mismo y a otros como dentro o fuera de la lengua. Por otro lado, cada lengua, a la vez que permite identificar ese núcleo que la hace distinguible de otras, no es idéntica a sí misma. Siempre es posible distinguir excepciones, singularidades en cada enunciación de sujetos supuestamente identificados con la misma lengua, pero también –y sobre todo– siempre existe una dimensión que escapa a cualquier posible distinción, lugar del sinsentido, del equívoco, de la homofonía. Siempre la lengua se nos escapa.

Dentro de las clases de las lenguas podemos distinguir la lengua materna. Así, tenemos la posibilidad de distinguir las lenguas entre sí, pero también distinguir la lengua materna de las lenguas como conjunto. La lengua materna, más que una lengua en particular, es una relación particular con una lengua en la cual se establece el primer *lazo*. Es el lugar de constitución del sujeto, al reconocerse como otro ante Otro. El término lengua materna entonces nos remite a *lalangue*, en cuanto lugar y en cuanto funcionamiento. Asimismo, la lengua materna nos remite al Simbólico, allí donde se sabe sin saber, y donde el saber falta, en su contacto con el Real que escapa.

Finalmente, y volviendo a lo que planteamos al inicio de este apartado, *lalangue* alude al lugar donde puede emerger el ente hablante o *hablente*¹⁸ (Milner, 1980, p. 65), en el punto de encuentro de esos tres registros en la medida que “*Lalangue* es aquello que hace que una lengua no sea comparable con ninguna otra, en tanto que, justamente, no es otra, y también en tanto que aquello que la hace incomparable no se podría nombrar” (p. 23). *Lalangue* es el lugar del equívoco, que surge en el decir, y que cuestiona la verdad del Imaginario como representación del Real de lengua. El Simbólico se constituye entonces en la dimensión que permite intuir la existencia de un Real que se escabulle en *lalangue*, y que nos recuerda la no verdad del Imaginario.

¹⁸ Traducción del neologismo lacaniano *parlêtre*.

En esta triple dimensión de la lengua es que se constituye el sujeto en su *condición de hablante*. La *condición de hablante* (Behares, 2006) refiere “al sujeto de lenguaje en su relación con la lengua” entendida como “una estructura dialéctica entre su estabilidad portadora de sentido y de relaciones repetibles (conocimiento) y su inestabilidad equívoca portadora de sinsentido y de relaciones puramente singulares e irrepitibles (saber)”. Este sujeto está “expuesto a tres espacios de ‘identificación’ en tanto hablante” (p. 48), que corresponden a los tres registros lacanianos (Real, Simbólico e Imaginario), y que instauran un “conflicto lingüístico subjetivo” que define esa condición de hablante. La condición de hablante entonces es el lugar desde el cual el sujeto se relaciona con la lengua en tanto dueño de su decir y esclavo de sus palabras, y donde algo del deseo inconsciente puede ser puntuado. Podríamos decir que esta condición es la propia del *parlêtre*, que habla con su cuerpo sin saber (Lacan, 2008b, p. 144), en ese devenir entre *lalangue*, la lengua materna y la lengua en cuanto rasgo de pertenencia a una comunidad de hablantes. ¿Pero qué particularidades asume la condición de hablante en la lengua extranjera? ¿Qué lugar ocupa la lengua extranjera en esa condición de hablante? ¿Qué lugar ocupa la lengua extranjera en el conjunto de las lenguas? Analizamos estos aspectos en el siguiente apartado.

2.2.2 Lengua extranjera y condición de hablante

A partir de los planteos de Milner (1980) en relación al concepto de lengua, se pueden definir las lenguas extranjeras en una doble dimensión. Por un lado, en cuanto *lenguas*, comparten aquello que las define como tales, esto es: son una, discernibles de otras en cuanto forma y a la vez son no idénticas a sí mismas, en cuanto sustancia, como efecto de *lalangue*. Pero esta inscripción en *lalangue*, que introduce el sinsentido, también las confunde en su no identidad, por lo que “ya no estamos ante dos lenguas (...) sino ante una deriva de significantes que se pone en funcionamiento” (Couchet y Musto, 2017, p. 90).

Por otro lado, el segundo término, *extranjeritas*, alude a la relación que tienen con el sujeto en cuanto ser hablante, distinta a la establecida en la lengua materna, y sobre la cual se inscriben. En este sentido, el adjetivo no alude al criterio sociolingüístico con que usualmente se las define (lengua sin presencia de una comunidad de hablantes en la comunidad de pertenencia, a diferencia de una segunda lengua), sino que las define como una categoría especial dentro de las lenguas, en el mismo sentido que lo es la lengua materna.

Esta relación particular de las lenguas extranjeras con la lengua materna plantea una complejidad para su aprendizaje que las diferencian de otros objetos de aprendizaje, pero también del aprendizaje de la lengua materna. Por un lado, en cuanto lenguas, su aprendizaje es una experiencia de otro orden, ya que, como plantea Revuz (1998) “as línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais” por lo que “a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar a parte” (p. 216), en cuanto además de objeto de conocimiento son, al mismo tiempo objeto de una práctica, práctica que es a su vez compleja: “prática de expressão mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador” (pp. 216-217). Por otro lado, ese aprendizaje moviliza nuestra primera inscripción en el lenguaje, inscripción que funda nuestra subjetividad y que constituye nuestra lengua materna. Es sobre esa experiencia primaria que se produce el encuentro con la lengua extranjera, la cual ofrece “um novo espaço potencial para a expressão do sujeito” a la vez que “vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua” (p. 220). Esa relación es singular, y por tanto también lo son las características del encuentro de la lengua extranjera con el espacio afectivo de la lengua materna.

En ese encuentro con la lengua extranjera, Revuz (1998) señala dos momentos clave que movilizan la relación con la lengua materna: el comienzo de los estudios como “banho de sons” (p. 221), y el tiempo de nominación. El primero implica la vivencia de nuevos sonidos y palabras en el cuerpo, mientras que el segundo exige un nuevo recorte del real, al presentar “unidades de significação desprovidas de sua carga

afetiva” (p. 223). Ambos momentos pueden ser vividos de distintas maneras, ya sea como una experiencia de placer o de angustia, singular, pero implican siempre una toma de distancia de la lengua materna en cuanto espacio de subjetivación. Por esto, el aprendizaje de una lengua extranjera nunca puede ser planteado como el aprendizaje de un mero instrumento, algo externo, en relación a lo cual el sujeto es un usuario. Por el contrario, la lengua extranjera moviliza, trastoca, amplía, nuestro espacio subjetivo, nuestra condición de hablante, introduciendo la experiencia de extranjería.

Al respecto del concepto de extranjería, resultan relevantes los aportes de Melman (1992) al analizar la situación de los inmigrantes que deben aprender otra lengua. El autor plantea una distinción clave para nuestro enfoque teórico: *saber* una lengua y *conocer* una lengua:

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que fala em você se enuncia por sua boca, como destacado a título do “eu”. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos. (p. 15).

Conocer una lengua según lo planteado por Melman, supondría la posibilidad de control sobre lo dicho y en este sentido una cierta exterioridad del sujeto en relación a la lengua, por lo que parecería que no hay lugar para la lengua extranjera en la condición de hablante del sujeto. De acuerdo al autor,

A língua materna é aquela na qual, graças ao jogo do significante, se entretém e se dá a escutar o desejo daquilo que é impossível. Se falo uma língua estrangeira, o retorno de meus significantes inconscientes não poderá mais se dar a escutar como a expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático, mesmo ao meu próprio ouvido. Somente a música da língua materna, quer dizer a entonação conservada, vem lembrar a mudez do desejo ao qual estou neste momento condenado. (Melman, 1992, p. 33)

Por otro lado, Melman destaca una dimensión particular de la extranjería para el caso del bilingüismo de los inmigrantes, que creemos es especialmente pertinente en el caso de inglés como lengua extranjera. Según Melman (1992) “o uso destas

linguas, com efeito, e sempre notavelmente dessimétrico, uma valendo como lingua de mestre, a outra como lingua e escravo” (p. 16), estableciendo una paradoja, según el autor, cuando la lengua materna ocupa el lugar subordinado. Si bien en el caso uruguayo, el inglés no disputa el lugar de la lengua materna, el hecho de ser una lengua de enseñanza obligatoria en el currículum escolar, obligatoriedad fundada en su valor como lengua práctica y como lengua global por su asociación con los centros de poder político-económico, la pone en un lugar de lengua del amo¹⁹ que creemos complejiza los procesos de entrada al espacio subjetivo del hablante.

2.3. Saber y falta. Desde una teoría de la enseñanza. La lengua extranjera como objeto de enseñanza

2.3.1 Tradiciones discursivas en teoría(s) de la enseñanza: la didáctica y lo didáctico

Si pensamos en teoría de la enseñanza como un campo de reflexión sobre los modos de transmisión del saber, podemos identificar, siguiendo a Behares (2005, 2007, 2011), dos líneas de productividad discursiva que el autor identifica como una teoría antigua y una teoría moderna de la enseñanza, nombradas así en referencia a los momentos históricos que encuadran sus orígenes. Según Behares (2005), el eje de la reflexión sobre la enseñanza en la tradición moderna, inaugurada con el nacimiento de la Didáctica comeniana, tiene que ver con la dimensión tecnológica, mientras que en la teoría antigua lo que ocuparía el centro de las reflexiones sobre la enseñanza en términos generales, es de naturaleza más bien filosófica. Estas diferentes conceptualizaciones generan diferentes redes de sentido que podríamos organizar en torno a cuatro ejes conceptuales. El primero de estos aspectos se refiere a la naturaleza del saber objeto de enseñanza. El segundo se relaciona con la concepción del sujeto de la cual parten y su relación con el saber. El tercero involucra la forma en que se entiende la relación entre procesos de enseñanza y de

¹⁹ Tomamos como referencia la conceptualización del discurso del amo que presenta Lacan (2008a).

aprendizaje. Finalmente, en función de la concepción que asumimos en este trabajo, consideramos también la función del lenguaje en la enseñanza.

La teoría antigua de la enseñanza, que se remonta al pensamiento clásico griego, se manifiesta con claridad en la obra de San Agustín de Hipona, de fines del S. IV. Allí se define la enseñanza como acto de palabra. “Es evidente que pretendemos enseñar cuando hablamos” dice San Agustín (Agustín de Hipona, s/d, p.1). La enseñanza se entiende como un llamado, un exhorto, “hablar al otro, instándolo a salir de la doxa y a abrazar la episteme” (Behares, 2005, p. 10). Se enseña a través de la palabra, para que “el otro entre en signos, en representaciones, en episteme” (p. 11). La enseñanza entonces no es una cuestión de método sino de búsqueda del saber. Y esto sucede como efecto del lenguaje, siendo del orden de la significación. La acción del maestro está guiada no tanto por lograr transmitir un conocimiento sino por tener una experiencia de saber, por poner algo de ese saber en funcionamiento²⁰. El aprendizaje luego no resulta como consecuencia directa de la acción del maestro, sino que es un proceso singular en que el alumno entra en relación con el saber, esto es, logra significar. Pero eso ya es efecto no de la acción didáctica sino del funcionamiento del saber en cuanto fenómeno de lenguaje. Desde posturas actuales que retoman esta tradición discursiva, se va a hacer referencia a *lo didáctico* (Chevallard, 1998; Behares, 2004a) para dar cuenta de esta dimensión propia del funcionamiento del saber en la enseñanza, que es de naturaleza epistemológica y no tecnológica. El foco por tanto en esta perspectiva no está puesto en los sujetos y sus resultados de aprendizaje sino en el saber y su posibilidad de representación.

Bordoli (2015), por otro lado, señala que “la enseñanza, en términos conceptuales, puede ser entendida desde dos ángulos diferentes: como los modos y procesos de trasmisión a las nuevas generaciones de los contenidos culturales legitimados en un

²⁰ La distinción saber/conocimiento, que ya señalamos en 2.2 a propósito de las lenguas, es una distinción central en la concepción de la enseñanza asumida en este trabajo, consecuencia teórica de la perspectiva lacaniana que tomamos como punto de partida, desarrollada en 2.1. Volveremos sobre esta distinción en 2.3.2.

momento histórico y como las formas de relacionamiento del sujeto con el saber” (p. 36). De acuerdo a Bordoli, la primera de estas conceptualizaciones se puede ubicar en la discursividad propia de la teoría moderna de la enseñanza, desarrollada a partir del siglo XVII con la aparición de la Didáctica como disciplina y de los sistemas educativos de masas. Esta discursividad, aunque ha tomado distintas formas, se apoya en dos pilares que rinden tributo a la racionalidad inaugurada con la modernidad: la idea de sujeto cartesiano, dueño de su razón (también definido – desde posturas posteriores– como *sujeto psicológico*) y la idea de *método*. En este marco, la cuestión del saber, si bien por supuesto está presente en cuanto hablamos de enseñanza, ocupa un lugar subordinado como objeto de mediación y manipulación de acuerdo a la intencionalidad del enseñante. De esta manera, la tradición moderna de la enseñanza asume la posibilidad del control de los procesos de aprendizaje, en un sentido de desarrollo o progreso.

Por otro lado, Bordoli (2015) señala cuatro elementos que constituyen la didáctica como disciplina a partir de la modernidad: los sujetos (a quiénes), el saber (el qué), los métodos (el cómo); y los fines (el para qué). De acuerdo a la centralidad que asume cada uno de esos elementos, se pueden identificar, según la autora, cuatro discursos didácticos, que van a determinar la manera de entender la relación sujetosaber: “la didáctica tradicional, la didáctica psicologizada, la didáctica tecnicista y la didáctica centrada en el saber” (p. 43). Los tres primeros discursos señalados comparten una concepción de sujeto que se enmarca en la tradición moderna, y que asumen por tanto la posibilidad de control del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la posibilidad del todo-saber. El primer discurso se articula en torno a la noción de método, donde el docente actúa como mediador del conocimiento, en función de garantizar a todos el aprendizaje de todos los contenidos definidos como necesarios para ser aprendidos. El segundo discurso mantiene la centralidad del método, pero no tanto en función del texto de saber sino fundamentalmente de las características y de la etapa evolutiva de los aprendientes. También el tercer discurso se articula en torno al método, pero devenido tecnología, aplicable por y a cualquier sujeto más allá del contexto. Por otro lado, el último

discurso, cuyo origen puede referenciarse en el trabajo de Chevallard (1998), se aleja de la tradición moderna en la que se enmarcan los tres anteriores y retoma algunos de los postulados de la tradición antigua, reformulándolos a partir de los aportes del estructuralismo. En esta línea de productividad discursiva se inscribe la TEAD, en la cual se enmarca nuestro trabajo, y que desarrollamos a continuación.

2.3.2 Teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo

La TEAD surge a partir de las indagaciones teóricas llevadas adelante desde 2002 en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de FHCE, Udelar. Dichas indagaciones parten del trabajo de Chevallard, claramente influenciado por los aportes del estructuralismo y postestructuralismo en discusión en la Francia de ese momento, y avanzan en esta línea, profundizando en las articulaciones de este discurso didáctico con la teoría psicoanalítica lacaniana y la teoría del discurso de Michel Pêcheux. Se redefinen así cuatro elementos que conforman los pilares de la TEAD y que desarrollamos a continuación.

Los dos primeros elementos, ya desarrollados en el apartado 2.1, derivan de la teoría psicoanalítica lacaniana. El primero es la noción de sujeto psicoanalítico y por tanto escindido como efecto del lenguaje. El sujeto es a partir del lenguaje, que lo estructura como efecto de la propia división del signo lingüístico, cuya unidad es precaria y arbitraria. El sujeto, al igual que el lenguaje, está sometido a la deriva del significante, y es esa deriva lo que habilita la subjetivación. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la experiencia de saber sucede en tres registros, siguiendo la tríada lacaniana: *el saber-hacer*, del orden de lo Imaginario; *la faltasaber*, en el orden del Simbólico; y *el imposible-saber*, que es del orden del Real. Desde esta perspectiva, el saber “por su propia naturaleza es incompleto e insuficiente”, y es a través del lenguaje que se encuentra “una estabilidad autoconsistente que llamamos conocimiento” (Behares, 2006, p. 45). Esta estabilidad es, sin embargo, siempre provisoria, a la vez que arbitraria como el propio funcionamiento del lenguaje. Se distinguen así *saber* y *conocimiento*.

El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el significante se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible con el Real. (Behares, 2007, p. 17).

La enseñanza entonces, si bien se organiza en torno a la posibilidad de trasmisión de un conocimiento, reconoce la imposibilidad del saber pleno así como lo provisional de todo conocimiento, a la vez que necesita de esta dimensión de falta para que el sujeto sea convocado en su deseo y algo se signifique, esto es, acontezca. Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como una actividad en la que se pone en funcionamiento la dialéctica entre saber y conocimiento, como acontecimiento de lenguaje, en lo que Behares (2006a, p. 47) llama “esquema de circulación de saber”, que el autor grafica como “conocimiento estructurado (sentido) – designificación (sinsentido) – faltasaber – angustia – deseo – resignificación – conocimiento estructurado (sentido)”. Esto nos lleva al tercer elemento de la teoría: el concepto de *lo didáctico* en contraposición con el concepto tradicional de *Didáctica*.

El concepto de *lo didáctico* es definido por Chevallard (1998) “cuando un sujeto Y tiene la intención de hacer que nazca o que cambie, de cierta manera, la relación de un sujeto X con un objeto O” (p. 150). Como se ve, esta definición se aleja de la idea de método para centrarse en la enseñanza en sí, entendida como una actividad que responde al orden de *lo didáctico*, “fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin” (Behares, 2005, p. 13). Lo didáctico tiene que ver con el conocimiento, en la medida que hay una intencionalidad de que un cierto objeto pueda llegar a existir para un sujeto, hacerse ver, ser representado. Pero también tiene que ver con el saber, en cuanto que, como ya mencionamos, es desde la falta que el sujeto moviliza su deseo. En este segundo aspecto, lo didáctico escapa a la intencionalidad, refiriendo a una dimensión de la enseñanza que sucede en el *entre*,

en la deriva que supone el lenguaje y que instala una dimensión de no control constitutiva de la enseñanza en cuanto hecha de lenguaje, y que, por tanto, implica la no transparencia entre enseñanza y aprendizaje. Esta no transparencia es explicada por Chevallard (1998) como una diferencia entre los tiempos de la enseñanza y los tiempos del aprendizaje, que supone posiciones distintas del enseñante y del enseñado no en relación con el saber “*sino con el tiempo como tiempo del saber*” (p. 83), relación que es estructural de la situación didáctica y no resultado de la intencionalidad de los sujetos en ella implicados.

Nos interesa en este punto introducir la conceptualización que propone Voltolini (2008) para pensar la naturaleza de esta dualidad de lo didáctico como la diferencia entre *enseñanza* y *transmisión*, como dos posiciones en el lenguaje, consecuencia teórica del concepto lacaniano de sujeto en cuanto efecto de lenguaje. “Equanto o ensino se inscreveria mais do lado da articulação simbólico-imaginária, uma vez que pretende colocar em signos, comunicar, a transmissão se colocaria mais do lado do Real, mais do lado do ‘isso que se passa’” (p. 191). Sin embargo, eso que se pasa no es conceptualizado sino en otro momento posterior (lo que Freud llamó posterioridad). Entonces, la transmisión supone un entre que escapa a la intención didáctica, y que sucede en un tiempo distinto al de la enseñanza. En este sentido, ambos procesos son indisociables en tanto nudo de lenguaje, constituyendo “*duas fases de um mesmo gesto realizado sempre no interior da linguagem*” (p. 191). Por otro lado, en la medida que la enseñanza se da en el marco de un sistema formal, podríamos decir, tomando la idea de que ambos procesos son indisociables en tanto nudo de lenguaje, que *lo didáctico* es posible en el marco de un cierto discurso sobre *la Didáctica* (general y específica), en una dialéctica entre estructura y acontecimiento, según el concepto de discurso que asumimos como cuarto pilar de la TEAD, y que desarrollaremos a continuación.

La noción de discurso propuesta por Pêcheux (1990) articula dos de los campos ya desarrollados en este trabajo, el psicoanálisis y la lingüística, con el marxismo, en particular el concepto de ideología desarrollado por Althusser. Así, el discurso es

definido como una dialéctica entre una estructura, “universos lógicamente estabilizados” (p. 8), y un acontecimiento, “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (p. 17). Como ya señalamos, esta noción de discurso se apoya en la concepción de sujeto psicoanalítico, efecto del lenguaje. Es la distinción entre significante y significado lo que habilita los desplazamientos y el surgimiento de un acontecimiento, entendido como aquello que irrumpe y que permite la resignificación del discurso en la singularidad del sujeto. En este marco, el acontecimiento didáctico, ubicado en el entre de la enseñanza, supone una estructura, “una red de sentidos, un universo lógicamente estabilizado, que es anterior al acontecimiento en sí mismo” (Behares, 2004a, 24). Esta red de sentidos funciona como una ideología en tanto representación imaginaria de las relaciones del sujeto con el saber, y que determina una cierta posición de sujeto, al interpelar *a cada ‘enseñado concreto’ como ‘sujeto didáctico’* (Chevallard, 1998, p. 89)²¹. Pero estos sujetos son, como ya hemos postulado, sujetos barrados, marcados por el lenguaje, sujetos en falta. Es esa falta que produce el deseo de saber, ese deseo que insiste y que da lugar a la irrupción de lo singular, y con él al acontecimiento. El acontecimiento, así, “no puede pensarse sino dentro de la estructura (...). Este fractura la estructura para evitar su inmutabilidad y habilitar su reestructuración, su resignificación (Pêcheux en Bordoli, 2015, p. 47). Dar lugar a la falta en la enseñanza, reconocerla, es así dar lugar al acontecimiento y con él al advenimiento del sujeto. Es en este sentido, una postura ética. Retomaremos este punto más adelante, en relación a esta dimensión política de la enseñanza.

Esta perspectiva de la enseñanza como acontecimiento discursivo, en un movimiento entre conocimiento y saber, supone un lugar distinto del docente, tanto en relación con el saber como con el enseñando, y recupera el sentido antiguo de enseñanza. En este sentido, Behares (2008a), señala que el sentido de la palabra griega para enseñanza remitiría a

²¹ Aquí Chevallard parafrasea la fórmula althusseriana “toda ideología interpela a los individuos concretos como sujetos concretos, por el funcionamiento de la categoría sujeto” (Althusser, 1970, p. 68) y la aplica a la situación didáctica.

‘Estar bajo el efecto de la enseñanza’, ‘estar enseñando(se)’ o ‘estar siendo enseñado’, en donde se anula la distinción estricta enseñar/aprender, al moverse en una esfera subjetiva (o “intersubjetiva”) que implica por igual o indiferentemente al ‘agente’ y al ‘recipiente’, ambos en el estado de experimentación de un estado. Sin lugar a dudas, para los griegos, διδασκομαι es un verbo integrado a una concepción de la enseñanza como vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de ‘transmitir’²² un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente. (p. 30)

Nos parece particularmente sugestiva esta forma de pensar el lugar de los sujetos de la enseñanza, ya que abre la posibilidad de constituirse desde una relación de paridad, en tanto sujetos en falta²³ y por tanto sujetos de deseo, sujetos de posibilidad. Este punto es planteado por Fustes (2012a, 2012b) al analizar la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la condición de hablante, como veremos en el próximo apartado.

2.3.3 La lengua extranjera como objeto de enseñanza, y qué pasa con el hablante

¿Qué sucede cuando el saber a enseñar es la lengua? Volvamos a la distinción entre conocimiento y saber. Decíamos anteriormente que la situación de enseñanza se mueve en una dialéctica entre esas dos dimensiones. Nos preguntamos: ¿es la enseñanza de una lengua similar a la de cualquier otro saber? Como planteamos anteriormente, la enseñanza implica la existencia de algún tipo de conocimiento, saber estabilizado, representado. En el caso de una lengua, el conocimiento puede pensarse aquello que la hace distinguible de otras lenguas, su *forma*. Como se

²² Se debe tener cuidado con el significante *transmitir* en esta cita, ya que en otros pasajes de este trabajo afirmamos, por un lado, que lo didáctico se define, siguiendo a Chevallard (1998) por la intencionalidad de poner a alguien en relación con un saber, y la *trasmisión* (Fustes, 2014, Voltolini, 2008) a lo que sucede durante la enseñanza, pero involuntariamente. En esta cita se quiere enfatizar, creemos, la creencia en la transparencia, o posibilidad de que dicha intencionalidad cumpla los objetivos que se plantea.

²³ Nos interesa señalar la diferencia entre esta conceptualización de sujeto en falta como una condición ontológica, que instala la posibilidad, con la conceptualización de “sujeto carente” propuesta por Martinis (2006), que señala la falta como obstáculo para la enseñanza.

plantea en los documentos de la CPLEP (ANEP, 2008a) “asimilamos así el conocimiento de lengua, al saber sobre la lengua, que puede verse materializado en corpus como los de la gramática o la lingüística” (ANEP, 2008a, p. 134). Sin embargo, desde la perspectiva teórica asumida, se hace presente otra dimensión en la situación de enseñanza: la dimensión de la falta-saber, que en el caso de la lengua es *lalangue*, entendido como el lugar del sinsentido, del equívoco. El “esquema de circulación de saber” (Behares, 2006, p. 47) que describimos en 2.3.2 parecería alterarse en cierta manera en la enseñanza de una lengua, al ser el sinsentido constitutivo de la misma. En una línea similar a lo que señalan Blezio y Fustes (2011) a propósito de la enseñanza del texto académico, esta dinámica parecería acercarse en cierta manera a la adquisición de la posición del investigador. Haciendo una analogía con el planteo de los autores en su análisis de la función del texto académico en la enseñanza de una ciencia, nos preguntamos cuál es la actividad que permite ser tomado por la lengua, o sea, entrar en el funcionamiento de ese saber.

Toda lengua, por otro lado, implica un sujeto hablante. En el caso del docente de LE, el conflicto lingüístico al que hacíamos referencia con la condición de hablante se complejiza. A esto se suma, como postula Fustes (2014) a manera de hipótesis, que “la relación saber/conocimiento en la constitución de un hablante a través de cursos formales puede presentarse en modalidades alienadas con respecto a la misma relación formulada para un hablante no formado en esos ámbitos sino en otros menos formales y más íntimos” (p. 109), y propone, en un primer esfuerzo de categorización teórico de carácter provisorio, cuatro posibles posiciones de los enseñantes de LE en cuanto hablantes:

- el profesor deslumbrado ante el conocimiento del hablante nativo, colocado siempre como hablante en falta de una lengua que no es la suya (...)
- el profesor deslumbrado ante la LE y sus hablantes nativos pero que ha adquirido una inserción y reconocimiento en tanto que hablante por parte de los nativos (...)
- el profesor que ha alcanzado un alto reconocimiento entre los hablantes de la comunidad originaria pero continúa cultivando un imaginario de posible conocimiento perfecto (...)

- el profesor inserto en la LE a tal punto de no poder idealizarla (...) rehén de sus arbitrariedades, ambigüedades, dobles sentidos, malentendidos y asociaciones (...). (p.111)

El hablante nativo aparece, en esta categorización, como un sujeto pleno, amo de su decir, y en ese sentido un modelo a alcanzar, en un registro imaginario de la posibilidad de un todo saber.

Por otro lado, esta particular condición de hablante del enseñante de LE se ve luego afectada por las diversas posiciones que se ponen en relación también en la dinámica saber/conocimiento a la hora de constituirse en enseñante, y cómo se construye “el imaginario de sí en tanto que enseñante y su relación con el saber a enseñar” (Fustes, 2014, p. 110). Tomando las categorías de Chevallard (1998) de *objeto de enseñanza* y *objeto de saber*, el conocimiento que se pone en juego en la enseñanza de una lengua extranjera, esto es, el *objeto de enseñanza*, sufre la paradoja de corresponder a dos tipos de *objetos de saber*: el del lingüista y el del hablante. Y nos preguntamos ¿qué lugar ocupa cada uno? Como expresa Chevallard (1998, p. 170), siguiendo a Saussure: “‘la lingüística’ (con sus divisiones) no es un saber *del* habla, sino en el mejor de los casos, un saber *sobre* el habla”. Y cuestiona su pertinencia epistemológica en cuanto saber a enseñar. Por otro lado, el saber del hablante “è la dimensione in cui il parlante non è padrone della lingua ma si ritrova a catturare in continuazione il segno, a cercare di cogliere il senso, a stringere il rapporto tra significante e significato tramite l’interpretazione (Fustes, 2017, 405). Nos preguntamos entonces: ¿cómo resolver esa paradoja, cómo dar lugar al saber del hablante en la enseñanza?

Siguiendo a Fustes (2014), la lengua, al ser “un objeto de difícil aprehensión, con un real escurridizo, casi imprescindible de los mismos hablantes (...) ofrece un real de hablante encarnado en el mismo profesor” (p. 106). La forma en que se articulan la posición de hablante con la posición de enseñante del docente de LE condiciona el devenir del acontecimiento didáctico, o lo que Fustes (siguiendo a Voltolini, 2008) identifica como del orden de la transmisión.

Postulamos finalmente como hipótesis que estas dos condiciones (de hablante y de docente) en el caso del inglés como lengua extranjera en Uruguay se ven atravesadas por una particularidad adicional que tiene que ver con el peso que tienen en la enseñanza del inglés los exámenes internacionales. Fustes (2011) analiza el efecto limitante sobre la naturaleza del lenguaje de los estándares fijados por el sistema de certificaciones internacionales del Marco Común Europeo de Referencias para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas (MCER). El autor llama la atención sobre el hecho de que “se l’approccio si limita solo agli aspetti comportamentali o pragmatici, si corre il rischio di vivere un rapporto esiliato o alienato dall’essenza del linguaggio” (p. 197). Nos interesa explorar posibles afectaciones de esta particularidad en la condición de hablante y enseñante de los docentes entrevistados.

2.4 Saber y falta. La dimensión política de la enseñanza. El ejercicio de la libertad como principio rector

2.4.1 La relación con el saber como ejercicio de la libertad: la política y lo político en la enseñanza y sus implicancias en cuanto al derecho a la educación

Entendemos la dimensión política en una doble acepción, según la distinción planteada por Rodríguez Giménez (2016), de lo político y la política. De acuerdo al autor, esta división refleja la división del sujeto:

o político é a ficção do social estável, é o que se *imaginariza*, o que necesita de um universo lógico estabilizado, segundo a fórmula de Michel Pêcheux (2006). (...) Para o político, a chave é a comunicação, o sentido, a claridade do enunciado, a moral, enfim, a chave é o indivíduo. A política opõe-se a ele. Ela é, finalmente, efeito de uma castração. (...) A política está, em última instância, articulada na contingência infinita dos corpos, parafraseando a Milner. (p. 14)

Pensamos estas dos dimensiones en su dinámica discursiva, esto es, en cuanto puntos de encuentro de una actualidad y una memoria (Pêcheux, 1990, p. 17) y sus

efectos en la enseñanza entendida como “las formas de relacionamiento del sujeto con el saber” (Bordoli, 2015, p. 36). Estas formas de relacionamiento tienen implicaciones no sólo epistemológicas sino también políticas. Como plantea Bordoli (2013),

pensar la problemática curricular en clave del lenguaje implica pensar no sólo la dialéctica del saber y su relación con el sujeto en términos generales sino también pensar la dimensión política implicada en la misma (...) político en un sentido constitutivo de lo humano, en tanto que el currículo como configuración discursiva anuda una red de sentidos que habilita la acción del sujeto (educador y/o educando) en el *hic et nunc* del acontecer didáctico. (p. 201)

La definición establecida en la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) de la educación como derecho humano fundamental (art. 1º) y la obligación del Estado de garantizar el ejercicio de dicho derecho (art. 8º) plantea desafíos al sistema educativo público, en particular en el ciclo de educación media, para el cumplimiento de la función democratizadora que esta definición supone.

En este sentido, es central la forma en que se constituye la relación de los sujetos de la educación con el saber y el conocimiento. En la medida que la enseñanza se entiende como una puesta en signos, esta nos convoca en nuestra igual condición en cuanto hablantes, sujetos efecto del lenguaje, pares en la condición de sujeto en falta y por tanto sujetos deseantes de saber. Se trata entonces de “ubicar al currículo en relación con las políticas de distribución de conocimientos, pero también en el terreno de lo político en el cual: hay sujeto” (Bordoli, 2013, p. 203).

2.4.2 La condición de hablante como ejercicio de libertad. La política y lo político en la enseñanza del inglés

Ya señalamos que un aporte a nuestro juicio central del trabajo de la CPLEP es el de pensar la enseñanza de lenguas como parte de una política lingüística. En este sentido, según Behares (2008b), “[l]as políticas lingüísticas deben estar regidas

desde principios, que no pueden ser de naturaleza pedagógica, ni curricular, ni didáctica, ni mucho menos de conveniencia en términos de alguna tradición necesaria para el mantenimiento de las corporaciones que están interviniendo en el proceso. Una política lingüística es un acto de opción político-ideológico” (p. 27). En los documentos de la CPLEP (ANEP, 2008a) se establecen los principios rectores que deben guiar la educación lingüística. Ahora bien, el primer principio rector de los ocho que la Comisión determinó, es –como ya mencionamos en la introducción– *el ejercicio de la libertad*. El problema así planteado va más allá de los discursos de universalización y democratización (Canale, 2011), presentes claramente en los documentos citados, y que refieren a la dimensión de *lo político* que mencionábamos anteriormente. Se trata de pensar además en la relación de los sujetos pedagógicos (enseñante y enseñado) con el saber de manera que habilite el ejercicio de la libertad, esto es, *la política*.

Behares (2008b) relaciona el *ejercicio de la libertad* con potenciar la *condición de hablante*, lo cual tiene directamente que ver con la manera en que se experimenta la lengua a aprender, tarea ardua y angustiante en la medida que involucra nuestro deseo de ser.

Parece fácil ser hablante, pero no lo es tanto; parece que es una cosa natural como digerir, pero en la medida en que esto se logra o no en el seno de una sociedad, ésta nos pone todo tipo de obstáculos. Para lograr ser hablante, sentirnos cómodos allí donde estamos como hablantes y poder hablar, decir nuestra palabra, se requiere entereza y deseo, y también capacidad de sufrimiento y de resignación. ¡Cuántas personas conocemos que si las paran aquí enfrente no hablan nada o dicen muy difícilmente aquello que piensan! (...) Si el lenguaje no es vida y libertad para sus hablantes, si éstos sienten que no son dueños de su lenguaje, queda reducido en lo didáctico a los modelos del siglo XIX, a la enseñanza de la gramática y la ortografía, como si nada tuviera que ver con ese hablante que está adelante, como mero conocimiento objetivo, exterior y nemotécnico. (p. 31)

Así, pensar en el docente desde su condición de hablante ubica a los sujetos de la enseñanza en un lugar de paridad en su relación con el saber. Este punto es planteado por Fustes (2012a) como la posibilidad para el enseñante de dar lugar a

su deseo, al gozo, y así, “sebbene potrà rimanere sempre straniera, potrà avvicinarsi all’autenticità, la naturalezza e la spontaneità di chi poi la vorrà trasmettere in modo autentico, naturale e spontaneo (...) in che modo esso possa (...) creare identificazioni negli studenti” (p. 324).

Por otro lado, a partir de 2009, ANEP impulsa un Programa de Acreditación de Inglés (PAI), en un inicio nacional y a partir de 2013, internacional, con la firma de un convenio con la Universidad de Cambridge por el cual ANEP se convierte en Centro Examinador. En el caso del inglés, la certificación internacional, liderada por la Universidad de Cambridge, con más de 70 años en Uruguay, tiene una fuerte incidencia como organizadora y legitimadora de la enseñanza en el circuito privado. Ante esta situación, este proceso iniciado por ANEP busca democratizar las oportunidades para el aprendizaje del inglés y la certificación de nivel, hasta ese momento supeditado a la posibilidad de asumir los costos de los estudios privados. Si bien la certificación es opcional y la preparación por fuera de los cursos curriculares, cabe preguntarse qué efectos tiene, o puede llegar a tener en la enseñanza, así como en la definición de aspectos de política lingüística pública con la introducción de estas lógicas propias de lo privado. Estos movimientos, del orden de lo político, tienen sin duda efectos en la política.

3. ABORDAJE METODOLÓGICO

3.1 Perspectiva teórico-metodológica

La perspectiva metodológica que asumimos es la del análisis de discurso en su corriente francesa, particularmente la postulada por Michel Pêcheux. Entendemos la metodología no como lo que permite capturar el objeto real, sino como aquello que lo construye como objeto de conocimiento. Como señala Rodríguez Giménez (2012) “no es la técnica la que introduce un corte en lo real, sino la teoría que allí se pone a trabajar” (p. 35).

La noción de discurso planteada por Pêcheux en sus últimas formulaciones²⁴ se enmarca en la perspectiva teórica que asumimos y presentamos en el capítulo anterior, en relación a las concepciones del sujeto y del lenguaje, afectadas por el psicoanálisis lacaniano. Recordemos que lo que articula esta perspectiva es una noción de sujeto no pleno, escindido, a partir de su inscripción en el lenguaje, que determina su vínculo con el mundo en la articulación de los tres registros lacanianos Real-Simbólico-Imaginario. Lo que se puede conocer entonces es siempre de carácter discursivo, que por la naturaleza del lenguaje resulta opaco, heterogéneo, precario en cuanto a los sentidos que en él se articulan. Se reconoce la imposibilidad del saber pleno, ya que habría una dimensión del Real que escapa al discurso, un imposible saber que determina que este siempre es en falta, pero imaginariamente pleno como necesidad subjetiva de estabilidad. En palabras de Pêcheux (1990) “o sujeito pragmático (...) tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica” (p. 33).

²⁴ El autor identifica tres momentos o épocas en las formulaciones teóricas sobre el concepto de discurso y su análisis (Pêcheux, 1983). En este trabajo tomamos sus últimas formulaciones, correspondientes al tercer momento. Desarrollamos este punto más adelante.

El discurso entonces es definido por Pêcheux (1990) como *estructura y acontecimiento*: la *estructura* es entendida como universo de sentidos “lógicamente estabilizados” (p. 31), tributario de una historia, y el *acontecimiento* como “encuentro de una actualidad e una memoria” (p. 17). El autor parte de una primera postura estructuralista marxista que concibe al discurso como estructura cerrada. En un segundo momento, a partir de la noción de *formación discursiva* (FD) de Foucault (1979), el discurso se concibe como estructura abierta, interpelada a partir de lo interdiscursivo:

o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vem de outro lugar (isto e, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’. (Pêcheux, 1983: 314).

Posteriormente, en un tercer momento, el autor incorpora a esta noción de lo interdiscursivo la de heterogeneidad enunciativa, que pone el foco en los procesos no solo interdiscursivos sino intradiscursivos, donde el discurso del otro irrumpe en forma imprevista, desde el interior del propio discurso de un sujeto que es en su constitución un sujeto dividido.

El análisis del discurso trabaja sobre esa materialidad, buscando identificar las redes de sentidos que lo sostienen (FD) a la vez que *escuchar* las instancias de actualización que lo desestabilizan (acontecimientos del discurso) así como identificar aquellas condiciones de posibilidad del acontecimiento, en un juego simultáneo entre *descripción e interpretación*. En palabras de Pêcheux (1990):

“todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descitível como una serie (lexico-sintácticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. E nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso” (p. 53).

Esas condiciones de posibilidad para la emergencia del acontecimiento tienen que ver con lo que Authier-Revuz (1990) llama la “heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso” (p. 26), esto es, aquellos elementos externos al discurso pero que forman parte de su funcionamiento en la deriva significativa propia del lenguaje:

ao conjunto de fissuras, junções que funcionam como costuras escondidas sob a unidade aparente de um discurso e que a análise (...) pode em parte evidenciar como pistas do interdiscurso ou do jogo do significante, as formas marcadas da heterogeneidade mostrada opõem a retórica da falha mostrada da ‘costura aparente’. (p. 34)

Esas heterogeneidades mostradas, marcadas o no, dan indicios de lo no dicho, que remite a la heterogeneidad constitutiva del sujeto y su discurso, puntos de ruptura con la homogeneidad o estabilidad imaginaria del discurso. Estos puntos de ruptura pueden aparecer ilusoriamente conscientes, con marcas lingüísticas que las introducen, o irrumpir accidentalmente, como lapsus u otros deslizamientos de sentidos, pero no pueden ignorarse en la medida que “a exterioridade está no interior do sujeito” (Authier-Revuz, 1990, p.29). Identificar estos puntos de heterogeneidad constituyen lo que Athusser (1965) llamó lectura sintomática: aquello que se dice sin decir, y que indica una falla, una falta, en el devenir del discurso, y que evidencia “la ausencia del concepto bajo la presencia de una palabra como síntoma” (p. 38). Esto puede aparecer como paráfrasis, repeticiones, lapsus, equívocos... Todo aquello que remite al inconsciente, a aquello que insiste en forma latente, dentro de la estructura visible del discurso, pero que requiere de una pregunta no hecha para hacer sentido.

Es desde esta concepción de discurso que se fue en busca de la palabra de los docentes, no como reflejo de una realidad positiva, consciente, sino como actividad enunciativa donde se pone en funcionamiento un discurso, en el cual el sujeto “*é mais falado do que fala*” (Authier-Revuz, 1990, p. 26). Buscamos entonces en esa actividad de enunciación indicios en la materialidad lingüística, que den cuenta de:

- regularidades que permitan identificar redes de sentido lógicamente estabilizadas que articulan esa actividad enunciativa
- puntos de heterogeneidad, elementos interdiscursivos, que interrumpen la aparente homogeneidad del discurso
- instancias de acontecimiento, esto es, marcas de que algo del Real irrumpe.

Esos indicios se encuentran en la relación entre lo dicho con lo no dicho, a través de lo que Blezio (2015) llama

‘puntos de escucha’ donde poner mi énfasis (...) [que no pretenden] agotar el corpus sino simplemente aspira[n] a UNA forma de ordenarlo, *escuchando-leyéndolo*. (...) los discursos no son estables, y son opacos, entonces no puede accederse a ellos por la vía de la transparencia comunicacional, o de la unicidad del sentido; por el contrario, resulta más útil encontrar el sinsentido, las fracturas. Descifrar, es decir, interpretar y escuchar. (p. 50)

Se fue a buscar al hablante, aproximarse a su historia, a su relación con el inglés como lengua extranjera y como objeto de enseñanza, conocer las redes de memoria que sostienen su discurso, que lo interpelan como sujeto, sabiendo que lo dicho siempre encierra lo no dicho, lo no sabido y la posibilidad del acontecimiento, en la deriva propia de la actividad enunciativa bajo el orden –siempre arbitrario– del lenguaje, y así “‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (Pêcheux, 1990, p. 44). Es en el acto de enunciación, de decir su palabra para otro, donde el sujeto puede advenir, y con esto la posibilidad de actualizar el orden discursivo que lo estructura. Aspiramos a ofrecer entonces algunos puntos de escucha a partir del marco teórico asumido, que permitan entrever la red de sentidos que sostienen nuestros discursos así como lo singular que insiste y que irrumpe. En este sentido, esta pretende ser una investigación del tipo de lo que Behares (2011) denomina “teóricamente orientada” en cuanto se busca “poner a la teoría en conversación con un conjunto de datos” (p. 27).

3.2 Corpus y técnicas

El corpus se construyó a partir de entrevistas individuales en profundidad a ocho docentes activos con experiencia de enseñanza en los niveles iniciales de secundaria pública²⁵. Estas entrevistas buscaron aproximarse a la historia lingüística del docente en tres momentos: el proceso de formación del vínculo con la lengua inglesa en cuanto hablante en su doble dimensión de saber/conocimiento; el proceso de formación como docente y del vínculo con la lengua inglesa como objeto de enseñanza; la posición singular que fue construyendo en la práctica de enseñanza. Se construyó una guía de entrevista²⁶ estructurada en torno a los tres momentos mencionados, y se incluyeron una serie de puntos a explorar. En cuanto guía, se utilizó con flexibilidad tanto en el orden como en la formulación concreta de las preguntas, así como en la inclusión de otros tópicos emergentes que surgieran o que fueran necesarios para lograr la densidad adecuada del material discursivo.

La muestra de docentes fue intencional. Para la selección se buscó la máxima variación en función de los trayectos de formación en lengua, trayectos de formación docente, trayectos profesionales, edad y sexo. Si bien el criterio inicial de exclusión era que trabajaran o hubieran trabajado en los niveles iniciales de secundaria pública, se incluyó un caso (E8) con experiencia de trabajo en niveles iniciales de secundaria privada y en formación docente pública, por considerar que ofrecía la posibilidad de operar de contraste en cuanto caso atípico. Cabe señalar que no se buscó la representatividad sino la posibilidad de mostrar algunas formas singulares que puede asumir la condición de hablante de los docentes de inglés en nuestro contexto. En este sentido, se siguió la estrategia de muestreo teórico (Glazer y Strauss en Taylor y Bogdan, 1998, p. 108).

²⁵ Codificadas como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, de acuerdo a orden en que se realizaron.

²⁶ Ver anexo 2.

Tabla 1 - Composición de la muestra

Entrevistados		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Trayectoria profesional		Secundaria privada y pública/UTU	Secundaria privada y pública	Secundaria pública/Educación especial	Secundaria pública y cárcel/instituto particular	Secundaria pública y UTU/particular	Secundaria y primaria pública	Secundaria pública/gestión	Secundaria privada/Instituto particular/gestión/IFP
Sexo	F	x	x	x	x	x	x		x
	M							x	
Edad	30-40		x					x	
	40-50				x	x			x
	50-60	x		x			x		
Aprendizaje de inglés	Instituto ²⁷	x (1)	x (1 y 2)	x (1)		x (1)	x (1)	x (2)	x (1)
	Prof. particular		x	x	x	x		x	x
	Colegio ²⁸				x				
Formación docente	Pública IFP ²⁹	x (1)	(x) (1)	x (1)	(x) (2)		(x) (1)	x (1)	
	Privada TTC ³⁰								x (1)
	sin					x			

²⁷ Como forma de preservar el anonimato, se opta por esta denominación genérica cuando los entrevistados refieren a alguno de los Institutos de enseñanza de inglés con larga tradición en nuestro país, asociados a los países de habla inglesa. Los números indican distinto Instituto.

²⁸ Como forma de preservar el anonimato, se opta por esta denominación genérica cuando los entrevistados refieren al nombre de algún Colegio bilingüe con larga tradición en nuestro país.

²⁹ Como forma de preservar el anonimato, se opta por esta denominación genérica cuando los entrevistados refieren a alguno de los Institutos de formación docente públicos de nuestro país. Los números indican distinto IFP.

³⁰ Como forma de preservar el anonimato, se opta por esta denominación genérica cuando los entrevistados refieren a alguno de los cursos de formación docente ofrecidos por los Institutos de enseñanza de inglés antes mencionados. Los números indican distinto Instituto. El paréntesis indica que aún está cursando.

3.3 Procedimiento de análisis

En primer lugar, se realizó una escucha preliminar del material discursivo recogido en las entrevistas, identificando categorías emergentes que surgieron del cruce de los elementos teóricos que guían el trabajo con esta primera lectura del material empírico en relación a las preguntas de investigación. Luego se realizó una vuelta a la teoría, profundizando en los emergentes teóricos surgidos en esta primera escucha-lectura de los datos.

En segundo lugar, procedimos a la transcripción de las entrevistas³¹ y nuevamente a través de la escucha de la actividad discursiva en la actividad misma de transcripción, se buscó identificar regularidades, elementos interdiscursivos y puntos sintomáticos en relación a la condición de hablante de los docentes. Finalmente, procedimos a la escucha-lectura³² de las transcripciones y el análisis discursivo tomando como eje las cuatro dimensiones teóricas desarrolladas en el capítulo anterior: dimensión del sujeto, dimensión epistémica, dimensión didáctica, dimensión política, y en torno a los momentos de la historia lingüística del docente: encuentro con la lengua como objeto de saber, que llamamos “el hablante” y encuentro con la lengua como objeto de enseñanza, que llamamos “el docente”.

3.4 Resultados esperados

En el campo didáctico, se espera realizar un aporte a los estudios sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el sistema público uruguayo, tanto a nivel teórico como empírico.

³¹ Ver anexo 4.

³² Formulación inspirada en lo propuesto por Blezio (2015) como “puntos de escucha” (p.50).

A nivel de política educativa, se busca contribuir a la reflexión sobre el funcionamiento de la enseñanza del inglés en secundaria y su vínculo con otros niveles de enseñanza, así como la formación de los docentes en nuestro país.

3.5 Aspectos éticos (implicancias, consentimientos, sesgos)

Un aspecto considerado para controlar el sesgo fue lograr la máxima variación en cuanto a lugares de trabajo, de manera que no existieran aspectos contextuales compartidos salvo el dado por trabajar o haber trabajado en secundaria en el ámbito público. Solo uno de los entrevistados (E1) fue contactado a partir de mi relación personal y profesional. Los demás docentes fueron sugeridos por otros contactos, no existiendo ningún vínculo profesional previo, ni mío ni entre los entrevistados. En el caso de la E3 existía un vínculo personal indirecto (conocida de un ámbito extralaboral).

En todos los casos se mandó mensaje previo explicando el propósito de la entrevista. Las entrevistas fueron realizadas en lugar elegido por los docentes, generalmente el domicilio, salvo en dos casos (E1 y E5) en los cuales se realizó en el lugar de trabajo. Previo a la realización de la misma se presentó un consentimiento informado con esta misma información y las condiciones de uso de los datos. También se explicitó, previo al inicio de la entrevista, mi posición como investigadora y docente, la estructura de la entrevista y la duración estimada.

En cuanto al trabajo de campo propiamente dicho, debo reconocer la dificultad que implicó controlar el sesgo que pudo suponer ser yo misma docente de inglés, lo que puede haber introducido una distorsión no solo en la interpretación sino- y fundamentalmente- en la deriva enunciativa, al incorporar un otro docente junto con el otro investigador a la dinámica intersubjetiva. Esto exigió también buscar puntos de escucha en mi propia enunciación durante la entrevista y en la interpretación, e intentar suspender mi posición como docente allí donde pudiera irrumpir para dar lugar a una posición de investigación, buscando escuchar qué pasa con el saber en

la relación de enseñanza más allá de las pretendidas intencionalidades de los sujetos implicados en ella.

4. ANÁLISIS

En este capítulo se analiza el discurso de los docentes en torno a dos momentos: la constitución del hablante y la constitución del docente. En cada uno de estos momentos, el análisis se orienta por las dimensiones teóricas presentadas en el segundo capítulo, pero a partir de momentos discursivos, puntos de escucha de regularidades, de acontecimientos, de heterogeneidades. Son esos *puntos de escucha* que se intenta “leer, describir e interpretar” (Pêcheux, 1990, 43), conscientes de que siempre hay algo que se escapa.

4.1 El hablante: historias de un amor. De la incorporación a la lengua del otro y la relación con la madre.

4.1.1 Cómo se llega a la lengua del otro- el otro par o el otro amo

Se pueden identificar en los entrevistados dos vías de acercamiento a la lengua extranjera. La primera de estas vías, marcada por la valoración social del inglés asociada a su representación como lengua práctica (Canale, 2011), se ubica en el registro del imaginario como sentidos estabilizados. Estos sentidos conforman un discurso sobre la lengua inglesa que determina lugares de poder, lugares institucionales en el marco de los cuales sucede la enseñanza. Ubicamos esta primera vía entonces en la dimensión de lo político. La otra vía de acercamiento es motivada por algún tipo de contacto con la lengua hablada que despierta el deseo de incorporarse a esa lengua del otro. Ubicamos esta segunda vía en la dimensión del sujeto en cuanto hablante: hay algo de lo subjetivo que es movilizado en el encuentro con un otro hablante de esa lengua extranjera, y que interpela al sujeto deseante. En esta dimensión, lo político puede ser actualizado. A continuación intentaremos mostrar algunos indicios de cómo dichas vías se ponen en juego en la conformación de la condición de hablante de los entrevistados.

4.1.1.1 La lengua del amo-Un otro más valioso: inglés llave en el mundo

En esta primera vía de acercamiento a la lengua extranjera aparece, como razón para comenzar los estudios, la decisión de la familia. Como sustento de esta decisión se identifica en las entrevistas la valoración de los posibles beneficios que traería saber inglés, así como de la mejor manera de aprender la lengua.

Era una cuestión de adhesión a estudiar idiomas. Los idiomas abren puertas. Ese era el moto de la familia, si... Entonces a mis hermanos también los mandaban al... ya no al Instituto. de repente, pero al profesor del barrio. Todos de alguna manera iban por lo menos a inglés. Y al que le gustaba... francés. A mí me iba mejor en francés. (E1)

En realidad, mi madre fue la que decidió que el inglés podría llegar a ser importante porque... Tengo 36 años, tampoco era un boom, no sabíamos que iba a explotar el idioma a nivel mundial realmente... cuando era chica. Te estoy hablando del año 92. Entonces claro, yo que sé... fue como que ta... mi vieja muy visionaria, ¿no?... Y realmente... considero que sí que... la mejor herencia que me puede haber dejado es haberme hecho estudiar inglés. En ese momento era muy caro, no todo el mundo... éramos muy pocos. (E2)

Sabíamos perfectamente que era una llave el inglés en el mundo (...) entonces fue una decisión familiar y (...) todos marchamos al Instituto sin opción a pataleo. (E3)

Vivíamos en un barrio muy limitado, era una cooperativa de vivienda, mis padres son del campo los dos, este...y mi madre había trabajado con escribanos, abogados... entonces tenía muy metido en su cabeza la idea de que el que no se educaba y no tenía una formación, no tenía manera de salir adelante, ¿no? (...) esta gente le decía: ella tiene que estudiar inglés, tiene que estudiar inglés porque en el futuro, si no estudia inglés, no va a poder trabajar (...) En aquel momento para ellos era imposible pagarlo, entonces me becaron! (E8)

Mi historia con el inglés empieza de chiquita porque mis padres me llevaron a un colegio bilingüe... ya desde la jardinera

teníamos actividades en inglés. Era de mañana español, toda la tarde en inglés, era de 8 a 4... el Colegio. Y nunca tuve problemas con el inglés, al contrario... me gustó, porque por ejemplo pienso... éramos cuatro hermanos, mi hermano mayor no aguantó (...) después los demás no teníamos problema en ir de 8 a 4 y trabajar con otra lengua... Sin darte cuenta, el inglés se te iba metiendo... Sin darme cuenta, porque no era consciente de eso... Jamás me preguntaba qué pasaba en otros colegios... Ese era mi mundo... Fue muy natural el aprendizaje del inglés... (E4)

Las valoraciones en relación a las razones por las cuales aprender inglés se pueden reconocer a través de diversas expresiones en los fragmentos anteriores (“*los idiomas abren puertas*”, “*el inglés podría llegar a ser importante*”, “*la mejor herencia*”, “*era una llave el inglés en el mundo*”, “*en el futuro si no estudia inglés, no va a poder trabajar*”) como formando parte de una misma red discursiva que acumula sentidos históricamente estructurados: el inglés como llave al mundo de las oportunidades, lugar de privilegio, de poder, con acceso restringido; al que pocos pueden acceder, no para todos, no en cualquier lado. La lengua se presenta como un bien de cambio, objeto a poseer por el valor social que se le asigna y las posibilidades que ofrece a futuro. Pero al mismo tiempo, se plantea una situación de asimetría: se trata no solo de incorporarse a la segunda lengua como lengua del otro, sino como lengua de un otro más poderoso. Llamaremos a esta discursividad la lengua del amo. Esta situación de asimetría es analizada por Melman (1992) en relación a los inmigrantes, señalando los posibles efectos sobre el estatuto del sujeto, en la medida que “o uso destas línguas, com efeito, é sempre notavelmente dessimétrico, uma valendo como língua de mestre, a outra como língua de escravo” (p. 16).

Por otro lado, en relación a la mejor manera de aprender, se destacan las menciones a ir a un instituto privado de enseñanza de inglés (opción extracurricular) o a un colegio privado bilingüe. Esto supone que el acceso está condicionado a que la familia, además de que lo considere un aprendizaje necesario, esté en una situación económica que permita pagar la enseñanza, o que pueda obtener una beca, lo cual acentúa la asimetría. En lo manifestado por E2, “*éramos muy pocos*”, se deja

entrever esta doble condición para acceder: poder pagarlo y considerarlo lo suficientemente importante para hacer el esfuerzo económico si fuera necesario. La figura del profesor particular por otro lado aparece como una alternativa que, si bien no queda claro en estos pasajes su naturaleza, irá ganando presencia en el discurso más adelante.

Cabe observar que, si consideramos las edades de los entrevistados, todos cursaron sus estudios formales previo a las transformaciones en el estatuto del inglés como lengua única del currículum de secundaria (Plan 96) y los primeros intentos de inclusión en primaria (década del 90). Entonces, a nivel social empezaba a expandirse la idea de aprender inglés como una condición para estar dentro del mundo, pero limitada a aquellos que tenían los medios económicos para acceder, y que lo visualizaban como una necesidad. Por lo tanto, su aprendizaje estaba restringido –y legitimado– a lo privado³³. Esto también pone en evidencia sentidos circulantes que pueden reconocerse como formando parte de la misma red discursiva que señalamos más arriba en torno a las razones para aprender inglés. La lengua es asociada a círculos de privilegio, tanto en cuanto a la posición de sus hablantes, como a las vías de acceso a esos círculos, también legitimadas por sus vínculos con esas comunidades de origen. En el caso de los colegios bilingües, además de este vínculo cultural, se destaca las condiciones que ofrecen de contacto con la lengua, desde una edad mucho más temprana y durante gran parte de la jornada escolar, lo que se permitiría una manera “*natural*” de aprendizaje, aspecto que podríamos asociar a lo que señalaríamos como *trasmisión*, diferenciándolo de enseñanza (Voltolini, 2008).

Más allá de lo que aparece en la superficie discursiva de lo enunciado por los entrevistados, nos interesa llamar la atención a las posiciones de enunciación que se van articulando en torno a ese discurso general sobre el inglés. Por ejemplo, en algunos casos, como en E2 y E3, se observa una identificación de los entrevistados

³³ Cabe preguntarse si estos discursos cambiaron a partir de los cambios curriculares en secundaria y la inclusión de inglés en primaria, aspecto que podría ser relevante para un futuro estudio.

con estos enunciados generales sobre el inglés. En otros, se pueden identificar ciertos puntos de heterogeneidad que permiten *escuchar* una posición disruptiva en torno a la implicación afectiva con la lengua. Esto se ve por ejemplo, en E1 al hacer referencia al francés (“*A mí me iba mejor en francés*”), o en los comentarios de E3 y E4 sobre la decisión de comenzar el estudio (“*y todos marchamos sin opción a pataleo*”, “*y nunca tuve problemas... al contrario, me gustó*”). Estos casos dan cuenta de una ausencia de lo afectivo, que es traído en el discurso como excepción, en el caso del “*que le gustaba, francés*” (E1) o en el caso extremo de “*no aguantar*” (E4). La importancia dada al aprendizaje del inglés no dejaría “*opción a pataleo*” (E3). Esto, que aparece muy lateralmente en estas primeras evocaciones, va a ir insistiendo en forma casi sintomática a lo largo de las distintas entrevistas. A su vez, veremos que este aspecto ocupa un lugar distinto en la segunda vía.

4.1.1.2 La lengua del otro-Un otro par - *la palabra hiere el oído*

En la segunda vía de acercamiento a la lengua extranjera, se destaca el encuentro con la lengua extranjera proferida por un otro hablante de esa lengua, que despierta el deseo de saber a partir de la impresión que el sonido de la palabra provoca en el cuerpo. Este es un aspecto señalado ya por San Agustín (Agustín de Hipona, s/d.), quien refiere justamente a que “la palabra hiere el oído, para poder despertar la sensación” (p. 11).

Tengo una hermana mayor, que me lleva seis años, y ella, ta, la pusieron a estudiar inglés y como que yo de chiquita me gustó, la escuchaba, le pedí que me enseñara y ta, me gustó y a los diez años empecé –en mi época se empezaba tarde– a los 10 años empecé a ir a una profesora particular. (E5)

Desde chica tuve esa curiosidad porque yo tenía contacto con unas misioneras que venían de Estados Unidos y me fascinaba cómo las escuchaba hablar y entonces tenía seis años y le dije a mi madre yo quiero hablar inglés, quiero aprender inglés, me gusta, quiero, quiero. Tanto la molesté que a los siete años empecé el Instituto allá en Rivera (...) Fue como el descubrir el

idioma que me fascinó. Escucharlas hablar me encantó, entonces yo quería aprenderlo. (E6)

Yo personalmente mi vínculo con el inglés empezó un poco por la música, la música que se escuchaba un poco en casa (...) muchísima música en inglés y a mí siempre se me generó como cierta curiosidad, no sé, me gustaba cómo sonaba, también lo asociaba con esas cosas que a mí me gustaban y me generó mucha curiosidad y quería saber qué había ahí, en esas letras, qué era lo que se decía... Y luego esto de alguna manera fue acompañado de la, del empuje de mis padres, en el sentido de que mis padres ya avizoraban en ese momento (...) se dieron cuenta que aprender una segunda lengua, en este caso el inglés, iba a ser clave para mí, para mi futuro. (E7)

Esta “curiosidad” que insiste en E6 y E7 remite a un deseo de saber que despierta a partir del encuentro con la materialidad sonora de las palabras, “é no encontro dessas palavras com o seu corpo que alguma coisa se esboça” (Lacan en Behares, 2008a, p. 36). Podríamos decir que en estos casos el encuentro con la lengua extranjera comienza en el cuerpo, primer momento de lo que Behares, siguiendo a Lacan, refiere como “operación significante” (Behares, 2008a, p.35). Esta segunda vía parecería ser, a su vez, una manera no impuesta de acercamiento a la lengua extranjera, desde la propia –singular– condición de hablante. Por otro lado, en E7, si bien el primer movimiento hacia la lengua surge del encuentro singular con la música, “luego”, en la decisión final de los padres, opera la discursividad que vimos en 4.1.1.1 como primera vía de acercamiento a la lengua. Esto sugiere que, más allá de las representaciones que desde el imaginario (entendido como sentidos estabilizados en relación a los cuales nos reconocemos como dentro o fuera) se pongan en juego, el encuentro con la lengua es siempre singular, siendo allí, en el ámbito de lo intersubjetivo, donde esas representaciones pueden ser actualizadas. Lo que cabe preguntarse es qué lugar tiene luego esa singularidad en la clase de lengua extranjera. Intentaremos aproximarnos a este aspecto en el próximo apartado.

4.1.2 El lazo: ¿Y dónde está el hablante?

En este apartado nos interesa analizar cómo se va constituyendo la relación singular con la lengua en la etapa de aprendizaje de la misma. Analizaremos esta singularidad en diferentes momentos que los entrevistados evocan en relación a su historia lingüística, donde algo del acontecimiento parece hacerse presente. En esas evocaciones aparecen referencias a las tres dimensiones que Revuz (1998) señala como constitutivas de la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como experiencia singular. Como plantea la autora,

É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação de *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva. (...) E claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. E justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tao problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (p. 217).

Es entonces en la articulación de estas tres dimensiones que se instala la posibilidad de la emergencia del hablante. A su vez, si pensamos en la distinción entre saber y conocimiento de lengua, las dos primeras dimensiones se ubicarían hacia el polo del saber mientras que la última hacia el conocimiento. Sin embargo, como veremos a continuación, en los relatos de los entrevistados se visualiza un desequilibrio en la presencia de estas dimensiones a medida que avanzan los estudios, con un desplazamiento del polo del saber hacia el del conocimiento.

4.1.2.1 El inicio de los estudios

Al evocar sus experiencias durante el inicio de los estudios, se pueden identificar, como dijimos, diferentes referencias a las tres dimensiones de la lengua señaladas por Revuz (1998).

Siempre eran docentes veteranos, con un MUY buen inglés, muy buen inglés, este... en la parte de niños, los cursos de ‘children’,

¿no? eran libros con dibujos... que mirándolos años después el nivel de lengua ERA exigente, pero eran super dinámicas las clases... preciosas. (...) muchos diálogos... el libro era todo con historias, personajes interesantes. (E1)

A mí me encantaba la música, y vivía escuchando música. Y me gustaba la música en inglés y lo que hacíamos todos, cantaba por fonética. (...) Me acuerdo la primera clase en el Instituto, la primera, que salí cantando la canción y mi madre dijo, ta, le encanta. Y ta, y tenía facilidad y me gustaba. (...) La primera profesora que tuve ahí, Lucía³⁴ me acuerdo, fue, era muy cálida, eso me acuerdo que era muy cálida, muy cálida. Era como que el aprendizaje fluía... ¿entendés? O sea, yo no me acuerdo de estar memorizando o verbos o conjugaciones... (...) Me acuerdo de estar parados, preguntándonos cosas. O de cambiarnos de lugar por algún juego. (E2)

Lo que me acuerdo, siempre les cuento a mis alumnos es que... el primer escrito me fue muy mal, MUY mal, entonces yo me sentía muy avergonzada con ese escrito y se lo llevé a mi madre (...) Y me dijo ¿qué te parece si lo tiramos y nunca pasó? Y vos te ponés a estudiar y te va a ir mejor? (...) y me fue bien! me fue bárbaro... después como que se hizo parte de mi vida... se hizo natural. (E3)

(P: ¿Y qué te acordás de esa época de la escuela, el liceo?) La naturalidad, el que te digan no, de tarde no se habla español y preguntar qué significa tal cosa en inglés... Me acuerdo, estuvo buenísimo un año que hicimos teatro en inglés, eso me fascinó, me hubiera gustado que fuera desde primero (...) Fue en la escuela, eso me quedó impactado. El estudiar el libreto en inglés. No era que decías pah. tengo que hacer esto en inglés, ¡no! Era, pah, buenísimo, vamos a hacer teatro. Era un detalle que era inglés. (...) (E4)

Yo me acuerdo que tenía una profesora... Mrs. Smith se llamaba... y era mucho drilling... ella con el piecito repetía, repetía... y me gustaba la clase de inglés, ¡me encantaba! ¡Daba los exámenes y aprobaba! (E6)

Mi madre me mandó a una profesora particular que me enseñó los medios de transporte, los colores. Pero yo rápidamente me aburría con todo eso. Entonces por suerte llegó el primero de

³⁴ Se utilizan nombres ficticios en sustitución de los reales, para mantener el anonimato.

niños en el Instituto. Entonces yo ahí ingreso en una dimensión divina, porque tengo tantos recuerdos... lo tengo muy vívido a eso (...) Entonces me acuerdo que la profesora, que tenía un inglés precioso nos decía “ok, repeat, repeat again” y a mí me encantaba que dijera todo eso! yo coparme con repetir todo eso. (E8)

En general, en los fragmentos citados priman las evocaciones a la lengua como práctica corporal fundamentalmente, que provoca una sensación de disfrute en el acto de repetir (por ejemplo, un *drilling*, una canción, un diálogo) y de prestar la voz propia a un significante ajeno, extraño, no signo aún aunque sospechado. En el caso de E1, E2 y E8, esto parecería devolver a la lengua extranjera su carácter de paridad como lengua de un otro, extraño pero no amo, si consideramos que en el caso de estos entrevistados su acercamiento a la lengua fue por la primera vía (ver 4.1.1.1). A su vez, esto seguiría la secuencia que veíamos en la segunda vía (4.1.1.2), donde el primer contacto con la lengua extranjera es con la materia significativa que implican los sonidos.

La lengua-conocimiento, por otro lado, en esos inicios parecería amenazar la posibilidad de un primer vínculo positivo con la lengua cuando ocupa el lugar central en la enseñanza. Esto aparece sugerido en el discurso de E2 por ejemplo, al destacar la no centralidad de esta dimensión de la lengua (“*no me acuerdo de estar memorizando verbos o conjugaciones*”) como algo que le permitió dar lugar al disfrute. Esta no centralidad está dada por un lado en los textos –“*todo con historias, personajes interesantes*”– y por otro a los docentes –“*dinámicos*”, “*cálidos*”, “*que fluían*”, “*con un inglés precioso*”. Por otro lado, en E3 se evoca en un sentido contrario, como una vivencia negativa (“*el primer escrito*”), y la estrategia para sostenerse en el vínculo con la lengua parece haber sido la aceptación de que la lengua es “*estudiar*”, esfuerzo, forma. En este último caso, donde además la llegada al inglés fue por la primera vía, se refuerza la idea de la lengua como algo externo, ajeno, impuesto, y esta experiencia negativa también aparece asociada a algo externo como la evaluación. Llama la atención a su vez en este caso, la ausencia de referencia al docente, o la dinámica de la clase. A su vez,

esta experiencia de E3 contrasta con la de E1, donde si bien se reconoce que “*el nivel de lengua ERA exigente*”, lo que se recuerda parece ser el goce, atribuido – como mencionamos más arriba– a los textos y al docente, justamente lo que está ausente en el discurso de E3. Por otro lado, resulta interesante observar en todos los fragmentos citados la aparición de una figura que, de una manera u otra, movilizan el deseo de vínculo con la lengua, ya sea desde el lugar de hablante (“*con muy buen inglés*”, “*un inglés precioso*”, “*ella repetía*”) o desde lo vincular (“*muy cálida*”, “*mi madre*”).

Podríamos decir entonces que estos primeros años la dimensión de la lengua-conocimiento no parece ocupar un lugar central como estructurador de la experiencia del sujeto con la lengua, dando lugar a lo sensitivo y al hablante. Más allá de las características de este primer momento, nos interesa identificar en las etapas que siguen, los *movimientos* y *señales* (Fustes, 2009) que podrían ir mostrando algo del proceso de “incorporación del sujeto a la lengua extranjera o formación en el sujeto de su condición de hablante respecto a otra lengua” (p. 37). Se entiende por movimiento aquello que muestra algún nivel de movilización de la subjetividad y del deseo (o rechazo) de identificación ante la percepción de la falta. En tanto, las señales indican algún nivel de sujeto-efecto de lenguaje, en cuanto ser hablado por la otra lengua.

4.1.2.2 La vivencia de la falta. ¿Qué falta? La tensión saber-conocimiento

En las evocaciones a momentos posteriores en los estudios, se puede identificar un momento en que empieza a ganar centralidad en el discurso de los entrevistados sobre su experiencia de aprendizaje el registro del conocimiento en tensión con el saber. El conocimiento de lengua aparece asociado principalmente a la gramática, designada como saber a enseñar por los libros y por los exámenes internacionales. La lengua se ve como posible de memorizar, ejercitar, demostrar... y aburrir. Una dimensión de la lengua que aparece necesaria, pero no suficiente. No suficiente

porque no ofrece gozo. No suficiente tampoco en algunos casos para acreditar un supuesto nivel. ¿Necesaria para qué entonces?

Después en la parte de adolescencia, juniors, si bien era un método audiolingüal, con el “Steps to spoken English”, que era un libro que te enseñaba, bueno, tal punto gramatical con tal fonema y a partir de ahí arrancaba... en blanco y negro, ¿no? (risas)... Pero yo sentía que aprendía mucho. Era una enseñanza gramatical. Básicamente gramatical. Nos enseñaban gramática, ¿sí? Estructuras gramaticales y saber aplicarlas bien. Pero estamos hablando de una época en la cual no había internet, este... el acceso a películas en la clase era mínimo, ¿no? Mínimo o inexistente, no sé. Pero sí concurríamos a la biblioteca. La biblioteca era opcional, ahí sí, tenías un despliegue de libros! Lo que querías. (...) Eso fue lo... lo más enriquecedor, ¿no? Este, leer de todo. (E1)

Y después ya, en otros años, se hacía como más formal, ya me empecé como a aburrir, y... ahí fue un quiebre, porque le planteé a mi madre que yo no quería seguir en el Instituto, que quería seguir estudiando inglés pero en otro lado (...) claro, se hacía como más tedioso, como que los docentes no le ponían mucha onda me parece... (P: ¿Y qué era lo tedioso?) Estar siempre con el libro, ejercicios, ejercicios, corregir en el pizarrón, ejercicios, ejercicios... no había muchos juegos, no había interacción... no había mucha cosa... (...) Y ahí mi madre puso el grito en el cielo, cómo iba a dejar el Instituto. Que tenía que seguir estudiando ... Y yo le decía, pero yo quiero seguir estudiando, no quiero estudiar ahí (...) Y ahí empecé con profesores particulares, en mi barrio. (E2)

Y cuando llegué al IFP fue como perder la frescura del idioma. (...) me sacó la frescura de mi enamoramiento con el inglés (P: A ver, explicame en qué sentido) No sé, como que antes... el inglés era como, como, como... algo mío, me entendés, como una pequeña joya que era parte de mi vida y no estaba tan reglamentada. Me daba una sensación de libertad, que eso se perdió, eso se perdió y capaz que un poco porque la machaquez con el simple present, la s de la tercera persona (...) Yo no tengo drama con la gramática, pero el tema de la clase, siempre lo mismo, siempre lo mismo... No sé, como que eso me lo puso un poco mustio. (E3)

La clase de inglés tiene algo que a mí siempre me gustó, más allá de la clase, del método, capaz que un poco anticuado... siempre había esa cosa un poco lúdica (...) Todavía hay gente que cuestiona si jugar es una manera de aprender. Y eso a mí me atrapaba mucho y hasta el día de hoy lo sigo replicando. Y eso a mí me gustaba. Las canciones, los juegos...(P: ¿Y el método anticuado ese que decías qué sería?) Y el método anticuado era... en un texto buscar las definiciones de todas las palabras que no entiendas, o la repetición constante... esa repetición a coro... no digo que el drilling no sea necesario, pero adquiere un sentido diferente dependiendo de la forma en que uno lo haga... y bueno ahora todos de vuelta, y de vuelta... La pronunciación! se hablaba mucho de pronunciación, pronunciación, y yo lo que quería era poder comunicarme un poquito... me parece, ¿no? (...) Era como un machaque, un machaque constante que a veces se volvía como muy agobiante, y si no eras muy aplicado, muy disciplinado, chocabas... Y cada tanto.. exacto, aparecían esas dinámicas que de alguna manera compensaban todo aquello... (E7)

Ese momento, me acuerdo del momento clarísimo, en el que estoy en ese salón enorme, porque nos hacían trabajar en ese teatrillo chiquito del Instituto. Entonces estoy en ese lugar en la silla y estoy haciendo ese trabajo en pares con esa compañera o compañero, no me acuerdo con quién estaba, este, y me doy cuenta que puedo hablar! Fascinada. Entonces, parlanchinamente me iba bárbaro, pero con gramática tenía unos problemas tremendos. (E8)

Esta tensión conlleva para algunos de los entrevistados un momento de quiebre, de cambio en la relación con la lengua, donde se da un acercamiento o un alejamiento subjetivo, un despertar o un apagar el deseo. En esta tensión, el polo del saber parecería evocar, para los entrevistados, una emergencia del hablante, mientras que el polo de conocimiento parecería apartarlos. Por otro lado, aparece en todos los casos una tensión discursiva en relación a este avance de la dimensión del saber-conocimiento que asume diversas formas.

Una primera forma de esta tensión discursiva, visible en E1, podríamos caracterizarla como de justificación. Es interesante la manera en que se articula la

descripción de la enseñanza gramatical con su justificación, que no deja claro el lugar de enunciación: ¿la adolescente contando su experiencia?, ¿la docente evaluando esa enseñanza? ¿A quién le habla? Al introducir el contraste “*pero yo sentía que aprendía mucho*” se está evocando un discurso otro, que supone justamente la negación de que con gramática se aprenda. Posteriormente, se introduce otro contraste que parece contradecir la posición anterior: “*pero sí concurríamos a la biblioteca (...) eso era lo más enriquecedor*”, aunque concediendo que *eso* queda fuera de la enseñanza. Cabe entonces la pregunta: ¿qué aprendía? Recordemos que este punto de heterogeneidad había también aparecido en 4.1.2.1, aunque allí parecía haber una mayor homogeneidad en la posición enunciativa. Una segunda forma, que podríamos llamar de resignación, la vemos en E3. Aquí parecería no resolverse esta tensión que identificábamos entre saber y conocimiento, resultando en un apagamiento del saber, lo que habría hecho que el inglés se pusiera “*mustio*”. Una tercera forma que caracterizamos como de compensación y resistencia, la vemos en E2. En este caso también aparece este punto de heterogeneidad, pero se resuelve tomando una distancia enunciativa: “*yo quiero seguir estudiando pero en otro lado*”, donde se incluyan otras cosas, por ejemplo, “*juegos*”, “*interacción*”. A diferencia del caso anterior, aquí se reivindica *eso otro* en la enseñanza. Podríamos ubicar en esta posición también a E4, E7 y E8. En E7 en particular, se ve claramente esta ambigüedad que veníamos señalando en relación a qué se aprende: “*la clase de inglés tiene algo que a mí siempre me gustó, más allá de la clase, el método un poco anticuado...*”. El significante *clase*, en este enunciado, parecería referir a dos instancias distintas: la enseñanza (de la gramática, el *drilling*, la pronunciación, los ejercicios) y lo *otro* (internet, la biblioteca, los juegos, la interacción, el teatro, las canciones).

Cabe recordar aquí la particularidad que asume la dialéctica saber/conocimiento, (constitutiva, como vimos anteriormente, de cualquier enseñanza) cuando el objeto a enseñar es la lengua. La centralidad del lenguaje en esta dialéctica

parece ser particularmente evidente cuando es el lenguaje mismo lo que constituye su dimensión epistémica y cuando la finalidad es producir condiciones de hablante en los sujetos llamados

alumnos; es decir, cuando lo que se pretende es una didáctica *de* o *en* lengua. (Behares, 2006, p. 45)

En esta misma línea, Fustes (2020) plantea que el saber objeto de enseñanza en las lenguas es de un carácter particular en tanto

se pueden reconocer en principio tres dimensiones diferentes: i) un saber que se puede atribuir al hablante; ii) un conjunto de reglas y preceptos sobre la lengua que se pueden hallar en los manuales didácticos y iii) un conocimiento sobre el lenguaje y las lenguas generado en un marco científico (pp. 67, 68).

De acuerdo a la concepción de enseñanza de la que partimos, estas dimensiones de saber/conocimiento se relacionan en una dialéctica sujeta a la deriva del significante, en la cual puede irrumpir el acontecimiento. Sin embargo, en los pasajes citados más arriba, esta relación parecería estar dificultada, y cabe preguntarse en qué medida esto se debe a la naturaleza misma del saber de lengua devenido objeto de enseñanza, o al efecto que sobre la dinámica propia de la enseñanza tienen los procesos de definiciones curriculares, que siempre son del orden de lo político, lo que Chevallard (1998) ubica en la noósfera.

Esta tensión se evidencia en una serie de dicotomías que establecen los entrevistados, tales como “*fluir-memorizar, informal-formal, fresca-mustio, libertad-reglamentado, dinámico-machaque, juego-estudio*”. Cada término de la dicotomía parecería excluir al otro. Incorporarse a la lengua quedaría así separado del conocer la lengua. Se puede hablar la lengua pero tener “*unos problemas tremendos*” con la gramática (E8). Parecería una gramática totalmente exiliada del saber de lengua, o en palabras de Chevallard (1998), un “saber exiliado de sus orígenes” (p. 18), origen que insistentemente se intenta recuperar. Aparece entonces la biblioteca, las películas, la música, el juego, que pueda aportar gozo de la lengua. En este sentido, la referencia a los quiebres que se pueden observar en E1, E2 y E8 tienen que ver justamente con el impacto que provoca esta tensión saber/conocimiento llevada al máximo: gran frustración, tedio o fascinación.

Por otro lado, aparece el reconocimiento de la incompletud del conocimiento de lengua. No se puede estudiar todo, no alcanza para *saber*. Sin embargo, como se manifiesta en el siguiente pasaje, algo del orden de la gramática es demandada, pero se trataría aquí de una gramática que admita los puntos de fuga que impone el real de la lengua, que reconozca la imposibilidad de capturar totalmente la lengua en fórmulas estabilizadas.

[Las letras de las canciones]se las llevaba al profe para que me ayudara. Obviamente que eran letras originales, en las que había muchas cosas, había expresiones, modismos que a mí me partían al medio y no los podía dilucidar ... en ese momento no había internet, y no me alcanzaba con un diccionario, había que tener un conocimiento más amplio... había cosas que realmente decía pero esto qué es, esto está mal, ¿no? a veces incluso había cosas que me parecía eran incorrectas, ¿no? Y bueno, eh, ya con mucha más experiencia, me explicaba que había cosas mucho más de la calle, ¿no? de jerga...(E7)

Observando las referencias a la enseñanza gramatical, cabe preguntarse qué discursos sobre la gramática se ponen en juego en estos pasajes. ¿Qué lugar ocupa entonces el estudio de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, si asumimos que el objetivo de esta enseñanza es producir un hablante?

Las discusiones teóricas en torno a la naturaleza de la gramática han ocupado un lugar preeminente en el campo de la enseñanza de lenguas en general y de lenguas extranjeras en particular³⁵. ¿Es la gramática del orden del saber o del orden del conocimiento? En ese sentido, recordemos lo que Milner (1980) señala en cuanto siempre hay algo del lenguaje que se escapa a la posibilidad de ser dicho, en la medida que existe el inconsciente. Esta es la dimensión de lo real, con lo que permanentemente se encuentra el hablante: lo imposible de decir. Pero es esa imposibilidad de decir lo que lo convierte a su vez en sujeto deseante.

³⁵ Este punto ha estado presente en diversos FLA de ANEP. Destacamos los trabajos de Di Tullio, 2010; Riestra, 2011; Klett, 2011; Ciapuscio, 2012; Cardozo, 2013; Carinhas, 2016; Todeva, 2016.

El hecho de que haya lengua tiene que ver con el hecho de que hay inconsciente. (...) De donde se sigue más exactamente que puede ser definido un punto donde la lengua –al mismo tiempo que existe y que tenga tal forma– y el deseo inconsciente se articulan, A ese punto, a diferencia de Freud, Lacan le ha dado un nombre; *lalangue* o, lo que es el mismo concepto, el ente hablante, el *hablente*. (p. 64, 65)

¿Cómo integrar una gramática entonces que sostenga la angustia del imposible decir, sin clausurarla, que trabaje sobre la sustancia y no solamente sobre la forma de la lengua, que deje espacio para la emergencia de un *hablente*?

Supuesta una secuencia de lengua, basta con que un sujeto del deseo haga allí signo en un punto, para que, al mismo tiempo, todo se tambalee: cesa la calculabilidad sintáctica, la representación gramatical cede y los elementos articulados devienen significantes....(p. 100-101)

Milner (1980, p. 34, 35) señala dos tradiciones gramaticales de larga data. La primera sosteniendo la posibilidad de la representación plena, transmisible y por tanto destinada a la enseñanza. Desde esta perspectiva, todo lo que escapa a las reglas es considerado como excepción. La otra, reconoce la excepción como el real de la lengua, y por tanto imposible de representar. Ese es el punto donde “alguna cosa no cesa de no inscribirse” (p. 39). Reconocer ese punto de cesación exige que algo de ese imposible sea dicho: es el lugar de la poesía, de lo singular, en definitiva, del ente hablante. Esta segunda concepción de la gramática no renuncia a la búsqueda de regularidades, pero asumiendo la precariedad de las mismas, siempre prestas a ser desestabilizadas.

¿Qué del lenguaje, entonces, puede ser cognoscible, representado y por tanto objeto de enseñanza? A propósito de la adquisición de la lengua materna, Behares (2018) señala que

No es posible describir un proceso de conocimiento de la lengua como código positivo que se acabe dominando como instrumento o como entidad epistémica estable. La adquisición es un fenómeno de lenguaje en su deriva y en sus adjunciones al habla del otro; para Lemos este proceso se da en las dinámicas propias de la *captura* que el otro del lenguaje hace con su habla, no como

persona que enseña o controla, sino por el mero hecho de ser un hablante. (p.8)

Resulta útil en este punto recurrir a la distinción que plantea Fustes (2014) entre enseñanza y trasmisión, apoyada en la particular “*condición de hablante del enseñante*” (p. 110), en tanto es desde esa condición que es posible poner en circulación algo del fenómeno del lenguaje en su deriva que permita la captura del alumno en el habla del otro.

Sin embargo, en toda enseñanza es necesario establecer un texto de saber. Volviendo a Chevillard (1998), la definición de un *texto de saber* en lenguas extranjeras tiene algo en común de lo que Behares (2011) plantea con respecto a la enseñanza universitaria de la ciencia que busca formar científicos.³⁶ Parafraseando el planteo del autor, en la enseñanza de la lengua que busca formar hablantes (y no lingüistas o gramáticos) el *texto de saber* como instancia de conocimiento es, si bien estructuralmente parte de cualquier instancia didáctica, una condición para dar lugar a la instancia de saber. Como plantea el autor, “el problema es, probablemente, de programación: cómo el programa ampara los tránsitos singulares en los cuales se hace posible el efecto ciencia” (p. 29), o, en nuestro caso, el *efecto hablante*.

4.1.2.3 Las certificaciones internacionales

Merece un comentario aparte el rol de los exámenes internacionales en la definición del texto de saber en lengua y el lugar que dejan para el hablante. Parecería que la tensión saber/conocimiento que veíamos en el apartado anterior se agudiza en estos últimos años de estudio de la lengua, al sumarse la presión externa por la obtención de la certificación.

³⁶ También Blezio (2015) y Belzio y Fustes (2011) hacen un planteo similar en torno a la enseñanza del texto académico.

Y después [de FCE] un año más... (...) que era ya el examen de Proficiency, que la mayoría perdíamos. Fue mi gran frustración, yo lo perdí con un narrow fail, o sea apenas. (...) y quedé... bloqueada (P: Y a ver, ¿cómo fue ese bloqueo?) Y no, me impidió seguir estudiando inglés en el Instituto, seguir con los cursos de literatura o traducción o el profesorado, más allá de si podía económicamente o no. (...) en mi caso personal, pero creo que no soy la única, quedábamos ahí, quedábamos ahí. (E1)

Pero qué pasó, ahí fue la crisis, en el año 2000-2001, entonces ya, mi madre ya estaba en quiebra, fue un quiebre económico muy salado que tuvimos nosotros en la familia, y mi madre me acuerdo que le dijo no, no la puedo mandar este año... ya estaba preparando el First, o sea, era un sacrilegio. Mandala igual, me pagás después cuando puedas, porque ella no puede no dar el examen, no puede abandonar, no puede, no puede, porque ta, ella, ta... Y bueno y fui un año, pero ta, igualmente mi madre no podía pagar el examen, entonces ta, fue un sacrilegio igual porque no lo pude dar. (...) Y bueno, y de ahí estuve después 9 años sin hacer inglés. (E2)

Hice el First con ella. Después de mil años, hice ese año con ella y me dijo, vos estás preparada para hacer el First. Los nervios que me agarré!!! Porque otra vez un examen, que hablar, que venir a Montevideo (...) Y ella me motivó a hacer el First ahí, me llamó y me dijo ya salvaste!... Sin haber hecho de hacía años... (P: Y esa preparación de un exámen internacional... ¿Cómo te sentías en relación a cómo vos habías aprendido inglés?... ¿Te costó?) Si, fue totalmente diferente, porque... de pasar de un inglés curricular en el Colegio, todos los días, y ver del otro lado, un instituto particular, cómo siguen el libro... clase por clase... no me copa ese lado tanto del libro... Me costó si... fue gracias a la profesora que tuve que me impulsó a todo, dale que vos podés... E4)

Y el First le dije a mi madre como es el último año, me van a dar el título, lo quiero hacer en el Instituto. Y lo hice en el Instituto. No me olvido más. Sofía se llamaba una de las teachers, y Anne. (...) Me acuerdo que ese último año, el First, ibas al laboratorio... Y a mi eso de ponerme los auriculares y escuchar y completar los gaps me gustaba. ¡y era buena! Anne me decía vos vas a seguir...Hice todos los años, hasta el First a los 18, y pensaba seguir, CAE—no, en esa época no era CAE, era Proficiency—pero ta, a esa altura ya tenía 20, a los 18 me recibí pero hasta los 20

empecé cursos de taquigrafía... para empezar a trabajar, y tá, a los 20 empecé la carrera (de psicología)... y bueno, el inglés me quedó un poquito para atrás... (E5)

Claro, pienso que era porque era en el interior... venía a dar el exámen acá y la quedaba... No estaba equiparado...Vine como dos o tres veces a dar el First y lo perdí... Y estudiaba, yo me preparaba... y me acuerdo que me estudiaba los phrasal verbs de memoria, que no me faltara ninguno...como que falló un poco la... me parece a mi!... (P: en esto de poder como... incorporarlo más naturalmente) Ahí va, más naturalmente, exactamente. (E6)

Yo quería dar el Proficiency, no me dejaban dar Proficiency en un año. Y como yo era muy rebelde y creía que podía hacer todo rápido, me fui. Entonces me fui con una profesora particular, divina, de ahí cerca de Punta Gorda, que me dio clases de Prof y terminé Proficiency con ella. Que me acuerdo el día que me llamó a mi casa y me dijo... `You passed the exam!!!!` Este, bueno. (E8)

Como vimos en los fragmentos citados más arriba, el examen internacional (FCE y CPE³⁷) aparece como objetivo final del aprendizaje y marca claramente los últimos años de estudio. Por otro lado, el hecho de perderlo repetidas veces (E6) o no darlo (E2, E5), o retomarlo luego de un tiempo de interrupción de los estudios (E2, E4, E6) o querer hacerlo de una manera diferente a lo esperado (E5, E8) muestra efectos en la dimensión del sujeto, que son marcados por los entrevistados. La frustración de perder el examen internacional aparece con mucha fuerza en E1, determinando en ese caso un bloqueo afectivo que duró años, o en E6, asociado a una cierta sensación de injusticia. Por ejemplo en E1, ese “*la mayoría perdíamos*” o en E6 “*pienso que era porque era del interior (...) no estaba equiparado*” o en E8 “*no me dejaban dar Proficiency en un año*”. O simplemente, en E2, el “*sacrilegio*” de no darlo porque “*no podía pagar*” aunque lo preparó “*en un año cuando se preparaba en dos*” con el aval de la profesora, que habilita la posibilidad de trasgredir lo establecido (“*nos fuimos directo a First*”) aunque a condición de cumplir con el

³⁷ Siglas correspondientes a los exámenes internacionales: *First Certificate in English* y *Certificate of Proficiency in English*, correspondientes a los niveles B2 y C2 del MCER. Si bien actualmente el nombre de estos exámenes cambió, se siguen utilizando estas siglas de manera informal, así como el nombre corto *First* y *Prof* para referirse a estos exámenes.

mandato de darlo (“*no puede abandonar, no puede, no puede*”). Estos puntos de conflicto que aparecen como puntos de heterogeneidad (Authier-Revuz, 1990) en el discurso parecen sugerir lo que la autora refiere como “uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação de enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido” (p. 33). En esta negociación resulta interesante observar que en las experiencias de éxito (E2, E5, E7) aparece una figura docente, un vínculo que motiva, reafirma, impulsa, y en cierta manera sostiene el reconocimiento. Por otro lado, en las experiencias negativas (E1, E6) lo vincular está ausente en el discurso.

En un trabajo sobre el efecto de las certificaciones basadas en la adopción del MCER en la enseñanza Fustes (2011) analiza las limitaciones que dicho enfoque impone a la naturaleza de la lengua y por tanto a la constitución del hablante tal como es concebido desde nuestra perspectiva teórica. Fustes plantea

una distinzione teorica importante; le certificazioni sono soltanto un momento nel percorso linguistico di un apprendente, esse vengono preparate in base a un sillabo costituito da tratti comportamentali e cioè direttamente osservabili. Si tratta appunto della lingua valutabile appartenente all’immaginario, esiliata dagli altri livelli che non consentono la cattura agli effetti della rappresentazione. (p. 196)

Y agrega más adelante que con este enfoque de la enseñanza “si corre il rischio di vivere un rapporto esiliato o alienato dall’essenza del linguaggio” (p. 197). En los casos de fracaso, creemos que se agrega otro riesgo, que es el de una cierta exclusión subjetiva de la condición de hablante, particularmente en el caso del inglés por su peso político como lengua global. Perder el examen supondría quedar fuera del círculo de privilegio. Asimismo, en el caso de éxito, permite la inclusión social, al ser la lengua un espacio de poder³⁸.

³⁸ Retomaremos este punto en el apartado 4.2.3.

Yo la sensación que tenía era que yo era poderosa con esa herramienta. Que a mi esa herramienta me ponía en un lugar en el cual yo estaba tranquila porque no me podían (...) fácilmente (...) yo venía de un espacio tan disminuido y mis padres en el afán de que yo estudiara me pusieron en otro espacio que ahí se generaba una brecha social muy grande que yo tenía que remontar a través de algo. (...) No me relacionaba bien con los otros porque no compartía el espacio social de ellos, entonces cuál era el único lugar donde yo me sentía fuerte. La clase. Y en la clase de inglés me iba fantástico, entonces me puse ahí, en ese lugarcito. Me dio poder. (E8)

Musto (2018) por otra parte, en una línea similar, señala la limitación que el enfoque promovido por el MCER impone a la posibilidad de emergencia de lo poético del lenguaje, dimensión de la lengua que justamente escapa a la representación estable propia del registro del imaginario y bordea *lalangue*. Lo poético, plantea Milner (1980), “se define por no ignorar el punto de cesación, de volver a este incansablemente, de no admitir nunca el tenerlo por nada” (p. 39). Y según Behares (citado por Musto, 2018, p. 281) “esta es una tarea difícil que el verdadero hablante acaba haciendo con su lengua materna sin notarlo”.

Si bien el MCER no existía al momento en que los entrevistados preparaban sus exámenes, debe recordarse que las evaluaciones de la Universidad de Cambridge, existentes desde 1913, son las más antiguas en cuanto a certificaciones internacionales en lenguas, lideran este campo en la enseñanza del inglés y contribuyeron significativamente al proceso de elaboración del MCER. Sería necesario de todas maneras un estudio en profundidad para analizar los efectos del MCER y de los exámenes de Cambridge en particular tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje del inglés, objetivo que excede este trabajo. Sin embargo, nos atrevemos a postular la hipótesis que las apreciaciones de Fustes sobre las limitaciones que el MCER impone a la naturaleza del lenguaje y que el autor refiere al caso del italiano, son válidas en el caso del inglés.

4.1.3 El hablante ¿rescatado o secuestrado? Un cuerpo hablante al rescate

En esta tensión saber/conocimiento que identificábamos en el apartado anterior, aparece el reconocimiento de que hay algo de la lengua que tiene que ver con un saber del hablante, y que una enseñanza que no lo reconozca es en cierta manera trunca. Se identifican en este sentido algunas instancias en la enseñanza que parecerían favorecer u obstaculizar la puesta en circulación de algo del orden del saber del hablante. Estas instancias tienen que ver con una referencia recurrente en los entrevistados a las oportunidades de hablar con otros, a otros, o simplemente escuchar hablar a otros, destacando particularmente –aunque no solo– el contacto con hablantes nativos. Estas oportunidades (o la falta de ellas) son valoradas como posibilidad de ponerse en un lugar distinto en relación a la lengua, posibilidad de tomar contacto con algo que parecería no ser aquello designado para ser enseñado.

¡Hablar! Pero claro, digo, fue una enseñanza carente en mí, el hablar. (...) Este, me sigue costando, Y porque bueno ta, porque de repente, sí cuando he viajado he escuchado a los guías turísticos hablar en inglés pero no he viajado a EEUU, a lugares donde se hable inglés, a... a Australia. (E1)

Llegué a tener una profesora inglesa...(...). Yo hablaba con americanos todo el día. En el trabajo, yo laboraba 10 horas, salía al curso 2 horas. Sí, vivía ahí, de 9 a 9, metida en el inglés, y eso terrible escuela también. (E2)

Yo trabajé mucho tiempo en Brasil y acá... con grupos de turistas que venían a Sudamérica, de American Express más que nada allá en Brasil... Yo siempre estaba en contacto con gente de habla inglesa... Todos los contratos que hacíamos era todo en inglés... Entonces era como algo natural, ¿me entendés? (E3)

Y ahí reenganche inglés (¿Cómo?) Porque llevaba a mis hijos a un instituto de inglés y conocí a una de las personas mejores que encontré en todo, profesional y personal... Una genia! (¿Y qué te encantó?) Me encantó ese uso permanente, que no te habla UNA palabra en español en el instituto. (...) Y ahí empecé otra vez a trabajar con el inglés, perfectamente entendía todo lo que me decía, y eso era TODO lo que me había quedado del Colegio (...)

Parece inglesa... la escuchas hablar y es British, totalmente British, pero autodidacta, autodidacta, no estudio ni aquí ni allá... autodidacta... La tengo en un pedestal... Ese combo que ella tiene, esa creatividad que tiene... (E4)

Pienso que falló mucha cosa en mi enseñanza... Era muy mecánico todo... yo creo que esa parte fue distinta... Pero me gustaba igual... Y tampoco teníamos la facilidad que tenemos ahora de internet, de buscar cosas... Yo dependía que la profesora trajera el grabador y que no se pusiera a charlar en español, que se pusiera a charlar en inglés, porque pasaba eso, se entusiasmaban y se ponían a charlar en español... y yo era relativamente chica para pensar esas cosas, pero me parecía que era una pérdida de tiempo, sentía que no avanzaba y que no adquiría fluidez... Porque si tuviera todas las herramientas que tenés ahora... (E6)

(P: Y tu contacto con el inglés fuera de la clase era más por la música. Literatura) Más que nada por la música y después obviamente que empezó a entrar todo el tema de las películas, las películas en inglés me fascinaban, Yo me acuerdo que mi madre después con el tiempo se compró una computadora y llegó el internet y yo me imprimía, me acuerdo que me imprimía los scripts, los guiones de las películas (risa). Y miraba las películas y leía los guiones y traducía, les traducía canciones a mis amigos, que también les gustaba mucho y querían saber... o sea, era algo que me gustaba mucho... estaba ahí. (E7)

Lo use mucho, me tocó usarlo cuando viajé... Conocí mucha gente de otras culturas que no habían aprendido la lengua [sueco] entonces con ellos si hablaba en inglés, lo tenía en práctica siempre. (E7)

Yo no viajaba al exterior, entonces no había... no tengo un registro de uso, el registro de uso fue mucho más adelante, siempre lo usé en el espacio limitado de la clase. Después, por ejemplo, traían algún extranjero que venía a hablar con nosotros, o veíamos alguna obra de teatro en inglés. Pero era realmente muy limitado, no había uso fuera de la instancia de clase. (...) Ninguna de las personas de mi círculo cercano, ni amigos ni familiares ni nadie hablaban en inglés. O sea, mi contacto con el inglés era solamente en la clase. (E8)

Y en First, dado el profesor que me tocó sobre todo, ahí nos dio todo vuelta, ¿no? Ahí ya era sí, el texto. Que eran brutales los textos, auténticos, pero entonces, reproducirlos a través de diálogos, mucha dramatización, la dramatización permanente, el representar un diálogo! Entonces ahí, la lengua de otra manera (...) Este... Este profesor había viajado mucho a Inglaterra, sobre todo a Inglaterra. Sí, tenía el idioma así, impresionante! Y una energía... brutal. Este... pero bueno, la parte de audio era con el grabador que traía el profesor a la clase, nada más! (E1)

Es importante el énfasis en el hablante y no simplemente en los materiales auténticos, ya que anteriormente podía tenerse acceso a literatura o diarios pero no al *cuerpo hablante* (Behares y Rodríguez Giménez, 2020). Esa dimensión de lo corporal es particularmente relevante en el saber de lengua, como señala Melman (1992), en la medida que “a fala se desenvolve para cada um de nós sobre uma dupla escala. Uma que é sustentada pela significância, e a outra, a qual estranhamente não damos seu lugar merecido, é a música o que chamamos de entonação” (p. 51). Más allá de la reacción que esto provoque, lo que parece necesario es justamente la oportunidad de reaccionar corporalmente ante la lengua, sentir su materialidad, en el cuerpo propio y ajeno.

Llaman la atención, por otro lado, las escasas referencias al docente como hablante, justamente en un mundo sin internet. En el caso de E6, el docente es el que podría traer el habla a clase, con el grabador o “charlando” en inglés. Sin embargo, cuando aparece el entusiasmo por el tema de conversación, desaparece el inglés. En E1, el docente es el que puede traer el inglés “*de otra manera*”, no necesariamente desde su habla sino desde su relación con la lengua. Resulta particularmente llamativo el señalamiento de que “*bueno... la parte de audio era con el grabador que traía el profesor a la clase... nada más*”. En ese “*nada más*” parece quedar excluido el docente, a pesar de que “*tenía el idioma así, impresionante, y una energía brutal*”. E4 por otro lado, recupera, la figura del docente como hablante, pero no necesariamente en la clase, sino en los espacios que la rodean y, así como el docente mencionado por E1, es particularmente la relación de esa profesora con la lengua lo que la captura. En los tres casos, la condición de hablante del docente no aparece

asociado a ser nativo (como en E2) sino a algo del orden del deseo y del goce. Pero en la mayoría de los entrevistados, esta dimensión del hablante no se asocia con el docente, y se busca entonces en la música, las películas, los nativos (no docentes), los extranjeros.

Por otro lado, este traer al hablante tiene que ver también con traer oportunidades de ponerse en el lugar de hablante ante otro hablante. Esto puede estar en el marco de una situación de enseñanza o no, pero involucra algo que definitivamente escapa al texto de saber. Parecería que hay algo del saber de lengua que no puede saberse completamente, que escapa a las reglas, a la representación estable, pero que es un saber necesario para lograr estar en la lengua. Es un saber que parecería escapar a la enseñanza, aunque no necesariamente al aula, y que por tanto estaría, de acuerdo a la distinción que plantea Voltolini (2008), más del lado de la trasmisión que de la enseñanza. Fustes (2020) plantea esta dificultad para la enseñanza de lenguas, en cuanto esta busca construir “un conocimiento, mas sin poder desembarazarse nunca de la inestabilidad del saber al que intentan remitir, y que les da sustancia” y se pregunta “¿cómo podemos decir (representar, poner en palabras) lo que sabe el hablante?” (p. 69). En este sentido, traer al hablante implica poner ese saber en escena, en funcionamiento, y someterse a lo involuntario de “eso que pasa”, más allá de cualquier intención didáctica, en un campo común donde ambos, docente y estudiante, están sujetos a un orden que no controlan y que no pueden asir completamente. Nos preguntamos: ¿es posible representar ese saber, o sea, enseñarlo? ¿O la enseñanza en este caso pasa justamente por renunciar a la posibilidad de estabilizarlo, y simplemente ponerlo en escena, *en funcionamiento*, tanto para los alumnos como para los docentes? Más adelante Fustes (2020) plantea la paradoja de querer enseñar un saber no sabido, en la medida que pensar la lengua como objeto de conocimiento implica que ésta “pierda parte de su esencia incompleta y huidiza (la del saber del hablante) y [gane] un aspecto más estabilizado (a veces incluso rígido)” (p. 70). La pregunta entonces parece ser ¿cómo traer el saber del hablante sin que pierda su esencia? Vemos entonces, como

ya señalamos, que la dialéctica saber/conocimiento en enseñanza de lenguas se complejiza.

4.2 El docente- Historias de otro amor: del encuentro con la docencia y de dónde queda el hablante

4.2.1 La llegada a la docencia: entre el deseo y la necesidad, un lugar para el goce

Se puede identificar también en la llegada a la docencia dos vías, que se vinculan de diferentes maneras con algo del deseo en relación a la enseñanza y del goce en relación al saber. Fernández (2008), en un rastreo de la figura del docente en la teoría antigua de la enseñanza, plantea la pregunta sobre qué se puede enseñar y destaca el fuerte vínculo entre la enseñanza, el deseo y el amor: “Solo el *amor* puede dar impulso al *deseo de enseñar*, y, correlativamente, al *deseo de saber*. Entre amar y enseñar no hay, originariamente, ninguna separación infranqueable” (p. 94). Entonces, más allá de que aparezca al inicio o no, parecería que no podría haber enseñanza sin deseo, en lo que Lacan (2007a, p. 185) llama “el deseo del enseñante”.

En una primera vía entonces, la docencia se ve desde el inicio como una forma de canalizar un *amor por la lengua*³⁹ al representar esa lengua para otro. El gusto por la lengua aparece como origen a la vez que como condición para enseñar, pero el deseo no tiene que ver en principio con el enseñar sino con el saber.

(P: Y eso que me dijiste que a la vuelta de Europa, de ese tiempo en Italia, que volviste con esa decisión de enseñar idiomas acá. ¿Qué fue ahí que te hizo tomar esa decisión?) Y... lo que pasa que claro, me encontré en Europa hablando veintemil idiomas (...) Y si me quedaba en Europa era para... seguir en eso, en contacto con los idiomas. Si hubiera tenido Proficiency en esa época (...) Entonces digo, bueno ta, en Uruguay, trabajo de idiomas. Y de

³⁹ Tomamos aquí el título del libro de Milner (1978), ya citado anteriormente.

psicóloga.(...) Y bueno, ahí encontré lo mío (...) Como que era algo que me fluía. Fascinante. (E1)

Y luego surgió el tema de... de que yo quería seguir estudiando inglés... sin pagar. Porque yo ya tenía a mi hijo... yo trabajé 20 años en agencias de viaje, trabajaba muchísimo y no tenía tiempo de ... Y fue Jimena que me dijo... ¿por qué no te metés en el IFP? Así seguís en contacto con la vida del inglés sin tener que gastar. Y ese fue... el motivo principal... de seguir en algo público para estar en contacto con el mundo del inglés. (E3)

Yo de niña más chiquita jugaba mucho con muñecas y siempre estaban en el aula, ¿no? Entonces yo ponía las muñecas todas arriba de la cama, les hacía los boletines, les daba clase. Yo era la maestra de ellas. Entonces, ahí creo que se empezó a formar el combo, de esto de, me gusta mucho el idioma y además me gusta enseñar. (E8)

Tanto en E1 como en E3 la opción por la docencia aparece como forma de mantener el vínculo con la lengua: no es hablándola o escuchándola (podría haber sido también traduciéndola), sino enseñándola. En ese “*combo*”, el gusto por la lengua y el gusto por la enseñanza parecen suponerse mutuamente. Resulta interesante el caso de E1, cuya primera elección por la enseñanza no es en inglés, sino en “*idiomas*”. Parecería haber en este caso un amor censurado, luego de la pérdida del *Proficiency*, que lleva a un “*bloqueo*” con el inglés, al faltar un reconocimiento externo como hablante. La influencia de los exámenes internacionales, como vimos en 4.1.2.3, atraviesa la historia lingüística de los docentes, y reaparece en la elección de la docencia, marcando la manera en que se construye la relación con la lengua como objeto de enseñanza. Sin embargo, el amor es más fuerte, y es la docencia, años más tarde, lo que de alguna manera permitiría restituir ese vínculo.

Por otro lado, en lo que más arriba identificamos como una segunda vía de llegada a la docencia, la opción no aparece en primera instancia vinculada al deseo sino a la búsqueda de una opción laboral y eventualmente vocacional. La lengua es un recurso disponible, o la posibilidad de “*ganar unos pesos*” haciendo algo que gusta, y el docente deseante aparece después.

Y también la influencia, yo en ese momento tenía a mi novio cursando en el IFP, y la familia de él diciéndome ¿Y vos por qué ¿no? ¿No querés probar? Porque tenés hasta la mitad hecho Y estaba entre traductorado y profesorado, y me tiró el profesorado. La primera [la primera práctica] fue sin dudas la que me paró en la carrera... Fue todo... Bueno, si paso esto, esto es lo mío... Y si no lo paso es porque evidentemente tengo que agarrar para otro lado... (E2)

Me gustaba el inglés, me gustaba enseñar y además necesitaba plata. Ahí hice el Prof y me puse a dar clases particulares. Pero rápidamente me di cuenta que si no hacía un profesorado me iba a ir muy mal. (E8)

Yo trabajaba en una agencia de viaje adonde era medio esclavizante el tema, que dos por tres teníamos que viajar con grupos al exterior. Y yo me dije bueno, qué puedo hacer para salir de esto. Facultad imposible, por los horarios, entonces dije, bueno, vamos a intentar con el IFP. (E3)

Hubo una época en que también empecé a trabajar en una guardería, enseñándole a los chiquitos...cantábamos y jugábamos todo el tiempo... Después hubo una época también, en plena dictadura... un familiar mío era director de UTU y me convoca para dar inglés, faltaba un profesor de inglés... Pero yo me sentía en falta, como que estaba usurpando un cargo que no me correspondía. (...) Lo que sí trabajaba mucho en casa, dando clases particulares a los alumnos del liceo que debían inglés... es decir, que siempre tenía una tendencia a estar en contacto con los alumnos... (...) Y un día mi hija me dijo sabés que ahora no hay límite [de edad] para estudiar? (...) Y me anoté [en el IFP]. (E6)

Yo siempre digo que la docencia... hay gente que habla de vocación, yo nunca lo vi así, yo prácticamente que no... estuve años estudiando inglés, incluso cuando dejé de estudiar, de ir a los institutos seguía aprendiendo por mi cuenta, eh... (...) Y lo de la docencia nunca estuvo, recién en un momento de mi vida en que... porque yo me había perfilado para hacer Bellas Artes, algo que desistí, me di cuenta que tenía que apostar a algo que tuviese una mejor salida en cuanto a lo laboral, entonces hablando con mi madre me dijo, has estudiado tantos años inglés, tantos años inglés, ¿por qué no estudiás la carrera de profesorado? (E7)

Se identifica también en el origen del acercamiento a la docencia la emergencia de una figura que lo conecta de otra manera con la lengua. Como señala Fustes (2009) “Es por la vía de la identificación que se llega a estar del lado del otro” (p. 33). Esa figura-hablante encarna algo que “*quiero ser*” a la vez que inviste con la posibilidad de la docencia, al reconocer el saber-supuesto-necesario para la enseñanza.

Y preparé el First. Me acuerdo la primera vez que lo preparé ya estaba en el año 2000, saliendo del liceo, con una profesora del barrio, que fue la que le dijo a mi madre, esta chiquilina tiene mucha facilidad, ojalá que sea profesora (E2)

Bueno, fueron varios factores. Primero que..., yo quería algo que... no sé, que me... que, poder disfrutar. (...) Había un grupo de senior teachers, que eran más o menos las fundadoras del Instituto, unas capas... me tocó con una de ellas el primer año, y dije, pah! yo quiero hacer esto, yo quiero ser como ella, fue como... (P: ¿Qué era lo que más te gustaba, o te inspiraba, digamos?) Primero que hacía las clases divertidas... Te dabas cuenta que disfrutaba del trabajo... (E2)

A mí me encantaba el inglés, yo disfrutaba mucho, entonces claro, empecé a, creo yo, a idolatrar un poco la figura del profesor o la profesora de inglés, con ese inglés divino que tenían... (E8)

Me acuerdo que ese último año, el First, ibas al laboratorio... Y a mí eso de ponerme los auriculares y escuchar y completar los gaps me gustaba. Y era buena! Anne me decía vos vas a seguir... y yo le decía que sí, pero ta, después empecé psicología. (...). A mí siempre me gustó dar clase, ¿no? (E5)

La tengo en un pedestal... Ese combo que ella tiene, esa creatividad que tiene... (...) Y yo fui la primera que le dejó el instituto a cargo, porque era como un hijo y no se lo dejaba a nadie... (...) Ahí empezó a dejarme un grupito. Y ahí arranqué... De cero... empecé a dar clases de a poquito, unas horitas... Y ahí empecé de vuelta a relacionarme de nuevo con el inglés y la enseñanza... (E4)

¿Qué se anuda en el enseñar? Entre el deseo, el amor, la necesidad, el (no) reconocimiento, aparece la elección de la docencia, sin estar muy claro qué surge primero, qué permanece, qué falta. Quizá aquí se materialice de alguna forma el nudo de los tres registros lacanianos: la creencia en la posibilidad de completud, el deseo y la falta, atravesado a su vez por las cuestiones mundanas de la supervivencia. Nos interesa analizar cómo deviene este primer vínculo entre saber y enseñanza y qué lugar queda para el deseo, a medida que la lengua se va constituyendo en objeto de enseñanza, en el contexto particular del sistema formal de secundaria pública.

4.2.2 Qué saber para la enseñanza de lengua: del saber de lengua al texto de saber. ¿Reconciliación o distancia? Saber y conocimiento en la enseñanza. ¿Dónde queda el deseo?

La enseñanza exige, como vimos, la definición de un texto de saber, algo a representar para otro. Ahora bien, en la enseñanza de lengua extranjera, este texto de saber, como ya señalamos, tiene ciertas particularidades. Nos preguntamos: ¿qué se define como saber a enseñar? ¿A qué saber de lengua/objetos de saber refiere? ¿Cómo se construyen los objetos de enseñanza? ¿Qué distancia hay entre los objetos de enseñanza, el saber designado para ser enseñando y el saber de lengua? ¿Cómo influye en esto la experiencia del docente con la lengua, las tradiciones didácticas y los intereses sociales (la noósfera de Chevallard)? ¿Dónde queda el hablante? Estas preguntas responden al concepto también chevallardiano de vigilancia epistemológica, esto es, de la reflexión sobre la adecuación de los objetos de enseñanza al saber designado para ser enseñado, y a su vez, la pertinencia de dichos saberes a enseñar en relación al saber al que remiten.

En la enseñanza de lengua, como ya dijimos anteriormente citando a Fustes (2020), se identifican tres dimensiones de la lengua como objeto de enseñanza: el saber atribuido al hablante (o *saber de lengua*, desde nuestra perspectiva teórica); un saber textualizado, preceptivo, representado en manuales didácticos (normas); y el

saber representado por la ciencia (*conocimiento de lengua*). La dificultad de la enseñanza de lengua radica, desde nuestra perspectiva –y esto la diferencia de otros campos– en que el *saber a enseñar* (Chevallard, 1998) parece responder a dos tipos de *objetos de saber*: el de la ciencia (*conocimiento de lengua*) y el del hablante (*saber de lengua*).

Esta particularidad de las lenguas como objeto de enseñanza es señalada también por Chevallard (1998). En este sentido, el autor plantea que “hay saberes (en sentido amplio: saberes y procedimientos) que son *aprendidos* sin ser nunca específicamente *enseñados* (si se define el acto de enseñanza como comprensión reflexiva de sus fines y la explicitación de su *intención* didáctica)” (p. 67) y ubica al saber de lengua como un saber *no enseñable*. La dialéctica saber/conocimiento, como desarrollamos en 4.1.2.2, toma entonces una dinámica particular en la clase de lengua, que se experimenta como una tensión, no solo para el alumno sino también para el docente. A su vez, en el caso del inglés como lengua extranjera es posible cuestionar la pertinencia de estos *saberes* en dos niveles: por un lado, su pertinencia epistemológica/didáctica en función de la particular naturaleza de la enseñanza de lenguas (que planteamos en 2.3.3). Y por otro, la pertinencia cultural/política de la enseñanza de inglés y el rol que en esto juegan *las certificaciones* (de las cuales hablamos en 4.1.2.3). Ya vimos esta tensión desde el lugar del aprendiente. Veamos ahora algunos fragmentos donde se pueden ver indicios de esta tensión saber/conocimiento desde el lugar docente.

En inglés siento que sigo trabajando básicamente la lengua, tengo que hacer un gran esfuerzo de incorporar cosas, ¿no? (...) Es una materia que te permite mucha creatividad igual, igual, a pesar de todo. Así estés preparando exámenes internacionales, siempre vas a tener un lugar para... este... buscarle la vuelta y hacer algo, ¿no? creativo... sin irte de repente de los programas, ¿no? (E1)

Me gustan los programas de bachillerato. Me parecen súper interesantes, y que también a esa edad vos te relacionás de otra manera con ellos, ¿viste? Podés tocar temas de actualidad. (E2)

Estuve trabajando en privado, cinco años. Nada que ver, es un entrenamiento para un examen, básicamente. Y eso como que fue... muy monótono. O sea, no me brindaba, llegó un punto que sentía que no me brindaba ningún desafío personal. Era como muy motorizado, viste, como muy mecánico. Ta, abran el libro... Podía mechar alguna canción, alguna cosa, pero el fin de los colegios me parece que en general es llegar a cierto nivel de inglés y que vos tenés que llegar a ese nivel y tenés que cumplir. Este, no podés desviarte demasiado de ese objetivo, entonces... (E2)

Cuando había un curso que tenía examen obligatorio ahhh! De hecho a esto de los exámenes y todo eso me encuentro... (...) Esto del disfrutar y demás se pierde (...) Solamente preparar un examen no. No, porque estamos perdiendo el tiempo. (E8)

En esta definición del saber enseñando, los docentes cuestionan la naturaleza de este saber, pero no por su pertinencia o legitimidad, sino por la posibilidad de dar lugar al sujeto deseante, que en primera instancia refiere a ellos mismos. Este sujeto deseante aparece asociado a las instancias de saber, más que de conocimiento. Y a su vez, se identifican ciertas programaciones (textos de saber) que facilitan y otras que acotan esas instancias de saber donde el docente puede aparecer como deseante. Según Lemos (2007), es justamente el deseo del docente, pero puesto fuera de la propia escena educativa, lo que puede dar lugar al deseo del aprendiente:

Quando é que o ato educativo pode engajar o aluno numa via desejante? Isso pode acontecer quando o desejo do professor está dirigido a Outro lugar, para fora da própria cena educativa (...) E assim quando, por exemplo, o desejo do professor é causado mais pela Matemática do que pela necessidade de reencontrar no aluno os sinais de confirmação de que sua mensagem foi recebida sem deformações. (p. 87)

En el caso de la enseñanza de lenguas, nos arriesgamos a afirmar que el deseo del docente aparece cuando éste emerge como hablante. Sin embargo, entrampada en el juego de la pertinencia y la legitimidad, la enseñanza corre el riesgo de convertirse en una actividad sin deseo, sin falta, sin goce, al limitar lo que anteriormente llamamos el “efecto-hablante” (p. 65) o efecto-sujeto (Celada, 2004,

p. 5). Parece necesario entonces encontrar espacio para que ese efecto-hablante sea posible. ¿Qué instancias visualizan los docentes donde algo de esto sucede? Podemos identificar en las entrevistas cuatro situaciones didácticas, que los docentes rescatan como “buenas clases”: situaciones que involucran lo lúdico y corporal; las que conectan con el mundo del estudiante; las que implican el encuentro con un otro hablante; y las que involucran lo vincular. El atributo de “buena clase” parece estar, en todas ellas, en su capacidad de poner a circular el deseo de saber del estudiante, y de provocar goce.

4.2.2.1 El cuerpo en escena. Lo lúdico y corporal

Una primera situación didáctica que aparece en los discursos de los entrevistados como instancia de gozo es cuando el cuerpo es puesto en escena.

Tenía una [practicante]... excelente... aquella clase era una fiesta... no faltaba nadie... (...) vuelta y media corríamos todos los bancos... era una gurisa muy fresca... corríamos los bancos y hacíamos pasado, presente, futuro... y había que correr (...) Este año tengo una [practicante] que hace danza contemporánea, entonces tiene mucho dominio de todo lo que es corporal... (...) Trajo una canción de Ed Sheeran... una que le hizo a sus abuelos... (...) y la gurisa terminó la clase y con un bolso enorme trajo un vestido de novia, una radio antigua, diarios viejos, una patineta, un celular... Y entonces había que discriminar qué pertenecía a la casa (...) Entonces los gurises fueron sacando cosas de su bolso y armaron la sala donde estaban los abuelos (E3)

Recordemos que, de acuerdo a Behares (2007) lo pulsional tiene un asiento en lo corporal. En esta línea, Behares y Rodríguez Giménez (2020) plantean: “Es cierto que la idea de ‘pensar con el cuerpo’, oriunda de Spinoza, es provocadora, pero ¿qué quiere decir pensar con el cuerpo?” (p. 9). Y más adelante, citando a Lacan los autores plantean: “no sabemos qué es estar vivos sino por un cuerpo que goza

(...) ‘el significante es la causa del goce’ (Lacan en Behares y Rodríguez Giménez, 2020, p. 9).⁴⁰

Por otro lado, lo lúdico, jugar con el lenguaje, aparece también como una fuente de gozo. Jugar con los significantes e “*inventar cualquier cosa*”, dando lugar a la deriva en la cual algún significado puede anudarse, dando lugar a la emergencia del sujeto. Como plantea Lacan, “el sujeto no es el que piensa. El sujeto es propiamente aquel a quien comprometemos, no a decirlo todo, que es lo que le decimos para complacerlo, –no se puede decir todo– sino a decir necesidades” (Lacan, 2008b, p. 31)

Me acuerdo una vez tuvimos una clase, estábamos trabajando el presente simple, y yo había buscado una manera de trabajar en present simple sin aburrirlos hasta morir, y era una manera de crear titulares de los diarios, viste. Plane crashes... Y eso te da para inventar cualquier cosa... Y me acuerdo que ahí salieron cosas insólitas. Claro, obviamente que lo agarraron todo para la joda! pero estaban trabajando con present simple, ¿no? Y no sé... un avión cae en una casa... (E7)

Entonces les dije: gurises vamos a sentarnos en el suelo, porque quiero armar unas cosas, quiero que me armen preguntas... Entonces a regañadientes aceptaron... Se sentaron todos en ronda y empezaron a armar preguntas. Y preguntas difíciles (...) ...Y las empezaron a armar... y no solo que las empezaron a armar sino que las empezaron a contestar. Y para que sea oral, ahí en esa situación, que hacía pila que no hacían esas actividades, en la escuela... en su contexto no es fácil. (E4)

Entonces en primero, sobre todo, más que poner esto es esto, es el juego... más que nada... una actividad que ellos no tengan que decir ah estoy aprendiendo esto... Estoy jugando! Y de repente te quedan los colores en la cabeza... (E4)

Entonces les dije ‘bueno, ahora vamos a hacer un juego... El who am I. Yo tenía un montón de pictures, entonces les pedía que

⁴⁰ Reconocemos nuestra necesidad de profundizar teóricamente en este punto, pero no queríamos dejar de mencionarlo, en tanto relevante para el análisis.

agarraran una y me la pegaran en la espalda. Entonces yo ahí empecé a hacerlos repasar. (...) Ah, estaban copados, participando y... y en eso entra la inspectora... Y bueno, ya se quedó por ahí.(...) Terminamos de adivinar los animales y yo empecé a pegar en el pizarrón montones de partes de animales y los nombres de las partes.(...) Entonces ellos decían el animal y ahí buscaban la palabra y la pegaban en el animal... Ah, les encantó! Porque... todos querían pasar, se peleaban por pasar al pizarrón. (...) Y para cerrar hicimos una canción. Esa fue la clase que... que fue movida... Bueno, yo siempre trato de hacer eso... mucho movimiento, ¿no? (E6)

En estos pasajes, a su vez, el placer del docente parece provenir del placer de ver al estudiante jugar con la lengua (o a través de la lengua). El goce proviene del goce del otro. En el desear “al otro como deseante” (Lacan en Fernández, 2015, p. 22) hay algo del deseo compartido por el saber: goce de ver al otro gozar de aquello que también a mí me da gozo.

4.2.2.2 El mundo

Otro aspecto que permitiría el tránsito entre saber y conocimiento, dando lugar a algo de lo singular es hablar de ellos, de su mundo, del mundo.

Y para mí lo básico es... preguntas personales, hablar de mí, de lo básico... (...) Tu nombre es lo primero, y después de dónde sos... lo esencial, tu lugar, y para ellos, que su barrio es sagrado... Esto es lo básico, hablar de uno. (...) Me parece que para romper el hielo con el inglés, no hay nada mejor que hablar de uno... (...) no, no es gramática y llenar. Quedate en tu casa y hacé online! Tenés millones de cursos y repetir, repetir... Está buenísimo, no está mal. Pero también me parece que tiene que abarcar todo... Y del lado del arte te pega más fuerte (...) (E4)

Qué se espera... Yo, este... primero verle el sentido, ¿no?... Hoy en día el inglés está más presente en nuestra vida. Está en la música, los chiquilines les gusta mucho la música en inglés. Entonces eso, poder entender una canción, poder hablar de un artista... (E1)

Que traigan temas... que ellos... armen algo, que al menos lo intenten... ver el sentido de una canción, armar debates, que puedan plasmar sus ideas, sus propias ideas... y son ellos, no es un roleplay... Les encanta... y terminan en español porque claro, quieren decir tanto... (E2)

Y yo creo que poder sacarles esa idea de que el inglés, que no entiendo nada. Eso como primera cosa, tratar de lograr eso me parece que es fundamental. Y bueno, yo creo que las unidades están acordes con eso, porque es el conocimiento de uno mismo, conocer a los demás, hablar de sus familias, de sus cosas favoritas, de su casa, su entorno de la escuela... Desde el punto de vista del programa me parece que está bien. Pero sacarles ese miedo a los chiquilines, ¿no? (E6)

“Sacarles el miedo”, “romper el hielo”, querer “decir tanto”... Estas frases parecen referir a convocar algo de la subjetividad del estudiante a que circule por la lengua extranjera, a estar –sujeto deseante– en la lengua, al hablar de uno. De nuevo, lo interesante aquí, más que lo que sucede con el estudiante (que de hecho no lo sabemos) es lo que evocan los docentes al recordar una buena clase: el aparente goce del otro es donde encuentran su propio goce. El goce del alumno está en la lengua y el goce del docente en el goce del otro.

4.2.2.3 El inglés *real*: un otro-cuerpo- hablante

Otra situación convocante del sujeto es traer el inglés *real*, a través del contacto con el hablante *nativo* o con los llamados materiales auténticos. Esto, como dijimos anteriormente, parece verse facilitado por el desarrollo de las tecnologías y la globalización. El encuentro con un otro-cuerpo-hablante, no solo la exposición, o la escucha, sino el encuentro, el intercambio, desde un lugar también de hablante, es señalado por algunos de los entrevistados como un elemento que permite poner el saber en funcionamiento y con eso algo del deseo.

he tenido nativos también... Y han ayudado... (...) Entonces bueno, los chiquilines le preguntaban... Un día hicimos que le contaran a él qué música preferían... Tenía que ser algo que con

un celular todos pudieran participar, porque si se ponía a hablar de corrido nadie le iba a entender... Los dos hablaban español igual... Entonces todos le presentaron sus músicas... Y a la otra clase él les trajo música que a él le gustaba... pero tratar de priorizar ese lazo, para aflojar las cosas y poder aprender algo... desde lo humano, desde compartir... tratar de hacer las cosas más humanas digamos... (E3)

Como hablante me pasaba por ejemplo, están los programas, hay que cumplirlos... no son corset pero bueno, de alguna manera hay que tratar de cumplirlos porque si no pobre chiquilín, tampoco le hacemos un favor, ¿no? Pero notaba... a mí me daba un poco de escozor... eh... no poder darle un ambiente propicio en el que se sintiera, oportunidades de... sensación de realidad a la hora de aprender, de tomar contacto con materiales auténticos... no quería, quería un poco salirme de eso. Porque eso fue también algo que a mí también un poco me di cuenta que había... no un inglés, sino muchísimos inglés, y yo no quería quedarme en eso... un poco abrir el abanico porque de repente ahí estaba un poco la manera de poder despertar un interés, la curiosidad. (E7)

Este encuentro con un otro hablante parece ser, al igual que en la experiencia propia de los docentes al aprender la lengua, un lugar que habilita algo del efecto de significación, efecto saber o efecto hablante, al traer el saber del hablante al centro de la escena didáctica, desplazando por un momento al texto de saber establecido en los programas y los manuales. Esto parecería poder, a diferencia de “*los programas*”, “*despertar un interés*”. Sin embargo, como también vimos en 4.1.3, el hablante no aparece en relación con el docente, sino con un otro que complementa, que es traído al aula como un paréntesis en el texto de saber. De todas maneras, parecería haber una conciencia, en los docentes, de que, como plantea Lemos (citada en Behares, 2018), la adquisición (aunque en la cita refiere a la lengua materna) es un “proceso [que] se da en las dinámicas propias de la *captura* que el otro del lenguaje hace con su habla, no como persona que enseña o que controla, sino por el mero hecho de ser un hablante” (p. 8). En este punto, nos cuestionamos qué efectos puede tener, en la relación de enseñanza, que este lugar del hablante sea puesto en un otro externo a la situación didáctica.

4.2.2.4 El amor

El vínculo aparece recurrentemente en las entrevistas como una mediación para despertar el deseo de saber en los alumnos, “como nexo entre el saber y los sujetos” (Behares, 2005). Como señala el autor, este es un punto presente en la teoría de la enseñanza que reconoce sus orígenes en la antigüedad clásica, y es recogido en la perspectiva psicoanalítica sobre el sujeto y su relación con el saber.⁴¹

a veces si están pasando por una situación complicada es preferible bueno, hablar de eso y después como por añadidura... ellos se enganchan... darle importancia a eso y después lo otro... psicología me ha servido para esto... Yo he visto a muchos colegas que no hacen buen vínculo con los gurises y tienen maltrato y ellos se ponen peor... si vos no negociás con los adolescentes la quedás... (E5)

Yo creo que la base de todo es el vínculo... Si yo no puedo dar el verbo to be ahora, lo daré en otro momento... Y después los resultados que obtenés vienen solos... (E2)

*(P: Si tuvieras que contarme una clase que salieras copada...)
(...) Por suerte tuve muchas, y lo agradezco, y no es porque sea por mí, es porque cuando uno pone amor, y lo trasmite para mí surgen las cosas, salen... entonces, no es gracias a MIS habilidades, creo que es más porque hay amor. (...)(¿Y qué hubo ahí, qué te parece que hubo?) Hubo... buen vínculo, se veía el buen vínculo que había entre la profesora y los gurises... creo que sobre todo eso, el buen vínculo... Y respeto. El respeto que yo les tengo a ellos me lo devuelven... este... entonces... y ta... hubo una armonía impresionante en esa clase. (E4)*

Podemos distinguir, sin embargo, dos formas del amor en los discursos de los entrevistados. En una primera forma la visualizamos en E5 y E2, donde lo vincular aparece como necesidad ante una situación conflictiva, que posterga, a la vez que hace posible la enseñanza, pero que está puesto fuera de la relación de saber. En

⁴¹ Sobre el lugar del amor en la enseñanza ha profundizado Ana María Fernández (2005, 2008, 2015).

E4, por otro lado, vemos una segunda forma, en la que el amor se prodiga a través de la enseñanza a ese sujeto singular: es el acto mismo de enseñar, de poner a circular el saber para ese sujeto singular un acto de amor. Este último a su vez es un amor deseante, en la medida que implica poner en juego un objeto: el saber.

Fustes (2014) señala esta complejidad en relación al amor:

El enseñante es, entre otras cosas, quien sabe allí donde el alumno no ve saber (como *sujeto supuesto saber*), y es, a la vez, quien prodiga un cierto amor al enseñar: el amor que implica no quedarse para sí con su saber sino involucrar al alumno en él, el amor involucrado en cada gesto corporal. Ante una figura tan relacionada con el amor, no puede evitarse que se entrecrucen más relaciones que únicamente aquella con el saber enseñado. (p. 107)

Ahora bien, ¿qué sucede con el deseo de saber si solo queda la primera forma? Y más precisamente, ¿qué sucede con el deseo del docente en cuanto hablante?

Intentaremos discutir esto en el próximo y último apartado de nuestro análisis.

4.2.3 El docente deseante, el docente en falta: la percepción de sí como hablante-la paridad

Si partimos de la noción de sujeto efecto de lenguaje que planteamos al inicio, la relación del docente con la lengua y la enseñanza siempre involucra la dimensión de la falta, aunque la *ficción* didáctica se construya sobre la dimensión del imaginario, en la cual el docente aparece como dueño de la lengua, con un supuesto saber pleno, sin falta. Lo didáctico sin embargo remite siempre, para suceder, a lo singular del deseo del sujeto de llenar la falta, que es siempre un imposible saber. Esto pone en funcionamiento el “esquema de la circulación del saber” (Behares, 2006, p. 47), dando posibilidad al acontecimiento didáctico, siempre imprevisible y no controlable.

Es la presencia del sujeto, sujeto intérprete del lenguaje y activo, la que permite la emergencia del saber en su dimensión de falta y, a su vez, dinamiza la dialéctica epistémica.. (...) Acontecimiento de saber en tanto hay sujeto configurado como

tal en el lugar de la falta de saber, movimiento subjetivo hacia el deseo de saber. (Bordoli, 2013, p. 200)

En el deseo de llenar la falta, el sujeto habla, y es en la palabra dirigida a otro que emerge la posibilidad de encontrar su verdad. El hablante emerge en la intersubjetividad, en ese hablar al otro. La función de la palabra está unida a la función de la falta, que es lo que permite al sujeto encontrarse con su verdad, y en esa verdad constituirse como tal, a través del reconocimiento, donde “el significante es lo que representa al sujeto para otro significante’, no para otro sujeto” (Lacan, 2007b, p. 53). Así, la palabra no encuentra su sentido previamente a su enunciación sino en la posterioridad del acontecimiento en el cual el significante hace signo. Sin embargo, construir la relación de enseñanza en la sola dimensión del Imaginario deja fuera al hablante en su conflicto subjetivo y limita la posibilidad de que la lengua extranjera toque algo de la subjetividad, espacio simbólico donde el sujeto emerge en la singularidad del acontecimiento. Esto que parece necesario para sostener la “fantasía didáctica” (Behares, 2004a) encierra el peligro de invisibilizar al sujeto de la lengua, no solo al enseñante sino también, en la medida que no encuentra un hablante que lo interpele, también al aprendiente como sujeto deseante. Es justamente desde la condición de hablante que puede tener lugar algo del orden del acontecimiento didáctico, donde el saber es puesto en funcionamiento y el conocimiento objeto de enseñanza es actualizado como saber para el sujeto singular.

En el proceso formal de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, el funcionamiento de ésta solicitará la subjetividad del aprendiz y lo llevará a circular por diferentes posiciones, pues –tomando en cuenta reflexiones de Pêcheux– creemos que, en tal proceso, la lengua extranjera será tomada en redes de memoria, , dando lugar a filiaciones identificatorias y no a aprendizajes por interacción. (Celada, 2004, p.1)

El docente deseante, en su conflicto subjetivo ante los tres espacios de identificación en cuanto hablante (pleno-saber del Imaginario, imposible-saber del Real, falta-

saber del Simbólico)⁴², aparece a lo largo de las entrevistas en su condición de hablante. En muchos casos, sin embargo, este hablante deseante aparece dissociado del enseñante, fuera del ámbito de enseñanza. La falta parecería no tener lugar en la enseñanza.

Como tengo el cable a veces pongo (la BBC) para ... para poder... como no estamos inmersos en la lengua no quiero perder... quiero poder entender todo y estar... por lo menos en contacto con los nativos, escuchar de vez en cuando...(E6)

Bueno, algo que me gustaría es tener conversation classes... Porque pienso que tenés que estar profesionalizándote siempre... (...) (P: ¿Sentís que es algo que has ido perdiendo? ¿Que extrañás?) Lo he ido perdiendo por... ta... el no uso... A ver yo, antes que naciera el varón daba clases en MI casa. (...) Y claro! Tenía como hasta 5º de jóvenes, entonces claro, con los libros que me compré, los presentaba en el Instituto... Entonces claro, lo estaba usando el idioma, no eran solo las clases chicas... (P: Y esas clases de conversation eso sería un aporte para la enseñanza? ¿Para vos?...) Para las dos cosas... Porque sería para mí, para sentir que lo estoy usando más... Y por añadidura para la enseñanza... Está pendiente. (E5)

Y tuve que dejar el Prof... que es una materia que tengo acá. Terminó el IFP y vuelvo (E2)

Para mí es una pasión. No, no, para mí es un gusto, un placer. (...) prendo la radio... voy a planchar... prendo la radio, ¿no? CVC.ca, que es la radio canadiense... precioso, la dejo fluir, pasan esos live, que no tenés que pararlo, para mí es un placer! (...) Me sigue costando mucho hablar! Me sigue costando hablar! (...) Y es lo que más se nota, es la que más se nota! Y es la que los chiquilines a veces más se dan cuenta! Entonces te ven insegura y bueno, ta... Es lo más valorado. (E1)

En otros casos sí hay referencia al deseo en la enseñanza, aunque en algunos casos ese deseo parecería descentrarse del saber para centrarse en los sujetos, ya no como

⁴² Recordemos que esta condición de hablante en cuanto triple espacio de identificación es postulada por Behares (2006).

sujeto universal en su singular condición de sujeto en falta, sino como sujeto particular, desde su vulnerabilidad.

Y bueno, el contacto con los jóvenes a mí me gusta... viste que te dan como una energía... y disfruto cuando ves los logros... cuando veo que están aprendiendo aunque sea el 10% de la clase... Sentís una satisfacción... Porque es medio ambicioso pretender que todos aprendan de la misma manera... pero con que unos lleguen acá, otros allá... (E5)

Yo trabajo con chiquilines con esquizofrenia... (...) Y ahí yo trabajo con estos gurises y es inglés pero es como... terapéutico (...) Y no sé, pasa por otro lado... ese es mi fuerte. Y el inglés es la justificación. (...) Y en ese tipo de ambiente yo me siento bárbaro, Y con los gurises en el liceo ta, tengo la libreta... que bueno, es como el encuadre, eso a mí no me gusta mucho... pero estar con los chiquilines me encanta. (E3)

Y fui descubriendo que cuando me empecé a parar frente a una clase me sentí bien y... sentí que eso era para mí, estar con gurises, con adolescentes, compartiendo cosas y el enseñar... fui de carambola pero fue como un imán, por algo fui... (...) Y me siento bien... Y creo que ta... todo se va uniendo... porque la parte del arte también... todo lo que te dicen los gurises es verdad, ah profesora, usted tendría que ser actriz... (...) Y es todo parte del juego, el arte, el conectarse con el otro, con alguien vulnerable, y entonces se da cuenta que uno también es vulnerable... Y entonces por todas partes, uno va cerrando cosas... la sensibilidad de uno, que vas canalizando... y en el aula como que se fue cerrando todo... y se completó en la cárcel... (E4)

Fue en un primero, y ver a los chiquilines, más allá de... si lográbamos o no ciertos aprendizajes también esa relación que se forjó, generar curiosidad en ellos fue algo que me llamó mucho la atención y me fue gustando, y seguí y le fui tomando el gusto, ¿no? (E7)

Y también les digo, yo no sé todo, yo estoy aprendiendo con ustedes... hay montones de palabras, al no ser nativa, hay montones de cosas que yo las estoy aprendiendo en el día... yo estoy preparando un tema y tengo que aprenderme todo ese tema... por ejemplo biología, la pronunciación, todo. (E6)

En este marco se instala una tensión entre los polos del saber y del sujeto (Bordoli, 2015) como organizadores de la relación de enseñanza. ¿Hay una renuncia al saber?, o, en términos de Bordoli (2013, p. 197) ¿“el carácter particular (...) excluye lo universal y lo singular del acto de enseñanza” (...) y [lo] transforma en enseñar *algo a algunos* en función de sus marcas socioeconómicas”? En cierta manera también lo que instala este dilema es la posibilidad del desplazamiento de la tarea de enseñar a la tarea de educar, y con eso la pérdida del deseo del enseñante. Se pueden ver indicios de este dilema en lo manifestado por los docentes:

Y de algún lado los tenés que agarrar... pero después... decime, cómo aprendiste vos? cuando te tocó aprender... aquello que no era lo tuyo... (...) Las clases de la practicante por ejemplo, eran muy divertidas, la pasábamos bárbaro... pero qué se lleva el chiquilín a la casa? (...) El inglés dónde queda... Los quiero hacer pensar y entender el sentido... (E3)

El pequeño placer de haber tratado este tema en este grupo. Esa clase como momento de felicidad, es decir bueno... estamos acá, sabemos que hay dificultades, muchas, pero esto vamos a vivirlo... con ganas, con alegría, ¿no? (P: ¿Y esa alegría dónde está?) En lo que hace el alumno... Este... En el tema que estamos trabajando, ¿no? En eso. Y en el contacto... Si hay vibración de ambos lados mejor aun, ¿no? Pero si es solo de tu parte... Bueno, ta. No importa, eso está lindo. (E1)

Yo amo dar clase. Y si no diera clase de inglés me hubiese gustado dar clase de cualquier otra cosa, entendés. Creo que la docencia, más allá de la lengua es lo que me mueve a seguir trabajando en esto. (E2)

Y los ritmos... lo que tengo recuerdos es que nadie entendía nada... y trabajaba con dos o tres que más o menos lo seguían y era... ta, hagan lo que puedan... era un poco cruel... y bueno, mucha gente bajaba los brazos... (E7)

Yo en la cárcel hay cosas que me limito... Si yo voy y les hablo en inglés, como en un liceo tradicional me cierran el cuaderno y me dicen, no hago más nada... pero yo de repente en un liceo tradicional lo que yo hago es hablarles en inglés, todo el tiempo

que puedo... Y se van a quejar, obvio que se van a quejar, pero después no se dan cuenta... Y está buenísimo, Y eso lo aprendí de la profe... y vi que se puede. (E4)

Quizá la vulnerabilidad se convierte, en cierta manera, en la posibilidad de aceptar la falta, convivir con la falta sin renunciar al deseo de enseñar. No queda claro, de todas maneras, qué costo tiene esto en términos de concebir al otro como un sujeto de posibilidad y no como un sujeto en falta en el sentido crítico que señala Lemos (2007), o un *sujeto carente* como plantea Martinis (2006) Así, siguiendo a Bordoli (2013) “deviene radicalmente diferente nombrar al otro como un sujeto distinto en tanto ‘carenciado’ o nombrarlo como un semejante e igual, como un sujeto de lenguaje” (p. 198). Para esto, para reconocer al otro en tanto sujeto deseante es necesario ser también un sujeto deseante. “Los discursos educativos que centran el problema curricular, exclusivamente, en la dimensión estructural omiten al sujeto intérprete de los mismos –al sujeto de la palabra– y por lo tanto clausuran la dialéctica del saber” (Bordoli, 2013, p. 206). En este sentido, pensar una didáctica que reconozca la condición de hablante del enseñante se presenta como una oportunidad para que el saber circule e interpele la subjetividad de los sujetos en la enseñanza y libere su palabra.

5. CONCLUYENDO DESAFÍOS

A lo largo de este trabajo hemos recorrido la historia lingüística de los docentes en cuanto aprendices y enseñantes y hemos ido identificando algunos puntos de escucha en relación a los objetivos que nos planteamos.

En cuanto a las singularidades y regularidades de las historias lingüísticas de los docentes en cuanto a aprendices de la lengua, cabe señalar en primer lugar que todos los entrevistados aprendieron la lengua en contextos de cursos formales privados y, salvo E4, extracurriculares, comenzando los estudios en edad escolar. Por otro lado, pudimos visualizar que más allá de las diferentes vías por las cuales llegan a la lengua, hay un elemento que insiste, y que va ocupando más o menos centralidad en función de cómo se articula con los discursos sobre la enseñanza. Este elemento tiene que ver con el lugar de lo afectivo en el aprendizaje de la lengua extranjera. A pesar de que en algunos casos esto parece no tener lugar al momento de decidir comenzar los estudios, sí estaría presente en los primeros años de aprendizaje. Esto parece vincularse en estos inicios con una mayor posibilidad de contacto con la materialidad significativa de la lengua, en algunos casos previo al comienzo de los estudios, en otros posteriormente. Esto permitiría suspender, al menos en estos inicios, los efectos que sobre la subjetividad pudiera tener el discurso dominante sobre la lengua que la presenta como lengua del amo, restituyendo una cierta simetría subjetiva –aunque “*no hay lugar al pataleo*”, sí hay lugar para el goce. En esto se destaca la figura del docente así como de las estrategias didácticas: la calidez, el afecto, el “*inglés precioso*” de los docentes por un lado; el juego, la interacción, el dinamismo, las historias y dibujos en los textos, las canciones por otro. En cuanto a la relación con la lengua en su doble dimensión de saber/conocimiento, se visualiza una centralidad de la lengua-saber vinculada a lo corporal y una ausencia de la lengua-conocimiento en la enseñanza, ausencia que en el discurso aparece como un factor positivo en esta etapa.

A medida que se avanza en los estudios, empieza a ganar centralidad la lengua-conocimiento, asociada fundamentalmente a una cierta concepción de la gramática, dejando para el saber un lugar marginal en la enseñanza. Ante esto aparecen algunos puntos de heterogeneidad en el discurso, que instalan una tensión discursiva donde es posible identificar distintas posiciones ante este corrimiento del saber. Una primera posición justifica esta centralidad de la lengua-conocimiento por su productividad para el aprendizaje a la vez que busca una vía alternativa por fuera de la enseñanza para el contacto con la dimensión del saber, en actividades que se significan como “lo más enriquecedor”. Una segunda posición, que caracterizamos como de resignación, construye esta centralidad de la lengua-conocimiento como negativa pero no en sí misma sino por su exceso y exclusividad, y no visualiza una alternativa. La tercera, de resistencia, si bien acepta el lugar central de la lengua-conocimiento, reivindica las instancias de saber en la enseñanza que compensen esa situación. Esto redimensiona el significante *clase*, que permite pensarla en función no solo de instancias de enseñanza, pasibles de control, sino también de lo que allí pasa, más allá de las intencionalidades, en el orden de la trasmisión. En las tres posiciones, por otro lado, el saber aparece asociado al goce mientras que el conocimiento, asociado a una cierta concepción de gramática entendida como posibilidad de pleno saber, lo hace al tedio. Se instala aquí otra tensión en relación a la naturaleza del texto de saber en la enseñanza de lenguas extranjeras, que reivindica otra forma de entender la gramática, que pueda acoger la falta y con ella al hablante. Finalmente, en esta tensión saber-conocimiento se destacan dos elementos: los exámenes internacionales y la figura de un *cuerpo hablante*. En el primer caso, la centralidad que van adquiriendo los exámenes en los últimos años de estudio parece ir acotando los espacios para el saber del hablante en la enseñanza. Por otro lado, el contacto con un otro en cuanto cuerpo hablante parece habilitarlo. Este otro hablante aparece tanto en referencia a instancias dentro como fuera de la situación de clase. En el primer caso (instancias dentro de la situación de clase) son escasas las referencias al docente en cuanto hablante.

En cuanto a la elección por la docencia, se identifican dos vías de llegada. En la primera, la enseñanza se visualiza como una forma de canalizar el gusto por la lengua. En la segunda, el inglés aparece como un recurso disponible ante una necesidad laboral. Podríamos decir que en la primera vía prima un cierto *amor por la lengua*, mientras que en la segunda la necesidad. A su vez, aparece en algunos de los discursos de los docentes una figura docente que incide en la opción por la docencia en dos sentidos. Por un lado, reconoce un saber-supuesto-necesario para la enseñanza. En estos casos, esa figura aparece en las últimas etapas de estudio, durante la preparación de los exámenes internacionales, lo que lleva a preguntarnos cuál es la naturaleza de ese saber-supuesto-necesario. De la misma manera, la no aprobación del examen, como en el caso de E1, parecería anular la posibilidad de enseñar la lengua. Por otro lado, esta figura docente aparece encarnando algo que “quiero ser”, asociado fundamentalmente al disfrute en la enseñanza o a la condición de hablante de esos docentes de referencia.

En cuanto a la lengua como objeto de enseñanza, destaca en el discurso de los docentes nuevamente la tensión saber/conocimiento que veíamos anteriormente, que se visibiliza de diferentes formas. Por un lado, la no elección por cursos para exámenes internacionales, en tanto “*esto del disfrutar y demás se pierde*” (E8). En este sentido, esta posición es similar a la que aparecía en los discursos de los docentes en cuanto aprendientes, en referencia al lugar al sujeto deseante. Esta búsqueda de un lugar para el sujeto deseante, que en primer lugar refiere a su propio deseo en relación al saber de lengua, va a tornarse luego en el deseo del deseo del otro, esto es, el deseo del enseñante. Por otro lado, al evocar una buena clase, surgen distintas instancias en las que algo de ese deseo circula. Una primera instancia tiene que ver con la puesta en escena del cuerpo y de lo lúdico; una segunda refiere a la posibilidad de hablar de su mundo; una tercera hace referencia a la presencia de un otro-cuerpo-hablante y, finalmente, el vínculo con el docente., en el cual se pone en juego alguna figura de amor. En relación a esto último, se puede distinguir a su vez dos formas del vínculo según su relación con el saber. En una primera forma, el amor aparece ante el deseo de enseñar, centrándose en lo epistémico y en ese

sentido asumiendo la falta. En una segunda forma, sin embargo, el vínculo aparece como respuesta a una necesidad, un conflicto, marcado por la falta entendida como vulnerabilidad, y en ese sentido busca compensar, llenar la falta. Así, el alumno se constituye no como sujeto universal en su singular condición de sujeto en falta, sino como sujeto particular, desde su vulnerabilidad en tanto carencia a compensar.

En cuanto al deseo del docente, visualizamos una cierta disociación en algunos casos entre el hablante y el enseñante, donde el deseo del hablante sí aparece, pero fuera del ámbito de la enseñanza. Cuando algo del deseo aparece en la enseñanza, no siempre lo hace –como señalábamos al final del párrafo anterior– en relación con el saber, al centrarse no en la falta en cuanto condición ontológica del sujeto sino en cuanto circunstancial vulnerabilidad. En este sentido, la manera en que se signifique la falta (faltasaber o carencia) resulta un punto a atender. El deseo del enseñante en cuanto hablante, deseo de un saber en falta, parece abrir, en este sentido, la posibilidad de interpelar al otro desde su también singular condición de sujeto en falta. El ámbito público presenta en este sentido oportunidades de resignificar el lugar de la falta en la enseñanza y en el deseo del docente en cuanto hablante y enseñante.

Para finalizar, queremos señalar algunos límites de este trabajo. En primer lugar, se intentó aproximarse, en forma exploratoria, a la singularidad de la condición de hablante del docente de inglés a través de las historias de algunos de ellos. No se busca, en este sentido, generalizar resultados sino ofrecer algunos puntos de escucha para abonar la reflexión teórica en torno a las preguntas planteadas. Seguramente estos puntos de escucha podrían haberse enriquecido incorporando otro material discursivo como por ejemplo el que puede surgir de la observación de clases, o incorporando en la muestra docentes más jóvenes, que hayan transitado por secundaria y formación docente luego de los cambios incorporados en las últimas dos décadas. También sería interesante ampliar la indagación a docentes de otros subsistemas y de otras lenguas, así como de formación docentes. También reconozco mi limitación para la reflexión teórica en lo concerniente a la teoría

psicoanalítica en su articulación con lo político, en la que intentamos profundizar a partir de este trabajo, que por su complejidad requeriría más tiempo, pero que creemos amplía las posibilidades de escucha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTÍN DE HIPONA (s/d). *Del Maestro*. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/338592071/San-Agustin-Del-Maestro>. último acceso el 12 de mayo de 2021.

ANEP-CODICEN (2008a). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/comisionpoliticasinguisticaseducacion%20publica.pdf>

ANEP-CODICEN (2008b). *Censo Nacional Docente 2007*. Disponible en: <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/2008dic-%20censo%20nacional%20docente%20-%20anep%202007.pdf>

ANEP-CODICEN (2019). *Políticas lingüísticas 2015-2019*. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/897/Pol%20c3%adticas%20Ling%20c3%bc%20adsticcas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

ALTHUSSER, L. (1984). *Ideología y aparatos políticos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ALTHUSSER, L. (2004). *Para leer el capital*. México-Buenos Aires: Siglo XXI.

AUTHIER-REVUZ, J. (1990). Heterogeneidad(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudios Lingüísticos*, 19, ju./dez, pp. 25-42.

BEHARES, L.E. (2004a). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: BEHARES, L.E. (dir.). *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 11-30.

BEHARES, L. E. (Dir.) (2004b). *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

BEHARES, L.E. (2005). ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: BEHARES, L. E. y S. COLOMBO DE CORSARO (Comps.). *Enseñanza del saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo, FHCE-UDELAR, pp. 9-15.

BEHARES, L.E. (2006): La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-

lingüísticas. En: BARRIOS, G. y L.E. BEHARES. *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: UDELAR-AUGM, pp. 43-52.

BEHARES, L.E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: La teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, v. 8, n° esp., pp. 1-21.

Disponible en:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688>

BEHARES, L.E. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: BEHARES, L.E. y R. RODRIGUEZ GIMENEZ, (Comps.). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: FHCE-CSIC-Udelar: pp. 29-46.

BEHARES, L.E. (2008b). Principios rectores de las Políticas Lingüísticas para la Educación Pública. En: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 23-48

BEHARES, L.E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Montevideo: CSIC-Udelar.

BEHARES, L.E. (2018). Lengua y hablante en los textos saussureanos: ¿Aprendizaje de la lengua? En: FERNÁNDEZ, A.M. y J. VENTURINI (Dir.). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Montevideo: FHCE-Udelar, pp. 68-86.

BEHARES, L. E. y S. COLOMBO DE CORSARO (Comps.) (2005). *Enseñanza del saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo: FHCE-Udelar.

BEHARES, L.E. y R. RODRIGUEZ GIMENEZ (Comps.) (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: FHCE-CSIC-Udelar.

BEHARES, L.E. y C. BROVETTO (2009). Políticas lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. En: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 143-174.

BEHARES, L.E. y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (2020). Hablo con mi cuerpo y sin saber. Observaciones sobre el saber del cuerpo y el significante. *Pro-Posições*, 31, e20180104. Epub August 10, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0104>.

BLEZIO, C. (2015). *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay), Comisión Sectorial de Enseñanza. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10514/6/tesis_cecilia-blezio_2017.pdf

BLEZIO, C. y J.M. FUSTES. (2011). Consideraciones acerca del texto académico. En: *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN.

BORDOLI, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En: SOUTHWELL, M. y A. ROMANO (Comps.). *La escuela y lo justo: ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonnet: UNIPE, pp. 179-211.

BORDOLI, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: FHCE.

BROVETTO, C. Y KAPLAN, G. (2011). Language and Culture: How do Uruguayan teachers of English connect to the English speaking world? En: *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 167-175

CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Traducción: Claudia Gilman). Bs.As.: Aique.

CANALE, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya. *Políticas lingüísticas*, 3, pp. 45-74.

Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8637>

CANALE, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the policy of hide-and-peek. *Language, culture and curriculum*, 29 (2), pp. 1-19. Disponible en: <https://www.researchgate.net/journal/Language-Culture-and-Curriculum-0790-8318>

CARDOZO, S. (2013). El olvido de las palabras: reflexiones sobre léxico y lectura o el retorno a la gramática. En: *Quinto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 135-140.

CARINHAS, R. (2016). Novas abordagens da gramática: consciência metalingüística na produção escrita. En: *Octavo Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 151-163.

CELADA, M.T. (2004): Lengua y subjetividad – Apuntes sobre un proceso. *Estudios Lingüísticos*, 33, pp. 38-52.

CIAPUSCIO, G.E. (2012). La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta. En: *Cuarto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 49-68.

COLOMBO DE CORSARO, S. (2010). O enseñanza, lengua materna, condición de hablante. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 52 (1), pp.145-162.

COUCHET, M.M. (2010). El aprendizaje de lenguas extranjeras como experiencia emancipadora. *Convocación*, 1, pp. 54-64.

COUCHET, M.M. (2012a). Enseñar lenguas extranjeras en Uruguay hoy: implicancias del ‘ejercicio de la libertad’ como principio rector de las políticas lingüísticas en la educación pública. En: *Cuarto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 155-160.

COUCHET, M. M. (2012b): Lo elemental en el aprendizaje de una lengua extranjera: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la universidad. En: Masello, Laura (Dir.). *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad*. Montevideo: FHCE-UDELAR, pp. 172-185.

COUCHET, M.M. y L. MUSTO (2017). Estar entre dos lenguas: aportes saussureanos al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En: BLEZIO, C. *Lejos de preceder al punto de vista. Lecturas lenguajeras sobre Ferdinand de Saussure*. Montevideo: CSIC-Udelar, pp. 87-94.

DI TULLIO, A. (2010), El lugar de la gramática en la enseñanza de la primera lengua y las lenguas extranjeras. En: *Segundo Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 13-26.

FERNÁNDEZ, A.M. (2002). “*La palabra no es mi palabra*”. *Acerca del discurso en la psicosis*. Montevideo: Papeles de trabajo-FHCE.

FERNÁNDEZ, A.M. (2008). Un estilo de enseñanza, del (a)mur al âmer. En: BEHARES, L.E. y R. RODRIGUEZ GIMENEZ (Comps.). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Udelar-FHCE-CSIC: pp. 89-107.

FERNÁNDEZ, A.M. (2015). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. Montevideo: CSIC-Udelar.

FOUCAULT, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

FUSTES, J.M. (2008). Relevamiento de los programas de asignaturas del dominio lingüístico en los subsistemas de ANEP. Propuestas y concepciones presentes en ellos. En: ANEP-CODICEN: *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP-CODICEN.

FUSTES, J.M. (2009). *La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber*. Montevideo: FHCE-UDELAR.

FUSTES, J.M. (2011). Il Quadro Comune Europeo di Riferimento: le sue determinazione ed i suoi limiti al cospetto della natura del linguaggio nel didattico.

En: *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 19-198.

FUSTES, J.M. (2012a). Lingua e parlante: ciò che hanno in comune studenti e insegnanti. En: *Cuarto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 319-326.

FUSTES, J.M. (2012b). Apprendenti e insegnanti davanti alla lingua/linguaggio. Spunti teorici per ritrovare una parità ineliminabile. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 2-3 (2012): pp. 335-350.

FUSTES, J.M. (2014). La condición de hablante del enseñante de lengua extranjera, entre la enseñanza y la transmisión. *Didáskomai*, 5, pp. 103-113. ISSN: 1688-7794.

FUSTES, J.M. (2016). *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay), FHCE. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/15405/1/Fustes%20Nario%2c%20Juan%20Manuel%281%29.pdf>

FUSTES, J.M. (2017). Posizioni nell'incorporazione alla lingua dell'altro: una visione dell'ammissione del soggetto all'italiano come lingua straniera. En *VII Convegno di Internazionale di Italianistica "Presente e futuro della lingua e la letteratura italiana: problemi, metodi, ricerche"*, Universitatea din Craiova (Romania). Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 401-408, en prensa.

FUSTES, J.M. (2020). Concepciones teóricas sobre la enseñanza del italiano en Uruguay: hablante y saber de lengua en Basile, Meo Zilio y Zannier (décadas de 1950 y 1960). *BSEHL*, 14, pp. 65-91.

FUSTES, J.M. y L. MUSTO (2011). El profesor de lengua extranjera y su condición de hablante. Trabajo presentado en el *4º Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: IPES (inédito).

KLETT, E. (2011): El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. En: *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 309-326.

LACAN J. (2005). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En: Lacan, J. *De los Nombres del Padre*. (traducción: Nora González). Buenos Aires: Paidós, pp. 11-64.

LACAN, J. (2006). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 23 El sinthome 1975-1976* Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (2007a). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10 La angustia 1962-1963*. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (2007b). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (2008a). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17 El reverso del psicoanálisis 1969-1970*. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (2008b). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 20 Aún 1972-1973*. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (2014a). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: Lacan, J. *Escritos I* segunda parte (traducción: Tomás Segovia). Bs. As.: Siglo Veintiuno, pp. 231-309.

LACAN, J. (2014b). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En: Lacan, J. *Escritos I* segunda parte (traducción: Tomás Segovia). Bs. As.: Siglo Veintiuno, pp. 461-495.

LA PAZ, Esteban (2004): *El lugar del inglés en relación con las otras lenguas extranjeras en el currículo de Educación Secundaria – Planes 1941, 1963, 1968, 1976, 1986, 1996 y 2003*, Colección Estudiantes. Montevideo: FHCE.

LEMOS, M.T.G. de (2007) Desejo de educar? *Educação Temática Digital*, v. 8, nº esp. jun.: pp. 80-89. Disponible en:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/693>

MARTINIS, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante, pp. 13-31.

MELMAN, Ch. (1992). *Imigrantes. incidências subjetivas das mudanças de língua e país* (Traducao: Rosane Pereira). Sao Paulo: Escuta.

MILNER, J. C. (1980): *El amor por la lengua*, México, Nueva Imagen.

MUSTO, L. (2018). De la emergencia de lo poético en la clase de español lengua extranjera. En: *Décimo Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 273-284.

PÊCHEUX, M. (1983) A análise de discurso: tres epocas (1983). En: Gadet, F. y Hak, T. (orgs.) (1997). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, pp. 311-319.

PÊCHEUX, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento* (tradução: Eni Pulcinelli Orlandi). Campinas: SP: Pontes.

REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio (trad. Silvina Serrani-Infanti). En: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 213-230.

RIESTRA, D. (2011). ¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas. En: *Cuarto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 53-63.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría, Universidad de la República (Uruguay), Comisión Sectorial de Enseñanza. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10525/1/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf

RODRIGUEZ GIMENEZ, R. (2016). *Saber do corpo: entre o político e a política*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SAUSSURE, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

TAYLOR Y BOGDAN (1998): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós (1ª edición en inglés: 1984).

TODEVA, E. (2016). Grammaring: An almost holy trinity of genuine communication, playful focus-on-form and demand high pedagogy. En: *Octavo Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 61-70.

URUGUAY (2008). *Ley N° 18.437 Ley General de Educación*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

VOLTOLINI, R. (2008). Ensino e transmissão: duas posições na linguagem. En: BEHARES, L.E. y R. RODRIGUEZ GIMENEZ (comps). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Udelar-FHCE-CSIC, pp.181-192.

ANEXOS

1. Consentimiento informado



MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS, OPCIÓN LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD

Usted ha sido invitado a participar como entrevistado/a en la investigación titulada “Entre el saber y la falta. El lugar del hablante en la enseñanza de inglés lengua extranjera (ILE) en niveles iniciales de enseñanza secundaria”. Dicha investigación es llevada adelante por la Lic. Ma. Mercedes Couchet como trabajo de tesis en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, y tutorada por la Dra. Laura Musto.

La investigación tiene por objetivo indagar en la condición de hablante de los docentes de ILE en dos dimensiones: cómo se han constituido en cuanto hablantes y cómo esta condición se pone en juego en los procesos de enseñanza. Para ello se entrevistarán docentes con distintas trayectorias personales y profesionales, y que trabajen o hayan trabajado en niveles iniciales de enseñanza secundaria pública.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente acepto participar voluntariamente en la tesis de maestría titulada. He sido informado sobre los objetivos de la investigación y el tratamiento que recibirán mis datos, por lo que consiento:

1. Que la entrevista sea grabada
2. Que dicha entrevista se utilice exclusivamente por el investigador responsable y para los fines de esta investigación.
3. Que se cite partes de la misma en la presentación de los resultados del estudio, bajo condiciones de anonimato.
4. Que se difundan los resultados del estudio en eventos y publicaciones académicas o de carácter formativo.

FIRMA: _____

ACLARACIÓN: _____

FECHA: _____

2. Guía de entrevista

TU HISTORIA CON EL INGLÉS...

1. Cómo empezó tu vínculo con el inglés (cuándo, cómo, dónde, por qué)
2. Recuerdos de las clases, de los docentes
3. Experiencias con la lengua
4. Cómo ves esa historia hoy. Tu relación actual con el inglés. Cambios. Sentimientos. Valoración

TU HISTORIA CON LA DOCENCIA...

1. La elección por la docencia (por qué, cuándo)
2. La formación docente...
3. Los inicios en la docencia...

TU SER DOCENTE...

1. Tu docencia actual...
2. Cambios en tu manera de encarar la docencia...
3. Cambios en tu relación con la lengua a partir de ser docente...
4. Tus prioridades en la enseñanza
5. Contame una clase que recuerdes particularmente

PERSPECTIVA “HISTÓRICA” DEL INGLÉS Y SU ENSEÑANZA

1. Cómo es el entorno contigo (es decir, visiones imperialistas sobre el inglés, actitudes prescriptivistas, etc). El entorno familiar, social, cultural, institucional (es decir, cómo te ven, qué te dicen los demás con respecto a que seas docente de inglés y hablante de inglés).
2. Ha cambiado el mundo (globalización, avances tecnológicos). Cómo ha cambiado la relación de los alumnos con la lengua (cómo, por qué, etc) Cómo ha cambiado tu enseñanza (qué enseñar, cómo)
3. Qué es fundamental aprender en los primeros años

3. Criterio de transcripción

Las entrevistas se transcribieron completas, incluyendo las vacilaciones, las pausas, las repeticiones, etc., tanto en las respuestas como en las preguntas.

Se utilizaron los siguientes códigos para reflejar algunos elementos no verbales:

...	Pausa corta
... ...	Pausa larga
(...)	Inaudible
Sílabas en mayúscula	Énfasis en la palabra
¡!	Énfasis en la frase

Eventos no verbales (ejemplo: risa, llanto) se indican entre paréntesis.

En el caso de acotaciones más en el curso de una respuesta, se inserta entre paréntesis.

En algunos casos en que se continuó conversando luego de finalizada la grabación y que se consideró relevante, se volvió a iniciar la grabación. Esto se transcribe luego de consignar el final formal de la entrevista.

4. Transcripciones

E1

Entrevistada: E1

Fecha: 19/2/2019

Lugar: trabajo

Duración: 52'47"

P: Bueno, primero contame tu historia con el inglés, cómo aprendiste inglés...

E: Bueno, cuando yo aprendí inglés tenía 9 años. En aquel momento concurría a este colegio privado que no tenía inglés en primaria. Teníamos la posibilidad de ir a aprender al Instituto 1 (centro) u otras familias mandaban a sus hijos al Instituto 2 o al Instituto 3.

P: Pero ¿era una decisión de la familia? ¿No había convenios?

E: Era una decisión de la familia. No había nada. Lo único que hacía el colegio era reunirnos... para ir todos juntos hasta el Instituto 1 y ahí cada uno... era una opción familiar sí. Y a los 9 años recién, ¿no? no antes. Y bueno, de ahí cursé siempre en el Instituto 1. Que te ubicaba según el nivel, había siempre un examen a fin de año.... eh... me encantó, ya desde el principio me encantó. Este...

P: ¿Y qué te acordás de esas clases del Instituto 1...? ¿Cómo eran...? ¿Qué cuestiones te gustaban más...?

E: Eran clases grandes, nos sentábamos en semicírculo... este, siempre eran docentes veteranos, con un MUY buen inglés, Muy buen inglés, este... en la parte de niños, los cursos de *children*, ¿no? eran libros con dibujos... que mirándolos años después el nivel de lengua ERA exigente, pero eran súper dinámicas las clases... preciosas. Este... Y después ya de jóvenes de adolescentes... También, el número de alumnos serían de 30 por clase, ponele 25, este... casi no nos conocíamos entre nosotros. O sea, conocías de vista al que estaba del otro lado, de nombre a veces, pero no nos relacionábamos. Muy poca relación, a menos que vinieran justo de tu mismo colegio, en fin.

P: Y ahí cuando dijiste que eran muy dinámicas las clases, en *children*, eh... eh...

E: Muchos diálogos... el libro era todo con historias, personajes interesantes... colores.

P: ¿Te acordás del libro?

E: Si, sí. V8. Hasta hace poco lo conservé. Ya después dije, bueno ta. Si, el V8. Y el nivel era interesantísimo, no era nada simple. Este... después en la parte de adolescencia, juniors, si bien era un método audiolingual, con el *Steps to Spoken English*, que era un libro que te enseñaba, bueno, tal punto gramatical con tal fonema y a partir de ahí arrancaba... en blanco y negro, ¿no? (risa)... Pero... yo sentía que aprendí mucho. Era una enseñanza gramatical. Básicamente gramatical. Nos enseñaban gramática, ¿sí? Estructuras gramaticales y saber aplicarlas bien. Pero estamos hablando de una época en la cual no había internet, este... el acceso a películas en la clase era mínimo, ¿no? Mínimo o inexistente, no sé. Pero si concurríamos a la biblioteca. La biblioteca que era opcional, ahí sí, tenías un despliegue de libros! Lo que querías.

P: ¿Y eso era por iniciativa propia?

E: Por iniciativa propia, la biblioteca del Instituto 1, por iniciativa propia ibas y ahí elegías lo que querías. Eso fue lo... lo más enriquecedor, ¿no? Este, leer de todo.

P: ¿Recordás alguno de los libros que leíste en esa época?

E: Bueno, lo que más recuerdo de adolescente en realidad, Arthur Kessler, que era un exiliado ruso (risa) entonces cuestionaba la Rusia de Stalin, la URSS, eh... y no me acuerdo más! No sé por qué lo elegía, lo entendía, me interesaba... por eso

P: ¿Y ese vínculo con la biblioteca era más en la época de adolescente?

E: No, de niños también, si, si, si, también podías ir, pero yo lo hice más en la época liceal, ¿no? Y después. Si, brutal. Si, impresionante.... Recuerdo eso y... bueno, no recuerdo nada más. No sé por qué me quedó ese apellido de ese autor.

P: ¿Y fuera de las clases del Instituto 1, en esto del aprendizaje del inglés...?

E: Exposición mínima! No, no. No había... Podías ver alguna película de Chaplín, este... alguna película en inglés, con subtítulos, ¿no? ¡Pero poco! ¿Pero dónde? En la televisión, este... en algún cine... hasta bueno, después ya cuando tuve, en bachillerato, facultad, bueno, ya iba a Cinemateca... Pero la exposición FUera de clase, en MI caso fue siempre a través de la lectura de libros. Y el cuaderno... o sea, leer los apuntes, que ya te digo, hasta el curso de *First* eran estructuras gramaticales y oraciones, producíamos oraciones.

P: No textos

E: No, no... Ojo! Había textos divinos, sí preciosos. Pequeños, cortos. O auténticos! sacado mucho diarios, viste... No, no. O autores que ahora los miraba y eran autores conocidos. Este... Pero el aprendizaje estaba centrado en eso, en recordar la estructura gramatical. Hasta *First*.

P: ¿Y en *First*?

E: Y en *First*, dado el profesor que me tocó sobre todo, ahí nos dio todo vuelta, ¿no? Ahí ya era sí, el texto. Que eran brutales los textos, auténticos, pero entonces, reproducirlos a través de diálogos, mucha dramatización, la dramatización permanente, el representar un diálogo! Entonces ahí, la lengua de otra manera.

P: ¿A ver, en qué sentido de otra manera?

E: Claro, sí, sí. Ponerse en situación Ya no producir una oración sino producir una situación. A veces frente a la clase, o a veces en pares, viste. Una enseñanza mucho más... más cercana a lo de hoy en día. Y fijate que el primer diccionario que tuve, que sí recién llegando ahí a *First* o a *Prof* ¡era bilingüe! Otra época que... gracias que en casa se había comprado a un vendedor.

P: Igual me resulta como contradictorio que en *First* en realidad cambiara y se flexibilizara... cuando en realidad en *First* es donde más atención capaz que tenés que prestar a la gramática. Es como raro eso

E: Ah bueno, no, estaban los ejercicios de práctica. Si, sí, sí. Pero en realidad el enfoque era holístico, totalmente. No, y habiendo hecho un curso de niños totalmente con... holístico. Con la lengua en contexto y en contextos... ¡desafiantes! Increíble. Donde recordabas el diálogo, la situación. Después sí, practicabas la estructura gramatical, pero era...

P: la entrada era por otro lado

E: la entrada era por otro lado, exactamente.

P: Y este profesor que decías que era un profesor particular. ¿Por qué a ver?

E: Muy particular. y bueno eh... si bien los otros docentes todos tenían un exceLENte nivel, algunos muy buena relación, otros, las señoras... sobre todo... ya con un trato más de... enojarse mucho, se enojaban, permanentemente, se impacientaban... no a todos nos interesaba la clase al mismo nivel, no? Este... este profesor había viajado mucho a Inglaterra, sobre todo a Inglaterra. Si, sí, tenía el

idioma así, ¡impresionante! Y una energía... brutal. Este... pero bueno, la parte de audio era con el grabador que traía el profesor a la clase, nada más!

P: Claro, no había acceso... Y bueno, y el profesor también

E: Y el profesor también... (risa)

P: Y después del *First*, vos seguiste estudiando en el Instituto 1...

E: Todo el Instituto 1, sí. Después del *First* hacíamos un *Proficiency 1*, con un examen interno, que yo lo salvé, precioso, lo más bien, este, ahí había que aprender mucho vocabulario, era... este... pero eran textos literarios, textos literarios... o periódicos, viste. Y después, bueno, las técnicas mecánicas no=. Y después un año más... o sea que era *First* y dos años más, uno de *Proficiency 1* y el último de *Proficiency 2* que era ya el examen de *Proficiency*, que la mayoría perdíamos. Fue mi gran frustración, yo lo perdí con un *narrow fail*, o sea apenas. Nunca supe el porcentaje `pero apenas y quedé... bloqueada SÚper bloqueada.

P: Y a ver, cómo fue ese bloqueo, en qué lo...

.E: Y no, me impidió seguir estudiando inglés en el Instituto 1, seguir con los cursos de literatura o traducción o el profesorado, más allá de si podía económicamente o no. Más allá no. Pero, no sentía lo que aHORA si tienen los chiquilines que enseGUIDa lo vuelven a preparar. Lo que se logró hace muchos años es que bueno, lo perdí en diciembre pero el próximo período o en el siguiente lo doy. Bueno, en mi caso personal, pero creo que no soy la única, quedábamos ahí, quedábamos ahí. P: Y cómo fue que después de ese bloqueo, eh... decidiste ser profesora de inglés.

E: Bueno, lamentablemente.... Yo ahí tenía dos vocaciones este... los idiomas, yo estudiaba francés también con mucho éxito, me fue mejor, viste. Tenía los idiomas... y psicología. Bloqueada la parte de seguir con inglés... un poco a nivel personal también, pero otro poco porque bueno tampoco tenía muchos recursos a nivel familiar en esa época, no. Y porque tampoco sabía que había un Instituto de profesores Artigas, para inglés. O si lo sabía en ese momento me pasaba por el costado, no, no, ¡no me sentía capaz de postular! ¿me entendés? Hubiera sido, una buena opción. Entonces bueno, arranqué con la carrera de psicología, en la universidad pública...

P: ¿Y te habías planteado ser docente de inglés antes de este bloqueo?

E: Si, sí. Totalmente, no, no, no, era...

P: Fue como un proyecto que quedó ahí frustrado por esa pérdida del examen.

E: Si, si quedó frustrado. Si, si, daba pequeños apoyos particulares, a chiquilines, me encantaba, sí, sí. Era tan severa como habían sido mis profesoras anteriores (risas). Si, era UNA de mis profesiones, sin duda. ... Bueno, empecé psicología y ahí claro, si bien este... me inventaba leer algún texto en inglés, ir a alguna biblioteca, a la biblioteca acá Artigas Washington, que tenía textos de psicología, me inventaba eso... pero no, perdí, perdí contacto con el idioma totalmente. Estamos hablando que no había internet, o sea... y que los idiomas eran caros también, no. Así que... yo pasé 10 años! sin tener contacto con el inglés este... Después cuando me fui a Italia, me recibí de psicóloga y me fui a Italia, ahí inglés de supervivencia, como turista, escuchar hablantes nativos... ir a Londres... Y volví con la intención de... de dar este, idiomas en Uruguay, y ahí sí, me planteé entrar al Instituto de Formación Docente, primero en italiano porque me animé a dar el examen de ingreso (risa), y después en francés! Pero ya el francés... en realidad yo conseguí trabajo, ni bien volví de Italia, conseguí trabajo dando clase de francés.

P: Eso te iba a preguntar. ¿El Francés lo estudiaste paralelo al inglés?

E: En la Alianza. Paralelo al inglés, desde también a los 9 años... 9-10 años. 11 quizás

P: Y no había nada familiar de, de... o sea, era... no había digamos un contexto familiar...

E: Si! Ah, no, no. Mi madre siempre... Mi madre había tenido estudios de inglés y francés... escasos...

P: Pero no había familia o nativos o algún vínculo con el país no.

E: No, no, no, no. No, no, no. Era una cuestión de adhesión a estudiar idiomas. Los idiomas abren puertas. Ese era el moto de la familia, sí... Entonces a mis hermanos también los mandaban al... ya no al Instituto 1 de repente pero al profesor del barrio. Todos de alguna manera iban por lo menos a inglés. Y al que le gustaba... francés. Y a mí me iba mejor en francés.

P: Italiano no

E: Italiano lo aprendí en el liceo. Bachillerato teníamos dOs años, me sirvió mucho para ir a Italia. Y allá.

P: Y eso que me dijiste que a la vuelta de Europa, de ese tiempo en Italia, que volviste con esa decisión de enseñar idiomas acá. ¿Qué fue ahí que te hizo tomar esa decisión?

E: Y... lo que pasa que claro, me encontré en Europa hablando veintemil idiomas desde el principio, o sea, inglés, francés, italiano... no conocía portugués todavía. ¡Inglés, francés, italiano y español! ¡En permanentes contextos! Y si me quedaba en Europa, era para... seguir en eso, en contacto con los idiomas. Si hubiera tenido *Proficiency* en esa época quiZÁ me hubiera animado a quedarme.

Pero la dificultad de... y cómo me voy a pagar ese curso... se me hacía un poco cuesta arriba. Y quería trabajar como psicóloga. Y allá no me iba a ser posible. Entonces digo, bueno tá, en Uruguay, trabajo de idiomas, Y de psicóloga.

E: La ida a Italia no fue para... por psicología. Becas que daba. Que sigue dando todavía el instituto italiano, para italianos residentes en el exterior! (risa) Mi madre nos había hecho sacar la ciudadanía italiana a todos... Y como yo siempre había querido, viste, tener una experiencia de beca, de estudio. Y bueno, me salió por ahí. Recién recibida de psicóloga me salió por ahí, pero... sin mucha información que me dan... me dijeron así: bueno, le damos la beca y allá ve que va a hacer, qué estudio hace. Y bueno, la casualidad de la vida que me encontré con dos brasileras psicólogas en el ministerio que nos daba toda la habilitación. Los papeles, no? Y entonces me fui al hospital donde iban a estudiar ellas. Así que... Fue una experiencia de cursos, de actualización, de contacto.

P: Y ahí encontraste esta... contacto también con los idiomas.

E: Si, era todo en italiano. La carrera, los cursos eran todos en italiano. Y en la Vida cotidiana, y viajando, hablaba... francés... en la primer pensión que llegué eran unas monjas en pleno centro de Roma, hablaban francés. O sea, Europa me dio eso... Ay tá! Esto es brutal, no, el multilingüismo.

P: Y... cuando volviste entraste a italiano y francés.

E: No. Cuando volví conseguí... eh... un trabajo en una oficina, un jardín de infantes y... yo de francés tenía conocimientos de la lengua. No pude hacer el profesorado, ¿no? Y clases en secundaria... de francés. Que ya se estaba terminando el francés. Que ya se estaba terminando. ¡Pero igual! Un ímpetu las profesoras, viste. Unas ganas de enseñar! Y bueno, no, ahí encontré lo mío! Fue brutal. Me iba a Suarez como si me estuviera yendo, no sé, a Holanda! Un ánimo brutal, a enseñar francés... Y bueno, ¡encontré lo mío!

P: Lo mío, la enseñanza de idiomas.

E: Si, si, la enseñanza de idiomas, claro. Pero bueno, se estaba terminando el francés, la gente se estaba quedando sin trabajo, estamos hablando del 89 al 92-93. El 93 fue el último año que di francés. Nos ofrecían reciclarnos en el IFP para idioma español, algunos se reciclaron en informática, bueno, tomamos diferentes rumbos. Y, yo que entré al IFP por francés, que no se abrió, hice igual unas generales y al año siguiente, en el 94, eh... me presenté, me animé a presentarme en el examen de inglés. Y ahí empecé el profesorado. Me llevó 7 años pero... Y tomé confianza de nuevo con el inglés. Pero... hay un... yo siempre digo. ¡No termino de superar esos 10 años!... donde no... no tuve un contacto viste,... cotidiano. Lo superé en algunas cosas pero... pero ya estamos hablando de un período donde hay internet, ¿no? Muchas más películas en inglés, o sea, es otra cosa.

P: ¿Y cómo recordás esa formación docente?

E: Excelente. Fue brutal. Maravilloso. Fijate que yo había estudiado en la escuela de psicología del año 1981 al 1985, ya el primer año de democracia, no. ¡Humanamente brutal! Divino, ¿no? Un grupo de compañeros espectacular, pero claro, un período terrible. Éramos enemigos (risa) de la universidad... ERA bravo, muy difícil. Y muy pobre, este... en contenidos. Pero estudiábamos aparte, íbamos con psicólogas a estudiar... O sea, le buscábamos la vuelta, pero fue difícil. La entrada al IFP en el año 93-94 hasta el 2001 fue sensacional. Yo lo hice de a poco, estudiando mucho, ya trabajando en la docencia, entonces lo que estudiaba me servía totalmente... Y ahí ya fui dejando la clínica psicológica no, porque ya veía que mi rol... me sentía mucho más con el rol, estudiaba cosas más concretas, viste, EN el profesorado.

P: ¿Y ya dabas clase de inglés o...?

E: Ya daba. En el 94...Si! enseguida! se me abrieron puertas enseguida! Si, si, sí. Horas en secundaria, horas en un colegio, desde el 93. Y en el 96 ya acá en este colegio. No, no, se me abrieron puertas totalmente, ¿no? Este... Si, si

P: ¿Y cómo recordás tus inicios en la docencia de inglés?

E: Este... Y bueno, no. Tuve que dedicarme solo al inglés porque ya con dos idiomas...durante el día... me mezclaba mucho, me mezclaba mucho, sí. No, fascinante... fascinante... Los aportes de los docentes... Como que era algo que... me fluía. Fascinante.

P: Y te reconciliaste con la lengua

E: Si, totalmente. Sí, sí, sí. Empecé a plantearme en algún momento dar el *Proficiency*, si, sí. Este... me llevaba muy bien con los alumnos, tenía un vínculo tranquilo, directo, fluido. Este... Impresionante, IMPresionante...

P: Y cómo ves tu docencia actual. Si tuvieras que pensar en cómo fue cambiando tu ser docente...

E: (llora)

... ..

P: Quizá pensando, no en este contexto si no...

... ..

E: No, no, con francés nada que ver. Francés se estudiaba mucho la cultura... este... la literatura... Textos auténticos... sí, sí.

P: Me acuerdo un trabajo que hice también con entrevistas en facultad, que estudiaban también francés e inglés y marcaban también eso.

E: Si, sí. No... Era otra cosa... Este... No, en inglés siento que sigo trabajando básicamente la lengua, que tengo que hacer un gran esfuerzo de incorporar cosas, ¿no? igual disfruté, de todo un período en que trabajábamos literatura, este... artículos de internet, ¿no? periodísticos... o sea, eso yo no, no lo he perdido. Trato de no perderlo, y adecuarlo al contexto donde sí puedo... usarlo, ¿no?

P: Cuando decís el contexto ¿pensás en el colegio o también en secundaria?

E: Si, en los dos, en los dos. Sí, sí, sí. Lo que pueda en los dos. O en los tres, porque en UTU ni que hablar...

P: Pero esas dificultades de integrar esas otras cuestiones ¿las ves en todos los contextos?

E: No, no. En la materia inglés no. yo creo que la materia inglés, si bien es una materia exigente, donde hay muchos controles, supervisiones, ¿no? Este... mucho feedback, muchas veces negativo por parte de los alumnos... bueno, padres ¿no?, este, que pesa, eh... (risa)

P: Eso está bueno

E: Para mechar las noticias del día, este... algo cultural... siempre.

P: Esa libertad la vez en eso, poder mechar...

E: Siempre, en donde sea. En donde sea. Es una materia que te permite mucha creatividad igual, igual, a pesar de todo. Así estés preparando exámenes internacionales, siempre vas a tener un lugar para... este... buscarle la vuelta y hacer algo, ¿no? creativo... sin irte de repente de los... programas, ¿no?

P: Y esa exigencia que vos decís que ves en... Cuando decís una materia pensás e inglés, no en francés... Esa exigencia, ¿dónde está el origen? ¿Podés visualizar por qué pasa eso en inglés y no en francés?

E: Y bueno.... Este... no, mucho no me atrevo a hablar porque digo, a ver, hay un contexto histórico, este... siempre depende de las políticas del momento, ¿no? Este... A ver... pera, repetime un poquito la pregunta...

P: Por qué decís... dónde está esa exigencia que aparece en inglés y no en francés siendo las dos lenguas extranjeras, ¿no? Y que incluso francés sigue manteniendo, no en el ámbito de secundaria pero sí en donde se enseña... ese peso de lo cultural... ese enfoque digamos, más que... ¿Por dónde viene esa exigencia que vos ves de inglés?

E: Si, si, si, sí. ... En inglés claramente porque siempre estuvo regulado, mayoritariamente y con peso en nuestro medio, Montevideo de lo que puedo hablar, por los exámenes internacionales, por tener la certificación! La certificación, no?... P: Y la exigencia ¿en qué lo sentís?

E: Bueno, en las expectativas de alumnos... de padres... ¿no? Siempre pensar... De repente parece que armás un curso súper creativo en un contexto que lo, que lo merece, que... y siempre se sienten menos... ¿no? O que digas, bueno, voy a hacer un curso de inglés este... (risa) se sienten menos, no?

P: Las expectativas no van por el lado ese de... encontrar un espacio de creatividad, de integración de cultura, de...

E: No. Poco, poco

P: ¿Y eso ves que ha ido cambiando o...? Porque hoy me decías cuando empezaste, cuando volviste de Italia que bueno, decidiste estudiar en el IFP, y cuando decidiste estudiar inglés y que ya habías empezado con clases y que vos sentías que fluía, no? Esa exigencia no la sentías en ese momento, en inglés.

E: ... (piensa) No. No, porque a ver, vos trabajás en un lugar pero cada lugar tiene un momento en el cual estás compartiendo con determinadas personas, compañeros o autoridades, determinadas cosas, y eso de repente de un año para otro cambia y... cambió también la forma de trabajar, lo que se pretende, no? Este... Yo tuve la experiencia de trabajar en contextos preciosos, armónicos, con ideas similares... Pero de repente, por varias causas bueno... la gente cambió, o cambiaron los compañeros o las direcciones o el jefe y... cambió también la expectativa y la forma de trabajo, ¿no? O sea, este... Y también la exigencia en cuanto a la, si, la supervisión del trabajo. ... Yo... Yo, mirá, yo tuve la... hoy cuando hablaban de las visitas, ¿no? Yo tuve la experiencia de ser visitada por inspecciones, ¿ta? De francés, siempre con un intercambio brutal, unas inspectoras brutales me tocaron... Este, siempre con una visión... este... de promoverte, ¿no? de salir para adelante, ¿no? Tuvieras o no tuvieras el último título, digo siempre... este... valorizando... qué podías hacer bien, ... qué podías hacer mejor... Siempre un apoyo brutal. pero también tuve inspecciones o jefes de inglés que te, que te promovían mucho, te daban mucho apoyo! No he tenido eh... supervisiones severas, inhabilitantes... he oído de otros... No he tenido... Ni profesores que me hayan inhabilitado porque no sabía esto o aquello... No. En MI experiencia por suerte nunca he tenido. Quizá también porque yo he sabido, bueno, acomodarme a lo que se espera, ¿no? Estudiar mucho... yo que se... Pero si,

pero ese imaginario de que sí, que hay gente que la ha pasado mal, y de que se pide que vengas con el plan diario y así... En algunos momentos fue, en inglés y en español... y bueno... esa cosa que vivimos los docentes, además y que lo transmitimos... Es lo que también a veces uno, aunque no lo hayas vivido en carne propia pero... Ah.... Lo sentís como un agobio.

P: ¿Y en secundaria... oficial?... es lo mismo

E: Sí, tal cual.

P: Cuando decís "lo que se espera"... Qué se espera de un docente de inglés?

E: Ohhh se espera... A ver, perate... dejame pensar... Esto, bueno, la parte formal. Que la parte formal esté. El plan, anual... sí, perfectible, que se vaya elaborando, bárbaro pero... que esté... ubicado, no, en la libreta... Este... Que sepas qué es lo que vas a dar en esa clase... Pero también se espera un buen vínculo con los alumnos, ¿no? Empatía, conocer al grupo, este... ¡creatividad! mucha creatividad... y bueno, y también en otros lugares resultados, ¿no? Que los chiquilines aprueben, este... que logren esto, aquello... También, o sea, en este contexto, saber trabajar en equipo... Mmmm, compromiso, ¿no? compromiso con la institución...

P: Y... ¡qué te parece que es lo fundamental en los primeros años de... cuando uno toma contacto con la lengua, no?, sobre todo pensando en secundaria que ese primer contacto es tardío digamos. ¡No? Vos me decías hoy, yo empecé a los 9 años, este... con ese curso y ese contacto, ese approach a la enseñanza, muy estimulante... En el contexto de secundario donde ese contacto es tardío, ¿qué te parece que es fundamental que se establezca ahí en..., que se ponga en juego en esos primeros años?

E: Sí, sí... Que hoy en día ya no es tan tardío como era antes. Porque hoy en día ya desde... algunas escuelas ya tienen inglés, más escuelas que antes tienen inglés en primaria, escuelas públicas, ¿no?

P: ¿Y se nota ese...?

E: Bueno, yo lo voy a vivir eso ahora, cuando tome mis grupos de ciclo básico esta semana. Porque la última vez que tuve ciclo básico fue hace cinco años y venían con 5° y 6°, ¡algunos! Ahora ya Primaria tiene más extendido el inglés y tienen videoconferencias... Si bien tienen algunas evaluaciones me han contado, medias estandarizadas, ¿no? No sé... Qué se espera... Yo, este... primero verle el sentido, ¿no?... Hoy en día el inglés está más presente en nuestra vida. Está en la música, los chiquilines les gusta mucho la música en inglés. Entonces eso, poder entender una canción, poder hablar de un artiswe2ta... eh... yo tengo un gap importante, pero ya a esta altura es hasta... bueno, planificado. Los chiquilines tienen mucho contacto con las series televisivas... Yo... la verdad... me sigo... no pago *Netflix* para verlas porque no me interesa, me aburren... ¿me pierdo

vocabulario? Sí, me lo pierdo. Pero bueno, trabajo con lo que ellos me digan (risa) ¿ta? Pero mis intereses de inglés van por otro lado. Este... pero ellos sí, tienen un contacto diario con las series, que aunque las escuchan con subtítulos... Algunos las ponen directamente en español... bueno, pero tá, saben que vienen de otro lado. Entonces tienen eso de positivo. Este... pero también tienen... eh... me parece que el rol en la enseñanza del inglés ahí en esos años también es para diferenciar que tampoco es que tengamos que adoptar todo ciegamente, ¿no? Trabajar, analizar la adopción de palabras, ¿no?... Hemos adoptado demasiadas palabras del inglés, dejando otras del español... Entonces valorar los dos idiomas... Yo en el liceo hago mucho incapié con el centro de lenguas, es decir, bueno, pero también hay otros idiomas que es bueno conocer. El portugués para nosotros es muy importante... el italiano... Al que le gusta, el alemán... No dejar el multilingüismo, ¿no?

P: Eh... si, el multilingüismo... Vos ves que en otra época eso estuvo más presente?

E: Estuvo más presente, una época que quizá yo no viví. La posguerra, la época de Nancy Cusmanich por ejemplo, ¿no? Donde bueno, si... bueno, la época de los inmigrantes que venían acá, ¿no? Yo esa no la viví, quizá viví ya lo último. Y en mi familia el italiano como idioma no se conservó. Pero... creo que ahora si está mucho más, porque además con los videojuegos los chicos tienen mucho más exposición a... yo que sé... al japonés, ¿no?

P: Y eso te iba a preguntar. Ese cambio en el contexto de uso del inglés y de presencia, ¿cómo... cómo ha influido en lo que los chiquilines esperan de la clase y en cómo se piensa también a enseñanza?

E: Exacto. Yo me lo planteo, y ta, esto me parece re importante... bueno, que el inglés viene a sumar conocimientos. Sumar... Hay algunos que de repente les cuesta muchísimo o que algunos directamente no quieren aprender inglés porque en su pequeño contexto no, no tiene sentido, no le ven, viste... Bueno, en la clase eso les agrega, les expande la visión del mundo. Este... a veces escucho... Claro, a veces... yo soy de llenarme mucho lo que oigo... este... tengo que aprender a tomar un poco de distancia... Sí, yo sé que hay de repente docentes mismos... o me dijeron que hay, me dijeron que hay... No. Miento, el año pasado me expuse a una directamente. Algunos docentes dicen, si, que el inglés no, que es el imperialismo. No, tuve la experiencia mano a mano, ¿no? Que... bueno, el inglés lo hablan las personas, no lo hablan solo los políticos, y los políticos hablan SU inglés además! (risa) distinto a lo que hablan las personas. Y en las personas hay formas de pensar diferente, hay... personas o pensadores en inglés que pueden tener pensamientos muy cercanos a los de uno, ¿no? Entonces este, eso, tratar de... no de quebrar barreras, no. Yo ya no me propongo cambiar a nadie, no me propongo cambiar al alumno. Mostrarle algo que a mí me gusta, y que creo que suma al conocimiento. Como le suma el italiano que pueda aprender alguien en forma opcional o el portugués, o como suma matemática, o astronomía o... ¿entendés? Una posibilidad más. Y que

si le sirve de herramienta, porque va al supermercado... A uno porque un día va a leer un cuento en inglés, o porque se va a entender mejor con los videojuegos, o porque va a chatear más con alguien en inglés, bárbaro. Y si no, va al supermercado y... yo que sé, y lee y sabe... le sirve, como bueno, una herramienta, ¿no?

P: Ahora vos dijiste, que le sirve como una herramienta y mostrarle algo que a mi me gusta. ... Vos no lo ves como una herramienta. Vos lo ves, para vos, como algo que te gusta.

E: No, para mi es una pasión. No, no, para mí es un gusto, un placer.

P: ¿Por dónde va esa pasión con el inglés?

E: Si, sí. Yo... eh... absoluta, total. Prendo la radio... Voy a planchar... prendo la radio, ¿no? CVC.ca, que es la radio canadiense... precioso, la dejo fluir, pasan esos *listen live*, que no tenés que pararlo, para mí es un placer! Más allá de que los temas... ay mirá de qué están hablando, qué interesante! Bueno, ta. O bueno, otra generosa... BBC radio. La pongo. ¡Ahhh! Brutal, brutal. Claro, yo eso en la clase lo puedo transmitir así no más, miren que... a los adultos en UTU les digo, pero miren que si ponen tal... (risa) lo pueden escuchar. Este...no, para mí es un placer. Oír una película y escucharla... o leer textos periodísticos en inglés...

P: ¿Eso fue algo que fuiste ganado en tu experiencia de relación con el inglés?

E: Si, totalmente. Si, sí. Claro, una ganancia absoluta sí.

P: Ta bueno, yo estaba pensando lo que vos me contabas hoy de cómo empezaste a estudiar, el disfrute de esos primeros años con ese libro, después la biblioteca, después el bloqueo, y después el recuperar este gusto, no? Este gusto por el idioma...

E: Si.... ¡Me sigue costando mucho hablar! ¡Me sigue costando hablar! Mirá que... practico en casa, viste. Ahora voy a tener más tiempo de preparar las clases, practico, las hablo. ¡Hablar! Pero claro, digo, fue una enseñanza carente en mí, el hablar. Hablábamos oraciones, no... no logro... superarlo, si... Y ahora les enseñamos a armar un discurso, ¿no? Armar diálogos... Este, me sigue costando. Y porque bueno ta, porque de repente, si cuando he viajado he escuchado a los guías turísticos hablar en inglés pero no he viajado a EEUU, a lugares donde se hable inglés, a... a Australia, Inglaterra, o sea...

P: Pero a Londres si fuiste

E: Si, pero fui... en la década de... Fui 5 días, en la década del 86. Como turista.

P: Te está faltando ese contacto con el inglés hablado... nativo

E: Si, el contacto que te da, que te lo da ya... Claro... Voy a un congreso de profesores de inglés y enseguida ta, entro en el idioma y hasta pienso. Pienso, pienso, pienso... pero después se me va. Es decir que es una habilidad... Todas las otras las he recuperado impresionante, ¿no? Me encanta escribir, me encantaría escribir más, todo. Pero el hablar bueno, es una debilidad. Y es la que más se nota, ¡es la que más se nota! ¡Y es la que los chiquilines a veces más se dan cuenta! Entonces te ven insegura y bueno, ta... Es lo más valorado.

P: Si, es la más valorada. A mí me pasa también ese vínculo más con lo literario.

Si... Bueno, como para terminar, si me tuvieras que contar una clase, un momento de la clase donde vos sentiste, bueno, esto es lo que yo quiero transmitir. Este, de sentirte satisfecha... No solo con la reacción de los alumnos sino bueno, esto es lo que... quería transmitir y lo logré. Si me tuvieras que contar algún caso

E: A ver... capaz que estoy muy centrada en... en lo que no puedo... Este... Y en este momento estoy dejando lo que sí puedo, ¿no? Este, yo ahora digo, estoy optando por lugares donde tengo un fuerte vínculo, ¿no? Sobre todo con los alumnos... Con mis colegas igual que acá, quizá un poco más libre de, de malentendidos... con una comunicación con menos temas (risa)... Pero con los alumnos muy libre, muy fluida, espero conservarla bien. Y algunos adultos que, este, que me necesitan, ¿no? Este... Pero ¿a qué iba? Claro, pero hay cosas que uno hace igual! Porque vos sentís que VAlen, ¿no? Entonces bueno, traer una pequeña noticia y ponerla en la computadora... o en el pizarrón... ¿no? Algo que pasó. Que tenga que ver, de repente con algún hecho reciente pero que también tenga que ver con... palabras que después vas a enseñar, ¿no? O estructuras gramaticales que después vas a enseñar... eSo es fantástico, eso yo lo siento así, bárbaro y lo hago, ¿no?. Y después bueno, innumerables momentos donde, este... el TEXto auditivo o escrito a MI me fascinaba... recuerdo haberme emocionado en clase, ¿no?... Este... O también, ver a veces a los aLUMnos produciendo algo... Ahhh! Sentir, ¡qué divino! Pero no por mí, eh, no porque... Yo siento que ayudo, soy una más, no, no... Trato de sacarme el ego... Trato de sacarme el ego, ¿ta? Pero qué lindo ese logro, ese momento de felicidad, que tanto lo necesitamos en la sociedad de hoy en día... Esa clase como momento de felicidad, es decir bueno... estamos acá, sabemos que hay dificultades, muchas, pero esto vamos a vivirlo... con ganas, con alegría, ¿no?

P: ¿Y esa felicidad dónde está?... porque vos me dijiste, produciendo algo. Esa felicidad ¿dónde?

E: En lo que hace el alumno... Este... En el tema que estamos trabajando, ¿no? En eso. Y en el contacto... Si hay vibración de ambos lados mejor aún, ¿no? Pero si es solo de tu parte... Bueno, ta. No importa, eso está lindo.

P: De involucrarse en el tema que se está...

E: Sí, sí...

P: Ese involucramiento... Esa conexión, en esto que nos gusta.

E: Claro, claro. Cuando hay conexión. Cuando hay conexión entre el alumno, el grupo y lo que vos querías! Bueno, impresionante. Inolvidable. Pero a veces puede ser mi pequeño placer de haber tratado este tema en este grupo (risas) Ta. Y de creer que, bueno, ta que... No importa si no les gustó... Pero, hoy vimos esto. Salimos y vemos otras cosas.

P: No sé, si querés compartir algo más... que te haya quedado

E: Creo que además me sirvió de catarsis, este... (...) Apunto a eso, a una mejor comunicación... Yo tengo un problema de comunicación, sin duda. Y en la era de hoy en día que todo el mundo se expone mucho yo prefiero mantenerme un poco reservada... Soy de pocas palabras, ¿no? Este... Pero apunto, bueno, a la claridad, este... Evitar confusiones... Bueno ta, no voy a entrar en detalles porque sería... hablar un poco de acá, pero este... eso, la claridad, la comunicación... Y claro, y no repetir modelos anteriores. Fijate que yo viví una educación... la educación primaria si muy... muy libre... con mucho *bullying*! con mucha burla, pero... después unos años muy duros, de mucha represión... no poder hablar... Este... Y docentes que estaban enoJados, serios, viste, tensos! Y yo... he repetido eso. Yo he repetido eso. Si bien después yo en el profesorado viví otra situación, otro contexto... otra estimulación, yo... repetí esto de la seriedad, de ser exigente, ¿no? El ser exigente... ¡Fa!... Me fui despojando pero igual... tampoco es que voy a ser un docente más moderno que se deja... exponer con el alumno... ¡no! no. Pero el desafío también es a bueno, aflojar y... dejarme permear un poco más, ¿no? Por eso a mí me gustaba mucho lo tuyo que hacías, no sé si... de *power to the students*... Pero también fue... un paradigma para mí. Pero también bueno... dejarme permear un poco más.

P: Permea por lo que los chiquilines traen

E: Sí, si... Tengo mis límites pero... No apuntar tanto a aquello de la exigencia, del esfuerzo, de... Sino, bueno, disfrutemos de esto. DisfrutEMos, disfrutemos de esto! Démonos un espacio, si es posible, de... entenderte, de entender esto, de ver qué es. Qué hacemos con esto, del idioma... para qué, que quiero hacer, qué entiendo...no? Un poco eso... y bueno, los mejores... momentos están siendo... Disfruto mucho del... del trabajo con adultos, que están haciendo SU bachillerato recién... Bachillerato tecnológico... los estudiantes de profesorado... Creo que puedo acompañarlos bien. Muy lindas experiencias... Este... En bachillerato también, con los chiquilines, de sexto... Y bueno ahora volver a ciclo básico en el público, que ¡me siento fresca! Me siento fresca. Este... Sé que puedo dar, tengo... tengo energía para dar

P: Y sentís que hay espacio... pensando en los chiquilines que tenemos hoy en CB público, en el contexto, en el lugar que tiene el inglés hoy, ¿hay espacio para ese disfrute? ¿Vos sentís que en nuestra propuesta de enseñanza del inglés da espacio para eso?

E: Bueno, a ver, la enseñanza secundaria también entro en que ... bueno los que... quieran... se contactan con políticas lingüísticas y preparan ... no me queda bien claro en forma semipresencial, no me queda claro... un examen de PET. No me queda claro eso... pero el examen está. Y sí, yo creo que la clase es inclusiva, sí, sí. Sigue siendo inclusiva. Porque digo, bueno... También trato de que... el que no puede, bueno, puede hasta acá y el otro puede un poquito más y... Estimular a todos, ¿no? No sé, si querés volvemos a... te cuento de aquí a unos meses te cuento, bueno, qué panorama tengo en ciclo básico después de cinco años de no dar ciclo básico, ¿no? Pero este... apuesto a que sí, y a lo afectivo... a compartir mucho... este... disfrutar del idioma, verle sentido... Si, si... Creo que voy a tener exigencias... de las autoridades. Pero igual el ámbito de la clase es un ámbito de libertad. Entonces vos ahí... disfrutás. Entonces la que madrugás sos vos, entonces estás ahí con el grupo...

P: Exigencias en cuanto al programa, en cuanto a...

E: Si, si, ¿no? O las pálidas, la típica pálida, nos matan las pálidas, ¿no? No llegan, los resultados, las pruebas pisa, esto, lo otro. Pálidas de un lado y del otro, ¿no? Nos falta esto, no podemos, bueno... eso hay, de todos... No sé, estoy tratando de... de liberarme de eso... Porque si no uno queda muy agobiado. Muy agobiado! No quiere decir que no haya problemas, sí que los hay pero... bueno, trato de separarme un poco, de verle lo positivo, ¿no? Y la clase para mi es fundamental, la clase es fundamental. Mmm.

E2

Entrevistada: E2 Fecha: 9/5/2019 Lugar: domicilio Duración: 48'18''
--

P: Contame un poquito, como para un contexto, vos estás terminando el IFP, en 4°. Ingresaste ¿cuándo?

E: Ingresé... Pah, hace mucho tiempo, ¡muchos años! Te lleva mucho el IFP. Trabajar y estudiar no es nada fácil. Eh, hace 7 años más o menos.

P: Pero ya estabas trabajando

E: Yo estaba trabajando, no en educación, cuando empecé el IFP. Nada que ver, estaba trabajando como administrativa en un instituto de inglés, en el Instituto 2. Bueno, y ahí empecé como a indagar un poco los profesorados privados. Empecé uno, no me gustó la modalidad y bueno, averigüé en el IFP y me pareció el más completo. El más largo pero los contenidos me gustaron más. Y bueno, empecé.

P: Empezaste, pero después empezaste a trabajar como docente de inglés.

E: Si. Cuando... Claro. Yo cursé el primer año del IFP, hice las 10 materias ese mismo año. Al otro año decidí hacer la mitad porque ¡era demasiado! Yo trabajaba 10 horas por día, como administrativa y bueno, era muchísimo. Al otro año, ya con Introducción a la didáctica aprobada empecé a, bueno, la de siempre, a repartir currículums para probar, y bueno, ahí empecé en secundaria.

P: En oficial

E: Si. Como interina. Este... ya estaba cursando la práctica, la primera, la de segundo año entonces como que ya tenía un pantallazo, iba... las dos cosas ¿no? aprendiendo cómo pararme adelante de una clase, que fue todo un desafío, fue tremendo, ¡no me olvido más de ese día! (risa) Y después ta, aplicar los conocimientos de la práctica y mucho sentido común también en el trabajo. Bueno, y así me inicié en esto.

P: Y ahora estás con... Empezaste ¿con qué niveles de secundaria?

E: Empecé con bachillerato, con 6°. Siempre fui como muy jugada. Si, eh, me gustan los programas de bachillerato. Me parecen súper interesantes, y que también a esa edad vos te relacionás de otra manera con ellos, ¿viste? Podés tocar temas de actualidad. No te digo que en ciclo básico no lo puedas hacer, pero ellos ya están como formando más firmemente su, sus conceptos, abstracciones, un montón de cosas, entonces me parece que está bueno esté, trabajar desde ahí. Y los programas de bachillerato me parece que son muy desafiantes en cuanto a eso. Me gusta mucho.

P: ¿Y ahora estás trabajando en bachillerato?

E: No, ahora estoy hace un par de años en ciclo básico, que para mí es un cambio grande, que ya te digo. Me gusta ciclo básico pero es muy demandante. Es otra historia completamente diferente. Y ahí ves la diferencia. Notás mucho la diferencia entre los chiquilines de tercer año con unos de cuarto, quinto.

P: ¿Y has tenido primero y segundo o solo tercero?

E: Este año estoy debutando con primer año. Tengo siete, siempre muy intenso, en dos liceos. Y es un gran desafío para mí porque siempre preferí evitar los primeros años por un problema etario más que nada. Este... pero bueno, lo estoy disfrutando. Estoy tratando de buscarle la vuelta como para divertirnos en clase, disfrutar... Creo que eso es lo que me está llevando a poder, nada, ir contenta a trabajar todos los días. Que no sea un peso, más allá del cansancio físico, mental, estar estudiando a la noche, pero bueno, eh, dentro de la clase trato de olvidarme de todo eso y focalizarme en los chiquilines.

P: Además tenés para practicar porque ¡siete primeros!!

E: Si, sí, ¡tengo un montón! Muy diferentes entre ellos. Hay un liceo, o sea, si bien trabajo en dos liceos en el mismo barrio, con siete cuerdas de diferencia, la población es sumamente diferente, entre ellos. Este... Entonces claro. Adaptándome en el mismo día a dos lugares diferentes, con público diferente...

P: Y trabajás solo a nivel oficial...

E: Si, este año sí. Estuve trabajando en privado, cinco años. Nada que ver, es un entrenamiento para un examen, básicamente. Y eso como que fue... muy monótono. O sea, no me brindaba, llegó un punto que sentía que no me brindaba ningún desafío personal. Era como muy motorizado, viste, como muy mecánico. Ta, abran el libro... Podía mechar alguna canción alguna cosa, pero el fin de los colegios me parece que en general es llegar a cierto nivel de inglés y que vos tenés que llegar a ese nivel y tenés que cumplir. Este, no podés desviarte demasiado de ese objetivo, entonces...

P: Y eso en secundaria oficial... porque ahora hay toda una línea de promover la presentación de alumnos a examen, ¿no? internacional. En el oficial. Eso no te ha tocado.

E: sí, eso es un proceso que se va a dar muy lentamente, de hecho se da muy lentamente porque... ta, la heterogeneidad dentro de un salón de clase está en los dos sistemas, en el público y en el privado. Eso sin duda. Pero... es mucho más heterogéneo el público. Si bien el Plan Ceibal está en la mayoría de las escuelas, no en todas, no sé bien... no llegan con un nivel como para empezar desde primer año con ciertos contenidos que el programa te dice que tenés que cubrir. En la unidad 1 por ejemplo, este... no lo podés hacer. Tenés que ir siempre de lo más básico. Eh, yo que sé, tienen muy vagos conocimientos. Entonces ta, llegar a un nivel internacional a nivel público no digo que sea imposible pero no va a ser ya, ni en los próximos años. Va a tener su proceso, ¿no? Y hay que alinearnos todos. Tenemos que alinearnos todos los docentes porque... también está eso, eh... cada uno es como que... plantea... Bueno, dentro de inglés es bastante parecido porque, bueno, la inspección de inglés está como muy presente. Este... El año pasado por ejemplo me visitaron... tenemos charlas, tenemos, ¿no? Pero me parece que esto no es por asignatura sino que es un todo, entonces son 12 asignaturas que tienen que estar en la línea.

P: 12 asignaturas... Pero ¿decís todo el currículum?

E: Y sí, yo pienso que sí. Que en realidad, o sea, para llegar a un objetivo de una asignatura me parece que... o sea, es muy eh... ambicioso lo que están planteando ahora. Me parece. Me parece que está buenísimo, que el nivel, estaría bueno que se llegue a un nivel, yo que sé, B1, B2, lo que sea. Pero... yo que se... Me parece que hay que alinear, que limar ciertas cosas, articularnos todos... Con primaria también. Me parece que ahí está la falla, una de las fallas principales de los sistemas de educación acá.

P: Vamos a volver sobre eso. La idea era poder empezar un poquito por tu historia con el inglés, bueno un poco, como fue que aprendiste inglés, como fue que te fuiste vinculando con la lengua, ¿no?

E: Si, yo empecé cuando tenía 9 años en el Instituto 1... Iba a escuela pública de tarde y al Instituto 1 de mañana. Eh... Después otros años mi madre me iba a buscar a la escuela y me llevaba al Instituto 1 de tarde, o sea que terminaba medio de noche... en el Instituto 1 de Pocitos. Y... bueno, nada, empecé... En realidad mi madre fue la que decidió que el inglés podría llegar a ser importante porque... Tengo 36 años, tampoco era un boom, no sabíamos que iba a explotar el idioma a nivel mundial realmente... cuando era chica. Te estoy hablando del año 92. Entonces claro, yo que se... fue como que ta... mi vieja muy visionaria, ¿no?... Y realmente... Considero que sí que... la mejor herencia que me puede haber dejado es haberme hecho estudiar inglés. En ese momento era muy caro, no todo el mundo... éramos muy pocos. En mi clase creo que era la única... no era común. La

gente que asistía al Instituto 1 era como de un estrato social diferente... lo notabas, lo notabas..., eso se percibía al toque... Después se hizo común... que eso está buenísimo, que sea para unos cuantos y no para unos pocos

P: ¿Y a vos se te había ocurrido antes de querer aprender inglés o fue una iniciativa de tu madre?

E: Yo...nunca... ¡no me acuerdo! Yo lo que hacía... eh... A mí me encanta la música, y vivía escuchando música. Y me gustaba la música en inglés y lo que hacíamos todos, cantaba por fonética, No me acuerdo de haberle manifestado a mi madre quiero aprender inglés. Ella siempre, nunca me obligó a nada, siempre, cuando hice natación lo mismo. ¿Te parece?, ¿tenés ganas?... Me acuerdo la primera clase en el Instituto 1, la primera, que salí cantando la canción y mi madre dijo, ta, le encanta. Y ta, y tenía facilidad y me gustaba

P: ¿Te acordás de la canción?

E: Si claro...la de *Hello Carol*, *hello Michael* si el *Snap*... Me las acuerdo, hasta el día de hoy, ¡todas! Está bueno, está bueno, tengo buenos recuerdos de esa época. Llegué a tener una profesora inglesa... ahí, por una suplencia... este, tengo buenos, buenos recuerdos

P: qué era lo que más te gustaba de la clase...

E: Bueno, la primera profesora que tuve ahí, Lucía me acuerdo, fue, era muy cálida, eso me acuerdo que era muy cálida, muy cálida. Era como que el aprendizaje fluía... ¿entendés? O sea, yo no me acuerdo de estar memorizando o verbos o conjugaciones... Era como que... no sé, capaz que tenía facilidad... no sé qué era... Pero ella hacía las clases como muy divertidas... Me acuerdo de estar parados, preguntándonos cosas... O de cambiarnos de lugar por algún juego...viste, era como... Y después ya, en los otros años, se hacía como más formal, ya me empecé como a aburrir... Los docentes que me tocaban no eran tan copados, viste, ya me entré a aburrir, y... ahí fue un quiebre, porque le planteé a mi madre que yo no quería seguir en el Instituto 1, que quería seguir estudiando inglés pero en otro lado... y eso fue... yo hice cuatro años en el Instituto 1... ya... yo ya estaba en el liceo... Y cuando estaba en 2º de liceo le decía por favor sacame del Instituto porque no quiero ir porque... claro se hacía como más tedioso, como que los docentes no le ponían mucha onda me parece...

P: ¿Y qué recordás de las clases?... ¿Qué es lo que era lo tedioso?

E: Estar siempre con el libro, ejercicios, ejercicios, ejercicios, corregir en el pizarrón, ejercicios, ejercicios... no había muchos juegos, no había interacción... no había mucha cosa... me acuerdo de estar sentados uno al lado del otro, mucha gente en un salón muy chiquito... entonces como que me empecé a aburrir

P: ¿Y ahí?

E: Y ahí mi madre puso el grito en el cielo, como iba a dejar el Instituto 1. Que tenía que seguir estudiando... Y yo le decía Pero yo quiero seguir estudiando, no quiero estudiar ahí! Bueno, habló con la directora, la directora habló conmigo y yo no quería, no quería y bueno, ta, me dice mi madre, si es que no, que no! Y ahí empecé con profesores particulares, en mi barrio. Y preparé el *First*. Me acuerdo la primera vez que lo preparé ya estaba en el año 2000, saliendo del liceo, con una profesora del barrio, que fue la que le dijo a mi madre, esta chiquilina tiene mucha facilidad, ojalá que sea profesora (P: Mirá) Si...Este... Pero qué pasó, ahí fue la crisis, en el año 2000-2001, entonces ya, mi madre ya estaban en quiebra, fue un quiebre económico muy salado que tuvimos nosotros en la familia, y mi madre me acuerdo que le dijo no, no la puedo mandar este año... ya estaba preparando el *First*, o sea, era un sacrilegio. Mandala igual, me pagás después cuando puedas, porque ella no puede no dar el examen, no puede abandonar, no puede, no puede, porque ta, ella, ta...Y bueno y fui un año, pero ta. Igualmente mi madre no podía pagar el examen, entonces tá, fue un sacrilegio igual porque no lo pude dar. Este... Lo preparé en un año cuando se preparaba en dos en aquella época me acuerdo, el *Prefirst* lo saltamos, nos fuimos directo al *First*. Y bueno y de ahí estuve después 9 años sin hacer inglés. De los 18 a los 24, un poco menos

P: Y eso que decía que eras muy buena, en qué...

E: Yo no me daba cuenta que era buena! o sea...Yo iba a las clases, hacía los *tests*, tenía buenas notas, me gustaba hablar... Obviamente en el liceo siempre vas un poco más atrasada entonces era la que o me aburría y conversaba, y era, no converse, o ayudaba al que no sabía, ¿no?. Lo que hago yo ahora con mis alumnos, trato de que el que sabe ayude al otro. Pero no me daba cuenta que era buena, o que era mala o que era... Eso era la devolución de la profesora que ni siquiera me lo decía a mí, se lo decía a mi madre, Y bueno nada y así empecé P: Y ahí estuviste 9 años me dijiste...

E: Y ahí estuve si desde los 17 hasta los 24 que entré al Instituto 2... a trabajar.

Como secret... porque mi primera opción no fue hacer el profesorado... no sabía que iba a hacer... Dije no, yo tengo que trabajar, algo rápido, que me de trabajo, no sé qué. Bueno... Me hago un secretariado ejecutivo. Entonces bueno, conseguí trabajo, en un local de ropa me acuerdo y me pagué el Secretariado, que fue un año, Y de ahí por el *curriculum*, que se yo, tenía una amiga que trabajaba en el Instituto 2, y me precisaban gente, llevé el *curriculum*, me llamaron para una entrevista y quedé. Y bueno y ahí, siendo funcionario tenías el curso gratis digamos, de inglés, y ahí retomé el inglés.

P: En esos años que no, que dejaste digamos... ¿qué vínculo tenías o qué contacto con el inglés?

E: La música. Ni siquiera leía en inglés. Eh, no, no leía, la verdad que no, no tenía libros en inglés. Leía en español pero no en inglés. Y a través de la música. Sí, mucha música en inglés. Sí, siempre, toda mi vida escuché, por más que no sabía lo qué decían, ni nada, pero ta... Y ahí empecé, retomé (P: Y ahí retomaste el *First*) En realidad quise hacer uno menos porque no me sentía muy segura con el *First*. Hice un intermedio avanzado, un intermedio... intensivo, y bueno como para... ponerme al día... Y ahí después sí, el *First*

P: ¿Y ahí como te sentías en relación a tu inglés? ¿O a ese volver a encontrar el inglés?

E: Primero, lo que me acuerdo es que yo tenía una pronunciación siempre... al haber estudiado siempre en el Instituto 1, o con docente del Instituto 1 sumamente inglesa, con el *schwa* Y qué se yo...Y me acuerdo que en el Instituto 2 me marcaban eso, no, es así, es así, es así,... Y bueno, nada, y yo hablaba con americanos todo el tiempo. En el trabajo, yo laburaba 10 horas, salía al curso 2 horas. Sí. Vivía ahí, de 9 a 9. metida en el inglés. y eso terrible escuela también. De eso sí me acuerdo, la pronunciación. Y estudiar ya de adulto, ahí me cambio. volver a estudiar...EN inglés, fue como que el cerebro un poco se me (gesto)... Hasta que después ta, viste... pero sí, fue duro al principio. Fue como pa, qué olvidada, pa estoy tan trancada al hablar!, el HABLAR era más que nada.

P: Pero vos como secretaria no tenías que hablar?

E: Muy poco en realidad. No es que vivías hablando. Si caía un americano era, dale, era yo siempre, Dale. pero no era las 10 horas que estaba ahí hablando inglés, no. Era más bien gente que mandaban de la embajada, o llamaban por teléfono para preguntar algo... o por la beca o algo, porque ellos trabajan siempre juntos

P: ¿Y cuándo fue que empezó, que apareció esta idea de dedicarte como docente, profesora de inglés?

E: Bueno, fueron varios factores. Primero que..., yo quería algo que ...no sé, que me... que, poder disfrutar. a mí me parece que cuando llego a un tope,... empiezo a pensar en otras opciones. Y ahí yo sentía que ya estaba en mi tope. Ya había ascendido, ya había...pa, digo, no esto, hacía 6 años que estaba ahí viste... había un grupo de *senior teachers* que eran más o menos las fundadoras del Instituto 2, unas capas... me tocó con una de ellas el primer año, y dije, pa! yo quiero hacer esto, yo quiero ser como ella, fue como...

P: Qué lo que te gustaba o, te inspiraba digamos?

E: Primero que hacía las clases divertidas...Te dabas cuenta que disfrutaba del trabajo. Era como que te contagiaba esas ganas que ella tenía de volcar sus conocimientos, ¿no? Era como que te subía... Vos llegabas cansada así de trabajar y ella ta te subía viste, te subía, te subía... y era todo como

muy...como en el Instituto 1 al principio, como que fluía viste, como que.....no tenías pereza de hacer ejercicios, pa, que embole...levantar la mano. Era como que lo hacías. Y me acuerdo que ella fue... pa, yo quiero hacer esto, yo quiero esto...no sé, me encantaría llegar a ser como ella, era como... Y siempre se lo digo, porque hasta el día de hoy...

P: En esto de poder transmitir ese entusiasmo

E: Si, el entusiasmo y las ganas... Y acordarte, pa tengo que hacer esto de inglés porque te interesa hacerlo, porque querés hacerlo, ¿entendés? Por más que laburés 10 horas... Muy divertida, hasta el día de hoy muy divertida. Y también la influencia, yo en ese momento tenía a mi novio cursando en el IFP, y la familia de él diciéndome ¿Y vos por qué no? ¿No querés probar? Porque tenés hasta la mitad hecho... (...) Y estaba entre traductorado y profesorado, y me tiró más el profesorado. Y bueno, empecé ahí el profesorado en la Instituto 2. Probé un bimestre, y no me gustó –era online– No, me faltaba algo. Me faltaba mucho en realidad, me faltaba pedagogía... práctica docente... Múltiple opción las pruebas... No, yo necesito plasmar en un papel lo que pienso, lo que siento... Y bueno al otro año (2010) empecé en el IFP. (...) Ese año estaba cursando el *Proficiency*. Y nada, 6 horas de *Proficiency*, más 9 horas de laburo más todas las horas de IFP. Aguanté 15 días y dije, no, yo con esto no puedo. Hablé con la profesora y le dije...y dejé el Prof. Yo había pedido reducción de horario y me dijeron que no...Y tuve que dejar el *Prof*... que es una materia que la tengo acá. Terminó el IFP y vuelvo

P: ¿Y cómo fue el IFP? Porque es volver a estudiar inglés pero desde otro lugar

E: Fue todo un desafío... Yo estaba medio oxidada...Era como tan parecido al liceo, tan igual... Y me fascinó pedagogía... Me iba a Humanidades a buscar, yo que sé, información de Vaz Ferreira..... Bueno, ahí conocí a mis amigas, que hace 10 años que estamos, ahí luchando juntas... El primer año fue muy desgastante pero con unos resultados maravillosos...

P: Y cuando empezaste las específicas... ¿encontraste eso que... las herramientas que vos pensabas encontrar...?

E: No, no las encontré. A ver, yo siento que el IFP te da muchos conocimiento teórico y académico, pero lo inmediato no está... porque por ejemplo, nosotros como es una asignatura deficitaria empezamos antes a trabajar, la mayoría ya trabajamos de lo que estamos estudiando. Por un lado te da toda la experiencia, está bueno para las prácticas pero por otro viene el desgaste mucho más temprano. Y a lo inmediato quiero decir, vos empezas a trabajar en el sistema y te tenés que hacer solo... O sea, lo que a vos te enseñan en el IFP de pedagogía, etc. no te sirve...Cómo llenar una libreta... si alguno me viene con ésto qué hago... Es como que uno es tan autodidacta que si no

tenés un poco de sentido común la sufrís, la sufrís de verdad... entonces como que... el IFP es lo que es

P: ¿Y con las prácticas cómo es?

E: Las prácticas no es la realidad... Yo trataba de priorizar a los chiquilines en las prácticas... no dar la clase para el docente... Creo que eso fue bien tomado...Este... la primera fue sin dudas la que me paró en la carrera... Fue todo...Bueno, si paso esto, esto es lo mío...Y si no lo paso es porque evidentemente tengo que agarrar para otro lado... Tuve una profesora que fue mi gurú, mi todo, desde cómo pararme, el nivel de la voz, la mirada... todo, me enseñó todo... Y ta, fue afuera del IFP.... O estar con compañeros codo a codo diciéndome bueno, acá se pone la falta, acá la nota...

P: ¿En qué nivel hiciste la práctica?

E: En 5° humanístico, eran 38 chiquilines... (...) Eh, si, fue complicado. Pero bueno, yo la disfruté pila. También, La primera clase me acuerdo patente, me temblaba la voz, me temblaban las manos, me temblaba todo, pero ta, yo sabía que estaba apoyada por ella. Tuve mucha suerte con las profesoras que me tocaron.

P: Y sentís que esa relación que vos tenías con el inglés, esto que vos decías de disfrutar, esos primeros años que disfrutaste tanto en el Instituto 1, o cuando volviste a estudiar en el Instituto 2, ¿esa relación con la lengua la podías mantener? ¿Ese disfrute? Durante tu formación. ¿La podías encontrar en ese dar clase?..

E: En el dar clase lo encuentro. Yo amo dar clase. Y si no diera clase de inglés me hubiese gustado dar clase de cualquier otra cosa, entendés Creo que la docencia, más allá de la lengua es lo que me mueve a seguir trabajando en esto. Siempre digo el día que a mí no me retribuya en algo lo que hago lo dejo de hacer. Pienso que, no sé, yo no puedo estar en algo que no me gusta hacer, prefiero decir que no y no estar a media máquina. Pero en el IFP... repito, estudiar de adulto es diferente. Te dicen qué es lo que tenés que estudiar, y a vos no te gustan pero lo tenés que estudiar igual. Hay algunas materias que están de relleno ahí, en cuarto por ejemplo. Teoría del aprendizaje por ejemplo... Está todo bien con primaria, pero no lo elijo. Esas materias impuestas, con un contenido que vos decís ¿me aportó en algo? Hay que repensar un montón de cosas. Lo que te exigen las inspecciones y lo que después te dan... yo no veo que haya una línea ahí... (...)

P: ¿Cómo ves lo que se propone desde el sistema, la formación docente, y lo que esperan los chiquilines, los padres también?

E: Yo creo que la base de todo es el vínculo... Si yo no puedo dar el verbo to be ahora, lo daré en otro momento.... Y después los resultados que obtenés vienen

solos (...)

P: Esto que vos decías del fluir...

P: ¿Qué es lo que más disfrutás de esos primeros años y lo que menos disfrutás?

E: La ingenuidad. Es todo muy literal... La literalidad a flor de piel, siempre. Y después que como es el primer año, te traen siempre los deberes, te cumple... Y lo que menos, es el ruido, el barullo, de repente estar en grupos trabajando en el caos...

(...)

P: ¿Y qué te parece que es lo más importante que aprendan que es fundamental que esté en esos primeros años de aprendizaje de inglés?

E: Que se animen, que se animen a hablar, que es una lucha, que se animen a hablar... Me parece que es importante que ellos dejen de lado el tengo miedo, no me sale, el no, no, no, porque es inglés no, no, no... Nosotros con la lengua tenemos una barrera extra que es el no entiendo. El no entiendo está en el orden del día... entonces sacar eso te lleva mucho tiempo. Si yo puedo lograr a fin de año sepan presentarse se me pianta un lagrimón... ¿Entendés? Porque claro, les hice un semáforo, si no entienden levantan la luz que me identifica... no entendí nada rojo, entendí más o menos amarillo. Claro, se sienten mucho más expuestos por ser una lengua diferente, y es normal a todos nos pasó. Entonces las clases chicas son más jugadas, en bachillerato es mucho más difícil, tienen más vergüenza... Pero sí, es eso. Entonces buscarle la vuelta a eso. Pero sí, es eso, que se animen a hablar es todo un desafío.

P: ¿Cómo ves que ellos llegan en relación con el inglés? ¿Ellos en su vida traen el inglés con presencia, el deseo de aprender inglés.?.

E: La mayoría no lo veo así... El que trae el inglés es porque estudia. Y me ha pasado de tener alumnos y alumnas que les encanta por los videojuegos. Ellos están adquiriendo mucho vocabulario, que no siempre les sirve para las clases... Y hay unos pocos que les encanta por la música, me traen canciones... Por la música yo creo que llegás a que les interese un poco más... Es como algo más espontáneo en ellos... Vos les ponen una canción, ellos la cantan por fonética y terminan de entender por qué la letra es así, las palabras clave, la rima, la pronunciación. Una película... hay una barrera extra... vos les ponés los subtítulos y ya te dicen ¡ah no! no entiendo... es más complicado... (...)

P: Como para ir redondeando, si me tuvieras que contar una clase que decís me salió redonda...

E: Definitivamente la clase que me salió redonda por el tiempo fue la primera visita de la primera práctica. Terminé de decir la última palabra y sonó el timbre... Con una canción... Estábamos trabajando cultura y les llevé *Englishman in NY*. El *rounding up* si fueran un uruguayo en NY, ¿que llevarían? Y después en la vida diaria, en el trabajo, cuando ellos manifiestan reflexiones me voy muy satisfecha... (P: en inglés...) no necesariamente en inglés... Si me tengo que enfocar en el inglés, que me demuestren que han entendido el tema haciendo un ejercicio, o demostrando interés en participar, que se peleen por participar... esas cosas me dan una satisfacción... Entendieron, lo están pudiendo aplicar... Pero me gusta más cuando hablamos tocamos temas fuera de lo académico... Vuelvo a lo del vínculo ¿no? A veces salirse un poco de la línea de la planificación construís otras cosas que los forman como personas antes de que digan *hello, my name is fulano*.

P: ¿Y eso lo podés hacer en inglés?

E: Depende del nivel. En primero es muy difícil, pero en bachillerato sí... Darles lenguaje funcional, *chunks*... El sentido de una canción... debates... Y esas cosas es lo que me gusta hacer... Que traigan temas... que ellos ...armen algo, que al menos los intenten... ver el sentido de una canción, armar debates, puedan plasmar sus ideas, sus propias ideas... y son ellos, no es un *roleplay*... Les encanta... y terminan en español porque claro, ¡quieren decir tanto! (...)... Ahí tenés todo, ahí tenés la lengua, ahí tenés *critical thinking*... todos los elementos que me parece que la educación tiene que tener...

P: Y en primero lo has intentado, te parece que pueden llegar...

E: Tienen un vocabulario muy limitado... Son muy niños...

P: Una última cosa que me quedó en el tintero. ¿Sentís que los programas, o los materiales que se proponen desde la institución te limitan de alguna manera a lo que vos querés hacer?

E: No, no me limitan porque tampoco los uso como materiales de cabecera... Tenés flexibilidad, utilizo otros materiales, mis ideas... No me limitan porque no es obligatorio, el día que sea obligatorios sí... No he encontrado contenidos que yo pueda aplicar en primero aun en el libro. Por lo menos ahora, marzo-mayo. Capaz que más adelante sí. Pero bueno

P: Bueno, no sé si querés agregar algo más...

E: ¡No, no! ¡Creo que hablé demasiado!!

E3

Entrevistada: E3 Fecha: 1/6/2019 Lugar: Domicilio Duración: 1h 04'50''

P: Lo primero es explorar un poquito tu historia con el inglés. Cómo empezaste a estudiar el inglés, por qué, qué recordás de tu aprendizaje del inglés...

E: Eh... Mi padre... era ing. Agrónomo... viajaba mucho, estaba siempre yendo a Europa, estaba en la parte que introducía el citrus en Europa,... entonces sabíamos perfectamente que era una llave el inglés en el mundo. Él tuvo que aprender inglés, fue al Instituto 2, aprendió de grande...y hablaba a lo indio pero él pensaba que sabía muchísimo...entonces fue una decisión familiar y todos marchamos –somos cuatro hermanos– todos marchamos al Instituto 1 sin opción a pataleo. Primero me pusieron en el club de la Unión, donde hice... este, había grupos de inglés y bueno, ahí arranqué y después nos pasamos al Instituto1... y bueno marchamos, así no más, (risa)...no hubo mucha opción (qué edad tenías') cuando yo empecé debería tener... 11, 10, por ahí

P: ¿Y qué recordás de esos años?

E: Lo que me acuerdo siempre les cuento a mis alumnos es que... el primer escrito me fue muy mal, MUY mal, entonces yo me sentía muy avergonzada con ese escrito y se lo llevé a mi madre,, a mi padre no, a mi madre. Yo me sentía muy avergonzada...Y me dijo ¿viste que está prendida la estufa? ¿qué te parece si lo tiramos y, nunca pasó? ¿Y vos te ponés a estudiar y te va mejor? Y dije sí, me parece que esta buena la idea...Pero con el compromiso de que eso iba a cambiar. Y me fue bien, me fue bárbaro...después como que se hizo parte de mi vida... se hizo natural...

P: ¿Y te acordás...? ¿Empezaste en *children*?

E: Si, me acuerdo, me acuerdo...No, no eso de *children* lo hice en el club. Y cuando fui al Instituto 1 hice una prueba y me dijeron... sí, aprobó me le recomendamos que repita... Y me pusieron en un grupo de adolescentes... Y yo... (llorisqueo) fui toda triste salve pero me dijeron..... no seas boba, me dijeron, vamo' adelante. Y después ese año salvé con sobresaliente y nadie creía... Pero bien...

P: Y hiciste toda tu formación en el Instituto 1

E: Hice en el Instituto 1... y también estuve con una profesora que se llamaba Jimena Kant que me hice amiga de ella. Y... hice algún año con ella también. Y después surgió el tema de... de que yo quería seguir estudiando inglés... sin pagar. Porque yo ya tenía a mi hijo...yo trabajé 20 años en agencias de viaje, trabajaba muchísimo y no tenía tiempo de... Y fue Jimena que me dijo... ¿Y por qué no te metés en el IFP? Así seguís en contacto con la vida del inglés sin tener que gastar. Y esa fue... el motivo principal... de seguir en algo público para estar en contacto con el mundo del inglés.

P: O sea, la decisión de empezar el profesorado fue más por querer estudiar inglés

E: Sí, pero yo ya trabajaba... yo trabajé mucho tiempo en Brasil y acá... con grupos de turistas que venían a Sudamérica, más que nada allá en Brasil... y siempre estaba en contacto con operadores y cruceros... Y entonces yo siempre estaba en contacto con gente de habla inglesa... Todos los contratos que hacíamos era todo en inglés...Entonces era como algo natural me entendés...

P: Y... me dijiste que en el Instituto 1 hiciste tu formación y después querías seguir estudiando inglés, ¿Cuánto tiempo pasó entre que terminaste el Instituto 1 y empezaste el IFP?

E: Y bueno.... Mucho porque yo trabajaba en una agencia de viaje adonde era medio esclavizante el tema, que dos por tres teníamos que viajar con grupos al exterior. Y yo me dije bueno, qué puedo hacer para salir de esto. Facultad imposible (por los horarios) entonces dije, bueno, vamos a intentar con el IFP. Y bueno yo hice el IFP a los 36 años (1996). Y lo hice en 3 años y 10 meses. Y lo hice de 8 a 11. Porque yo entraba a trabajar 11.30. Y salía del IFP y nos íbamos juntas con esta profesora. Ella trabajaba como abogada en el mismo edificio que yo trabajaba en la agencia de viajes. Y las materias que no pude cursar las di libre.

P: ¿Y ahí cómo te sentiste en este encuentro con el inglés pero desde el lugar de la enseñanza? Con las prácticas... No estaba como en el inicio me dijiste la vocación docente.

E: No, yo siempre le enseñaba a mi hijo. Él es disléxico y el inglés como que nunca le terminó de cerrar. Entonces yo siempre le enseñaba a él, o sea que yo ya tenía una cierta práctica pero intuitiva, totalmente intuitiva, de lo que hacía con él y con algún amigo de él. Y cuando llegué al IFP... fue como perder un poco la frescura del idioma. Es como que no... aprendí mucha cosa, la didáctica, preparar clases... hasta el día de hoy, yo tengo bastantes practicantes conmigo...y esa parte de la creatividad de buscarle la vuelta para que sea divertido y que tenga una lógica, coherencia lo que estás haciendo... eso me cautiva, esa es la parte que más me gusta.. Pero en cuanto al idioma en sí el IFP me dio herramientas pero al mismo tiempo... me sacó la frescura de mi enamoramiento con el inglés.

P: A ver, explicame...¿en qué sentido?

E: No sé, como que antes... el inglés era como, como, como... como algo mío, me entendés, como una pequeña joya que era parte de mi vida y no estaba tan reglamentada. Me daba como una sensación de libertad, que eso se perdió, eso se perdió y capaz que un poco porque la machaquez con el *simple present*, la s de la tercera persona... No, no. Yo no tengo drama con la gramática, pero el tema de la clase, siempre lo mismo, siempre lo mismo... No sé, como que eso me lo puso un poco mustio. (P: ¿qué le faltaba a la clase?) No es a la clase, no es a la clase... es a... no sé... hay algo que no me cerró, no me cerró nunca... sigue sin cerrarme

(risa) Yo hoy en día entiendo que si yo sigo como docente es por mi compromiso con los chiquilines. Pasa por ahí. Que yo haya seguido en secundaria todos estos años ha sido porque paso muy bien con los chiquilines. Pasa más por ahí que por la materia.

P: ¿Trabajás solo en secundaria?

E: Si, pero por opción propia. Yo trabajé muchos años en un colegio y no me sentí cómoda y me di cuenta que la opción privado no me satisfacía y opté por nunca más (P: ¿y por qué no te satisfacía?) Porque no me sentí cómoda. En secundaria sos más libre. En los privados yo siento que hay que conceder mucho, hay que estar muy en gracia con los papás porque pagan, es más la lógica de la empresa. Yo trabajé mucho en empresas, marcando el paso... ahora no quiero más eso.

P: Vos me decías que en el IFP sentiste como que perdía la frescura. ¿Vos sentís que en tus clases lograrás recuperar algo de esa frescura que sentías antes, antes del IFP?

E: Mirá, yo, yo trabajo en varios lados, con distintos públicos. Y mi número uno es hacer que la persona se sienta contenta. Es lo que más me importa. Me importa mucho más que la persona esté dispuesta, que pase un buen momento, y que se distienda, y que vaya agarrando lo que pueda, y que si mete la pata o si dice cualquier disparate sea en un ámbito que no sea asustador o que... Y por ahí creo que es mi camino...Y si eso es frescura, sí, pienso que sí, que lo recuperaré. Yo trabajo con chiquilines con esquizofrenia... mi hijo es psiquiatra... y yo siempre le decía a mí me parece que yo tengo mano para ese tipo de alumno... Y ahí yo trabajo con estos gurises y es inglés pero es como... terapéutico...Donde cada uno pone lo que puede... Hay gente que estudió inglés de chico y viene y te dice '*Ay sorry teacher I'm late because the bus didn't come*'... y los demás me quedan mirando como diciendo '¿y ésta?? (...) ella se siente contenta de ser diferente... y los otros apenas pueden decir una cosa...y cada uno dentro de lo suyo aporta, y el que no aporta pinta...porque lo importante es estar juntos... y han aprendido... Porque tanto va el cántaro a la fuente que... y les encanta. Ah! ellos me aman. Y no sé, pasa por otro lado... ese es mi fuerte. Y el inglés es la justificación.(P: la excusa, el medio) Si. Y en ese tipo de ambiente yo me siento bárbaro. Y con los gurises en el liceo ta, tengo la libreta... que bueno, es como el encuadre, eso a mí no me gusta mucho... pero estar con los chiquilines me encanta.

P: ¿Y vos sentís que ese encuadre, eso te limita de alguna manera...?

E: No es que me limite, ya a esta altura es como natural porque hace 20 y pico de años que estoy ahí... pero es como te decía, le ha ido quitando frescura a... a mi enamoramiento con el inglés.

P: Cómo has sentido que ha cambiado, me dijiste 20 y pico de años... ¿Cómo recordás tus primeros años de docencia?

E: Bueno, yo trabajaba en el nocturno, y a mí me gustaba muchísimo el nocturno. Yo trabajaba en la agencia de viajes de las 11 a las 19hs (...) 20, y a veces a la 1 de la mañana si venía turismo. Entonces a mí me quedaba libre el nocturno para hacer la práctica. Y ahí empecé a hacer la práctica en el liceo 17, y me quedé, estuve años... hasta que me enferme y mi hijo me dijo... bueno, anda despidiéndote del nocturno porque no podés estar chupando frío... Y ahí me reciclé para el día... Era CB en el nocturno, y me pasé al CB en el 17 de día, con niños... Y bien, bien, me fue bien, eran muy cariñosos esos gurises... tengo buenos recuerdos... Ahí estuve como 7 años... Cuando se cayeron las torres se cayó mi empleo... Ahí yo estaba muy cansada. Yo trabajé en Brasil, (...) y acá en Uruguay no fue tan lindo... y acá en Uruguay quería hacer algo que tuviese más contenido humano también... Yo ya estaba recibida... Y entonces dije, tengo esta otra cosa acá en la manga, voy a cambiar de rumbo

P: Eh, si pensás en los gurises de primero, ¿qué te parece que es lo más importante que aprendan en ese primer contacto?

E: En el nocturno era muy difícil, era un liceo muy carenciado y entonces había gente que aprendía y otros te venían en cualquier estado a clase...no sé, empezábamos con 50... no había bancos... y terminábamos con 4-5. Claro, era techo de chapa y entraba el frío por todos lados... ahora es un edificio espectacular pero en ese tiempo... Mi primer práctica había que atravesar un patio... entraba el agua al salón... Imaginate, gente grande, que viene de noche, salíamos a las 12 de la noche... qué incentivo tienen decime... Cuando me dijeron que fuera a buscar profesor adscriptor y claro (...) yo miraba aquello... qué horrible que les den estas condiciones a los chiquilines... y a vos docente también... era carcelario... después lo amé, encontré otras cosas... (...) En el nocturno venían madres con niños... y la niña aprendía... aprendía más que la madre... pero viste había como que había que acomodarse... Mi enseñanza de inglés siempre fue como... bueno, ¿cómo hacemos? ¿Cómo nos arreglamos? Y eso me dio una ductilidad, una flexibilidad que capaz no tienen otros... Y alguien que me enseñó mucho, mucho, mucho fue un alumno esquizofrénico que venía desde el 2001 acá a casa hasta el año pasado... (...) Yo venía con una clase sobre rutinas ponele y él me decía No! Yo quiero que la clase sea sobre... Areta Franklin ponele. Y entonces claro, yo ya le había agarrado la mano, ahí yo me ponía con la computadora y *on the spot* le tenía que sacar una clase. Otra vuelta era el lemur de cola anillada de Madagascar... Yo trataba de seguirla la cabeza de él... Y aprendió

mucho... Pero claro, dentro de su patología él era feliz acá... Y cuando se iba me decía ¿Qué me dejo, qué me dejo? Y yo le decía... dejás un buen momento que compartimos juntos, y él me decía ah, sí, sí.

P: Y cuando decís que aprendió, ¿qué cosas por ejemplo?

E: Ah no, él le discutía a la madre, porque la madre le discutía de pronunciación... (...) Y el chiquilín dentro de su historia tenía esos datos precisos... (...) pero todo inconexo... Pero él me enseñó. Él fue mi gran profesor, porque en el IFP no te preparan para eso

P: Y qué te enseñó?

E: Y me enseñó a... a ponerme en la cabeza de él y tratar de acompañarlo... de darle un poco de luz, de otras vidas, otras cosas, otros colores

(...)

P: Ahí lo fundamental era poder conectar con el interés del chiquilín...

E: Si, claro. La intención era construir a partir del interés del chiquilín. La pretensión no era que él saliese a ganarse la vida... sino que pudiese decir algo, que se sintiese contento, que fuese una realización para él.

P: Y volviendo al liceo, eso que te preguntaba, qué te parece que es lo fundamental que los chiquilines aprendan en ese primer contacto con el inglés

E: Que se sientan felices, que busquen a través del inglés una forma de conocer el mundo, de encontrar nuevas cosas... igual que usamos el español para investigar, para aprender, para comunicarnos... que no sea una carga, que mucha gente lo siente así... Me acuerdo un chiquilín me trajo una bandera de EEUU que era grande como este living (...)...me acuerdo que la desplegamos en el pizarrón...para ÉL era relevante... (...) y esas cosas incluirlas... (...) fue iniciativa de él... (...)

P: Vos me dijiste... mucha gente lo vive como una carga... ¿en qué gente estás pensando?

E: Pienso más que nada en los alumnos, en los alumnos P: ¿Y por qué te parece que lo viven como una carga?

E: Al ser acumulativo y no tener las bases viste... es como una pelota que va rodando en malas condiciones porque no llegan a entender lo que están haciendo. Aprenden con la memoria de corto plazo digamos para el escrito y se borra todo...Y como que no hay un incentivo... se repiten... Y no tienen nada... hay gente que llega a cuarto año y tenés que enseñarle el *is* y el *are* porque no lo

aprendieron... Y vos decís, ¿cómo no tenés ese pequeño conocimiento? (...) Y vos decís ¿qué pasó? ¿Qué pasó los años anteriores? ¿Qué cosas nos estamos salteando que llegás a cuarto año y...? Ahora yo estaba trabajando con pasado (en cuarto)... (...) a ver vamos a pensar un poco... (...) Y vos decís, bueno, ¿qué paso?

P: ¿Y tenés alguna pista?

E: y supongo que sí, que hubo como un divorcio, no se llegaron a interesar por lo que estaban haciendo (...) lo vieron como algo que no, que no les toca en la vida porque mucha gente lo ve como una cosa innecesaria o como un relleno... Al que entiende lo que significa, que ha salido un poco al exterior, o que tiene planes de irse a vivir a otro lado o que ha tenido contacto, ese la tiene clarita...Igual tengo gente brillante... (...) Pero vos indagás un poquitito y es gente que... o sabe para lo que está estudiando, ya tiene un camino más claro en la cabeza o ha viajado y entonces se dio cuenta que lo necesitan para comunicarse... O sea un poquito más encaminado. Ahora hay gente que no sabe hablar en español entonces... el inglés le parece un fruto exótico...

P: Vos hoy me contabas cómo habías empezado vos...con tu padre, el contacto con extranjeros y la necesidad del inglés... en una época en que el inglés no tenía la presencia que tiene hoy

E: En realidad mi padre había estado becado en Francia...en ese momento la lengua franca era el francés... fue un momento de transición...el inglés venía ahí como asomando... Yo hice los dos... (...)

P: No, pensando en los chiquilines hoy, esto que lo ven como un fruto exótico (...) en esto del contexto internacional... ¿No lo ves que esté presente?

E: En algunos si, en algunos si

P: ¿Notás un cambio en todos estos años?

E: Puede ser... Capaz que ahora está un poquito más cerca...Puede ser si P: ¿Lo traen a la clase?

E: En algún caso sí, pero no todos... no todos... no todos...

P: Y cuándo lo traen, ¿cómo?

E: Ah bueno, puede ser...Desde cantantes, música... La chica sueca que está trabajando sobre el cambio climático... (...) Ellos sabían muchísimo de ella , yo lo llevé por el cambio climático...estoy con biografías en realidad (en 4to). Y bueno, empezamos a clasificar qué eran causas, qué eran efectos del cambio climático, y después traje a la gurisa, porque por lo menos para ver qué era lo

que la motivaba a la chica, porque si no...cambio climático así, en el aire no iba a ser...Y sabían, muchos de ellos sabían, estaban informados...y Emma Watson es una de las campeones de su repertorio, y Brad Pitt y Leonardo Di Caprio... Ellos están informados...Muchos de ellos han viajado (en el Zorrilla) (...) Mucha gente que estudia inglés particular... (...) Y como cuarto no exonera... Y bueno tienen un nivelazo... al lado de gente que vino de República Dominicana, que sabe los colores no más... Yo tengo clases de apoyo... (...) alguno de ellos ha venido a clase y les he enseñado el *to be*, el *simple present*...y ya no han venido más... Otros ni siquiera han pisado... Ellos la tienen que remar mucho más... Al lado de ... Estamos todos juntos... tengo unas tigras...Después tengo otros, uruguayísimos que... Ellos lo sienten como una imposición... No entienden por qué viene esta materia...Profe, ¡qué porquería que enseñas vos! Me han dicho (se ríe)

P: Y vos cómo sentís esas condiciones de trabajo al lado de lo que vos podés hacer con el inglés. Pensando en esto de la frescura que me decías... ¿Lo sentís como una limitante?...

E: No, en realidad... Tratamos de que la cosa sea... sea buena a pesar de... Por ahí viene... Y yo siempre tengo practicantes conmigo... y yo los dejo... Tenía una gurisa... excelente... 7ª y 8ª y los gurises ya estaban... pero aquella clase era una fiesta... no faltaba nadie...

P: ¿Y qué lo hacía una fiesta?

E: Lo hacía una fiesta que siempre hacíamos propuestas como diferentes, entonces los gurises la amaban...vuelta y media corríamos todos los bancos... era una gurisa muy fresca... corríamos los bancos y hacíamos pasado, presente, futuro...y había que correr... y este... ir al estadio y tomarse una cerveza... y allá fueron corriendo para el otro lado!... hacía rondas y jugaban a algo que hacían así, no me acuerdo cómo se llamaba...y tenían que darse vuelta... ah, la amaban... Cuando vino la visita de didáctica, que le fue muy bien... nos combinamos con la gurisa y fuimos a la pizzería Venecia y trajimos 2 pizzas y coca cola... y los gurises decían... esta es la mejor clase del mundo... eran cosas diferentes y a ellos les encantaba ... hace dos, tres años... y ahora tengo otra gurisa que...

P: ¿Te parece que es el mismo IFP...?

E: Supongo que no... Ahora... Tampoco es que todos los practicantes hagan esas cosas...Vamos a poner en claro... Hay gente que viene muy estructuradita...pa, pa, pa, doy mi clase y me fui...En el caso de la practicante... era todo virtud de ella, no era virtud del IFP... Este año tengo una chica que hace danza contemporánea entonces tiene mucho dominio de todo lo que es corporal... El miércoles vino el profesor de didáctica y dio una clase sobre Greta... Ella hace cosas muy lindas... Trajo una canción de Edh Sheeran... una que le hizo a sus abuelos...eran muy pobres, él era dentista y fundió una cantidad de dientes y le hizo el anillo de novios... y ella consiguió un vestido prestado y se escaparon, ella era católica y el protestante...entonces la familia no los quería... es como música

típica... y la gurisa terminó en la clase, y con un bolso enorme trajo un vestido de novia, una radio antigua, diarios viejos, una patineta, un celular... y entonces había que discriminar qué pertenecía a la casa... porque en una parte de la canción decía que lo más lindo era compartir el *armchair* con su amor de toda la vida en su casita de siempre... Entonces los gurises fueron sacando cosas de su bolso y armaron la sala donde estaban de los abuelos... Y por otro lado cosas que no servían...Estuvo muy buena...Y participaron los gurises de República Dominicana que no hablan nada,y otros que son medio tronquitos, y bueno se tiraron de cabeza los que saben más... porque esa es la realidad, trabajás con cinco, siete niveles simultáneos...

P: ¿Eso es una fortaleza o...?

E: Yo lo diría que es.... Es un desafío. Para vos, docente, es un desafío. Yo lo que generalmente hago es tener materiales extra... porque el que me termina al instante y no tiene vocación de ayudar al de al lado... para que vayan haciendo, que les interese... porque es mi alumno también... y el otro que viene lentísimo lo tratamos de acercar un poco...pero es titánico porque...

P: y si pudieras elegir, ¿preferirías tener clases más homogéneas?

E:...(piensa) un poquito más sería menos demandante... (...) Pero al mismo tiempo... ya estoy entrenada en esto, ¿no?... Es como que...

P: ¿Y a los chiquilines les beneficia te parece o...?

E: Al que sabe inglés no. Ellos están deseando exonerar. Lo que es lógico... Tenés gente que decís, qué divino que pronuncia... TEngo varios... Yo me quedé asombrada el otro día con los orales... Tengo gente muy buena... He tenido nativos también... Y han ayudado... (P: ¿Y al qué no sabe?) Y la tuvimos que remar... Yo también he tenido gente de la embajada (americana)... pasantes... El primero, lo más divino, un amor... fue a todos los paseos... Después vino el otro que era tipo robótico... Y ahora no vinieron más... Venían y daban alguna clase... Entonces bueno, los chiquilines le preguntaban... Un día hicimos que le contaran a él qué música preferían... Tenía que ser algo que con un celular todos pudieran participar, porque si se ponía a hablar de corrido nadie le iba a entender.... Los dos hablaban español igual...Entonces todos le presentaron sus músicas... y a la otra clase él les trajo música que a él le gustaba... pero tratar de priorizar ese lazo, para aflojar las cosas y poder aprender algo... desde lo humano, desde compartir...tratar de hacer las cosas más humanas digamos...

P: Si tuvieras que elegir una clase que para vos fue una clase ideal...vos como docente o vos como alumna...

E: (piensa) Yo como practicante. Ese año fue muy difícil... Venía mal la mano, yo trabajaba en la agencia... había ido a Sudáfrica ese año... Compaginar las dos cosas era bravo... No nos entendíamos con la profesora de didáctica... No habíamos tenido profesora de didáctica ese año. Se había jubilado una docente y nos había dejado solos todo el año y a fin de año vino otro docente a tomarnos los exámenes... Había sido un "arreglate como puedas" Y bueno, cuando este tipo fue a verme ¡ah, poco menos que me mata!... Yo estaba como... adentro de una caja... no sé, no había practicado con los chiquilines, había perdido mi autoconfianza porque la única clase que había dado la profesora me dijo que era espantoso lo que estaba haciendo... Y bueno y... Me ayudaron dos personas... una profesora de inglés y compañera de la agencia, y otra docente... Y me entraron a tirar... "¡Vamos, vamos!... una de ellas me dijo" nos vamos a casa, nos tomamos un té y vas a ver qué clase nos sale, que ni te cuento!" Me dieron la contención como que... creemos que podés... Y bueno, allá me fui a la clase... Y como yo estaba con el tema de Sudáfrica muy fresco en la cabeza, entonces dibujé un balde en el pizarrón, y escribí la palabra revolución. Y les dije... ¿Esto cómo se conecta? ... Y quedaron medios muertos... además cuando te están mirando es como un campo minado... estaban otras docentes Y uno me dijo... Pero profe, ¿no será que le revolucionó la vida a alguien en África? Y ahí arrancamos... Y era el mapa de África, y yo había escrito agua, niños, pobreza... cómo puede ser que un balde hubiera sido tan importante para los gurises... Y ahí empezamos a trabajar y fue fluyendo. Era un 6to. Y después había una parte que comparábamos los niños uruguayos y los africanos... Y un pequeño texto de un escritor que es espectacular, que hablaba que antes tenían baldes de cerámica, y que eran muy pesados... y caminaban 90, 80 km a buscar agua, que iban como los niños de la escuela... los niños salían tempranito a buscar agua, e iban como los niños de la escuela, jugando... (...) Y bueno, que el balde les había facilitado la vida... Y al final les di unas cartulinas y tenían que expresar lo que quisieran... Y cada grupo, hicieron unas cosas lindas... y yo les puse la misma música del principio... y se pusieron a bailar y sacaron a una de las docentes a bailar!... Y hace poco ella me dijo... Nunca me voy a olvidar de la revolución del balde de plástico tuya...

Fue como un momento especial, y ya te digo, me había ido muy mal y fue como... bueno, tengo que renacer, tengo que salir, de esto voy a salir... y bueno, ta... esa clase fue espectacularmente marcada... Mirará que he dado clase y esa recuerdo como especial...

FIN

(...)

E: El formato... Está decidido por secundaria... entonces si vos sos medio vivo... ¡qué te vas a matar aprendiendote el pasado!

P: Pero el programa es gramatical

E: Si y no, porque las unidades son temáticas. ¡A mí la gramática no me asusta!, yo como que la aprendí naturalmente, y naturalmente anduvo... No me parece...

(...)

Básicamente es algo así, mirá (Me muestra un escrito) tiene que haber un *listening*

(...) un *reading*... y después algo más específico... (...) y acá tiene que ser un algo que lo ayude a la hora de escribir... (...) y eso es... hace años que está así.

P: Igual es como muy poco demandante, ¿no?...

E: Y, pero el chiquilín se acostumbra, qué querés que te diga... (...) Pero estás encuadrado en eso, ¿me entendés? Si vos estuviste trabajando pasado acá... hay dos (preguntas) de pasado, a ver si chaparon algo... los chiquilines no hacen deberes, no practican... no van a aprender nunca así... si no hay un trabajo... ¿cómo aprendés en un privado? Vos tenés que machacar... Un chiquilín que te ve tres horas por semana, no hace deberes, no te hace las presentaciones... Yo tengo uno que viene del Borro, es como una planta... No le entra ni con las balas porque el tipo está como inmunizado... Desde el momento que llegó yo le dije a la adscripta... hagamos algo porque este chiquilín repite... Y bueno, van pasando los días y nadie ha hecho nada... Tengo otra nena que también, es amiga de él... (...) pero la gurisa no... se ratea, se queda fumando en la puerta...

P: Porque hoy cuando decías, tratar de engancharlos desde lo humano...

E: Y de algún lado los tenés que agarrar... Pero después... decime ¿cómo aprendiste vos? cuando te tocó aprender... aquello que no era lo tuyo... y vos después tenías que ponerte y (machaque). En algún momento vos tenías que ponerte, sentadita en el banco, y ver, y eso que me dijeron ¿cómo lo aplico? ...y eso no existe... por un lado, como te decía... las clases de Sofía por ejemplo, eran muy divertidas, la pasamos bárbaro... pero ¿qué se lleva el chiquilín a la casa? Yo tenía una compañera de matemática que decía algo muy interesante... Que la clase era como un episodio de una serie... porque no sabía cuándo lo iba a volver a ver, y entonces ese chiquilín se tenía que llevar un concepto, algo... porque esa continuidad no existe... Y bueno, capaz que es esa la fórmula... pero un idioma, vos precisás ese seguimiento, porque si no, nos quedamos con los globitos... El inglés dónde queda... Los quiero hacer pensar y entender el sentido...

E4

Entrevistada: E4

Fecha: 20/9/2019

Lugar: domicilio

Duración: 53'28''

P. La idea entonces es eso, explorar tu relación con la lengua y cómo eso se pone en juego en la clase. Y tiene como tres partes la entrevista: tu historia con el inglés, tu historia como docente de inglés y después cómo pensás la enseñanza en el hoy. Y bueno, contame un poco tu historia con el inglés.

E: Mi historia con el inglés empieza de chiquita porque mis padres me llevaron a un colegio bilingüe... ya desde la jardinera teníamos actividades en inglés. Era de mañana español toda la tarde en inglés, era de 8 a 4... el Colegio... Y nunca tuve problemas con el inglés, al contrario... me gustó, porque por ejemplo pienso...éramos cuatro, mi hermano mayor no aguantó (...) después los demás no teníamos problema en ir de 8 a 4 y trabajar con otra lengua... Sin darte cuenta el inglés se te iba metiendo... Sin darme cuenta, porque no era consciente de eso... Jamás me preguntaba qué pasaba en otros colegios... Ese era mi mundo... Fue muy natural el aprendizaje en inglés...Que si después me costó, hasta ahora, es otra historia con el hablar fluido y eso porque después yo dejé mucho tiempo sin practicarlo (hiciste toda la escuela y todo el liceo, si, si la escuela y el liceo) pero después sin practicarlo y sin saber que iba a usar esta herramienta... bueno, lo dejé y entonces, y eso también se perdió un poquito... todo esos años, como que lo dejé a un lado... Igual siempre fue una herramienta muy útil y sin saber la tenía ahí, pendiente.

P: ¿Y qué te acordás de esa época de la escuela, del liceo...la relación con el inglés, qué recuerdos tenés de las clases?...

E: La naturalidad, el que te digan no de tarde no se habla español y preguntar qué significa tal cosa en inglés... me acuerdo, estuvo buenísimo un año que hicimos teatro en inglés, eso me fascinó, me hubiera gustado que fuera desde primero... el arte... porque ser niño y todavía a través del arte... para mí eso es... ta... P: ¿Y qué materias tenían? Curriculares. No eran clases de lengua...

E: No. De repente tenías matemática en inglés, o literatura... si, todo en inglés

P: Y la experiencia del teatro fue en la escuela

E: En la escuela, eso me quedó impactado. El estudiar el libreto en inglés, eso fue re natural. No era que decías pa, tengo que hacer esto en inglés, ¡no! Era, pa, buenísimo, vamos a hacer teatro. Era un detalle que era en inglés. Entonces eso, fue para mí... creo que ahí hay que intensificar... el arte... y el juego... Eso es un combo que... No te para nadie con eso.

P: ¿Y después que terminaste el liceo?

E: Empecé educador social. Me metí de lleno en ES pero por mi vida personal... no estaba bien, lo dejé, me fui para Rocha. Hice dos años sin saber que esa era otra vocación mía. Pero eso es para terapia... Bueno, y me fui a Rocha con el padre de mis niños, y después ya me quedé allá y crié a los gurises... ¡Y ahí reenganché inglés!

P: ¿Cómo?

E: Porque llevaba a mis hijos a un instituto de inglés y conocí a una de las personas mejores que encontré en todo, profesional y personal... ¡Una genia!! (...)

P: ¿Y qué te encantó?

E: Me encantó ese uso del inglés permanente, que no te habla UNA palabra en español en el instituto. Vi el proceso de los gurises, que al principio te miran con una cara que te quieren matar porque les estás hablando en otro idioma...Y decís... A ver, yo soy uruguaya, la típica que te dicen... Yo vi cómo mis gurises, sobre todo la grande... vi cómo escuchaba solo inglés, vi el progreso ¡el proceso! que ha hecho... impresionante...Y después como profesora, de estar ahí, de que ella me... Primero establecimos una amistad, yo como madre, ella me hablaba en inglés porque yo le decía, no te hagas problema, hablame en inglés que yo te entiendo... Y ahí empecé otra vez a trabajar con el inglés, perfectamente entendía todo lo que me decía, y eso era TODO lo que me había quedado del Colegio. Esa herramienta que había dejado a un costado la tenía en mi cabeza y empieza de vuelta la máquina a trabajar... Como madre y después como alumna, porque empecé a hacer cursos con ella para empezar a trabajar de vuelta... Hice el *First* con ella. Después de mil años, hice ese año con ella y me dijo, vos estás preparada para hacer el *First*. ¡Los nervios que me agarré!! Porque otra vez un examen, que hablar, que venir a Montevideo porque yo estaba en la costa... Vamos a hacerlo...Ella fue grande en todo, es... porque motivar a la gente, los gurises... Yo no he visto cosa igual (P: ¿es uruguaya?) Es si, parece inglesa... la escuchas hablar y es *British*, totalmente *British*, pero autodidacta, autodidacta, no estudió ni aquí ni allá... auto didacta..... La tengo en un pedestal... Ese combo que tiene ella, esa creatividad que tiene... Tiene el instituto a full... Empezó con poquitos y ahora está festejando los 20 años... Y yo fui la primera que le dejó el instituto a cargo, porque era como un hijo y no se lo dejaba a nadie...Ella tenía ganas de irse no sé a dónde, y se tomó vacaciones por primera vez... Ahí empezó a dejarme un grupito Y ahí arranqué... De cero... (P: ¿qué edad

tenías?) Y, tendría 30... Y ella me motivó a hacer el *First* ahí, me llamó y me dijo ¡ya salvaste!... Sin haber hecho de hacía años...

P: Y esa preparación de un examen internacional... ¿Cómo la sentías en relación a cómo vos habías aprendido inglés?... ¿Te costó?...

E: Si, fue totalmente diferente, porque... de pasar de un inglés curricular en el Colegio, todos los días, y ver del otro lado un instituto particular, como siguen el libro...clase por clase... no me copa ese lado tanto del libro... Me costó sí... fue gracias a la profesora que tuve que me impulsó a todo, dale que vos podés... Yo estaba viviendo allá, empecé a dar clases de a poquito, unas horitas... Y ahí empecé de vuelta a relacionarme de nuevo con el inglés y la enseñanza... Nunca pensé que iba a terminar en secundaria porque eso fue a raíz de que me divorcié... Ahí me volví... (...) Y de carambola, mi vida es de carambola... porque estaba el IFP y está el liceo... porque ese liceo fue en principio de origen para hacer prácticas.....Y entonces cuando a mi hija la inscribimos en ese liceo, y enfrente fui yo y me metí... empecé tarde porque el examen para entrar ya había pasado... y de carambola... fui con mi examen internacional y empecé... Eso fue en el 2009 y en el 2012 terminé con la práctica última... Y el empezar de cero... a mí no me importaba nada...iba... yo iba... sin peinarme, con la ropa rota... me fui reconstruyendo todo...

P: O sea que el inglés se enganchó con esa reconstrucción tuya...

E: Si... Y empezar de nuevo, personal, y con el estudio también... Porque siempre tuve ese bloqueo...no termino nada... Me quedan 6 materias de inglés, me queda pendiente educador social... Hay un bloqueo importante... Que tá, estoy canalizando pila de cosas, por ejemplo, el compromiso que yo tengo con el trabajo lo tengo bien, no es que voy a medias, ahí me siento plena...

P: Y contame un poquito ahí, cuando empezaste el IFP, en relación a el enfoque del inglés, empezar a ver el inglés desde otro lugar, para enseñarlo... ¿cómo te sentiste ahí?

E: Y ahí fue todo nuevo y fui descubriendo que cuando me empecé a parar frente a una clase me sentí bien y... sentí que eso era para mí, estar con gurises, con adolescentes, compartiendo cosas y el enseñar... fui de carambola pero fue como un imán, por algo fui...(...) Y me siento bien... Y creo que ta... todo se va uniendo... porque la parte del arte también... todo lo que te dicen los gurises es verdad, ah profesora, usted tendría que ser actriz... ¡y jugamos, si! Tendría que ser actriz, tendría que ser una rockstar...Y es todo parte del juego, el arte, el conectarse con el otro, con alguien vulnerable, y entonces se da cuenta que uno también es vulnerable... Y entonces por todas partes uno va cerrando cosas,...la sensibilidad de uno, que vas canalizando... y en el aula como que se fue cerrando todo... y se completó con la Berro...

P: A ver, contame un poquito. Vos empezaste en el liceo. ¿Qué niveles?

E: Todos. Tuve de primero a sexto. Donde más incursioné fue en CB... CB es lo primero que tenés al alcance, y bastantes horas... también cuarto, suplencias de sexto... el año pasado tuve nocturno... Quería estar las mañanas en casa...

P: Y si pensás en CB, sobre todo primero... ¿Qué te parece que es lo más importante para poner en juego? Pensando en cómo enseñar y cómo aprendiste vos...

E: ¿Para que se enganchen? Ya través del juego, más que nada... a través del juego. Igual el juego creo que nunca se tendría que perder... sobre todo lo que yo pienso es que ellos empiecen con el inglés y creo que eso fue lo que aprendí del Colegio, no a pensar en español, no a pensar que el idioma se tenga que estudiar como una traducción, porque para eso está el Google y me quedo en casa. Por eso está buenísimo esta instancia del aula, del adulto con los adolescentes, de transmitirlo de otra forma no googleando... después que sea otra herramienta perfecto porque está buenísimo internet para el inglés... pero es necesario el adulto ahí, el docente para que se enseñe... pensando en inglés, NO traducir... entonces en primero sobre todo, más que poner esto es esto, es el juEgo... más que nada... una actividad que ellos no tengan que decir ah estoy aprendiendo esto...estoy jugAndo. Y de repente te queden los colores en la cabeza... Pero siempre adaptandote... Yo en la cárcel hay cosas que me limito... Si yo voy y les hablo en inglés, como en un liceo tradicional me cierran el cuaderno y me dicen, no hago más nada... Pero yo de repente en un liceo tradicional lo que yo hago es hablarles en inglés, tOdo el tiempo que puedo... Y se van a quejar, obvio que se van a quejar, pero después no se dan cuenta... Y está buenísimo, Y eso lo aprendí de la profe... y vi que se puede. Aunque ella nunca trabajó en secundaria... Clases privadas capaz que es diferente, y tenés el respaldo de los padres, pero se puede... (...) Y yo sé que hay otros profes que dicen no, pero fijate que no entienden nada... Yo no me voy a poner a discutir ni convencer a nadie... Y si yo voy y digo en la sala de profesores no, yo les hablo en inglés porque... yo desde un lado humilde les digo, yo les hablo porque lo aprendí así. Yo estoy convencida de eso y lo vi y lo viví... Ta, en la cárcel... es otra cosa

P: Contame cómo llegaste a la cárcel...

E: A la cárcel llegue... son horas de secundaria... antes era distinto, fue como progresando... ahora estás en el portal y tenés el puntaje... lo único que falta es que vayan los inspectores que no van ni a palos... Fue una compañera mía que dejó el IFP y me dijo sabés que estoy trabajando en la cárcel, no te gustaría... La profesora de la tarde pidió licencia, están las horas de ella... y las tomé... En setiembre del 2014... Llegué ahí y después nunca más... Me atrapó... (P: claro, yo estaba pensando que ahí combinaste ...) tOdo... Con la excusa del inglés estoy con los gurises que quiero estar...

porque yo en la cárcel me siento como pez en el agua... yo sé que para otros profes es... y entonces con la excusa del inglés... me acercó a donde yo quería estar...

P: ¿Y cómo los ves a los gurises en SU relación con el inglés? Ellos la hacen como curricular...

E: Y bueno hay de todo... y no hay mucha diferencia con los del liceo, lo único que tienen los grilletes... Llegan y se tienen que sacar los grilletes. Nosotros decimos que hay muchos chiquilines en el liceo que son pre cárcel, les falta cruzar... Hoy en día está bravo la realidad de muchos liceos de secundaria... No hay mucha diferencia, lo único que delinquieron. Pero la clase en sí, son adolescentes... Y tienen eh... putean como putean en el liceo Ehh Y esto pa que lo quiero... ¡y otros que les encanta! Pero lo que pasa en la clase que algunos podrían sobresalir pero no lo hacen por códigos, por miedo a cómo los van a tratar. Que de repente en el liceo tradicional les importa un bledo...

(...)

P: ¿Y cómo ves a los chiquilines? ¿Diferente... ahora que tienen mucha más exposición al inglés? ¿Notás diferencia en esto del acercamiento que pueden tener al inglés o el sentido que le pueden encontrar por estos cambios también de...?

E: ¿Vos decís como que... verlo diferente?... Capaz que hoy en día... incluso...usan palabras que no tienen ni idea que están usando en inglés... Como yo les digo... cuántas palabras conocen en inglés... y empezás a llenar pizarrones... Hoy en día con esto de la globalización y lo que es la informática... ¡el inglés arrasó con todo! Quizá antes era como algo de tipo, ay estoy haciendo una actividad curricular el inglés como que hoy vayas a decir quiero hacer esgrima, un deporte que es tipo élite.....Ay bueno, quiero hacer inglés... Eso es lo que yo veo, de repente... Hoy en día no, creo que es una herramienta que no se le puede escapar a nadie... porque es esto... es la informática... prender la computadora y vas a ver palabras en inglés todo el tiempo... Y si no las aprenden en el liceo, yo creo que en los juegos las están aprendiendo... Saben cuando llego *Ah start... Game over...*(...) Es eso, es transmitirles que ellos lo necesitan más allá de que... (...) decirles, miren que ustedes están aprendiendo palabras... ya que tienen esas oportunidades, síganlas, así como pueden aprender ese vocabulario de los jueguitos pueden seguir y pueden ahondar y les puede ser mucho más útiles que un juego, transmitirles eso, después es guiarlos,... aprender a aprender... (P: poner un orden en...) ¡poner un orden! mirá , acá podés ahondar... o las canciones... repetila, pero repetila con sentido...

P: En la cárcel tenés también niveles iniciales...

E: Tengo de primero a sexto... La cintura que sacás en la cárcel es de avispa... entonces te enloquecés pero después empezás a organizar... Entonces tenías multinivel todo... Pero después, todo es un proceso!... pudimos ponerlos en niveles...Entonces pará... Vamos a traer a primero... a segundo... Porque también hay una cuestión de seguridad que no se pueden entreverar... Y bueno, entonces así empezó... De mañana hay un hogar... Que el director los obliga a estudiar... Hay un hogar que pueden elegir porque son mayores... Y después hay otros de máxima seguridad que no pueden entreverarse con los otros, que no suben, quedan en los salones de abajo y ahí si es multinivel... entonces de repente tengo tres, uno de cada nivel...

P: ¿Y cómo te manejas con los programas?

E: Los programas los recontra achico, porque es semestral... (...) y achico mucho... Y está bueno cuando ellos empiezan a pasar de nivel, a mí me dicen... che un video... trabajar con este boxeador... Ahí viste, con algún interés...lo básico...

P: ¿Y qué es lo básico?

E: Lo básico para mí... eso habría que discutirlo... poner en un consenso... ¿sabés cuántos éramos una vez que nos juntamos? ¡Dos! (...) Y para mí lo básico es... preguntas personales, hablar de mí, de lo básico... Porque yo me imagino la comunicación, si te encontrás con alguien que habla solo inglés... y se quieren comunicar porque la necesitan, la comunicación la necesitan... ¿Qué le podría decir? Tu nombre es lo primero, y después de dónde sos...lo esencial, tu lugar, y para ellos, que su barrio es sagrado... Eso es lo básico, hablar de uno... Y si vas a hablar de vos, decile algo que te gusta... Porque vos hablás con alguien y tenés algo en común, algún color... qué te gusta de música... Es eso, la comunicación en todo, de primero a sexto... Después que vos puedas comunicar y entablar algo... Después viene todo, la necesidad..., por la necesidad empezás a sacar de todo...Bueno, pero la base... tener eso...Quiero decirte algo... (...) algo que me gusta, quiero preguntarte algo, de dónde sos...

P: Habría que ver hasta qué punto los programas están pensados desde ese deseo de comunicarse...

E: Ah sí, el deseo de comunicarse... Después si lo pensás desde un lado más profesional, de trabajo, y tendría que sacar capaz que más técnico, yo que sé, sobre algo específico... pero me parece que para romper el hielo con el inglés, no hay nada mejor que hablar de uno... Claro, se necesitan reuniones, se necesita consenso con el resto... Después me pasa eso, voy achicando... en segundo sigo dando unidades de primero... porque no llego... y tampoco los quiero bombardear, quiero que se queden con Algo, efectivo... ya que me digan *teacher* por el corredor, y algunos me dicen *how are you?* ¡Ya pasaron! Te matás de la risa...En segundo, en segundo empiezo con mi ciudad...porque está buenísimo también...yo pienso, ¡mi ciudad! Ellos me viven hablando de su barrio... (...) por lo

menos traerles algo... y a raíz de eso, bueno lugares, te gusta ir al cine... ¡sacar temas! Y doy eso... después toco algo de segundo para *sports*... les pongo videos de deportes de riesgo, ¡eso les copa!... adrenalina pura... les muestro *parkour* y les encanta... (...) Y eso también hace... lo que a mí me gusta hacer... estar al lado con ellos... creo que el inglés lo estoy usando como excusa de estar así con ellos... pero en un liceo estoy más en esto de bueno a ver, esto lo estoy dando porque la inspectora me dijo que de esto y... obvio nunca llegaba a todas las unidades... y tampoco era mi meta llegar a todo...quería llegar a ellos, a los gurises quiero llegar... de algún modo... y llevarles una linda historia... en *history makers*, en segundo tenía una oportunidad...y les llevaba yo que se Anna Frank... y que digan pa si, mirá por lo que pasó esta gurisa... historias que te lleguen, Mohamed Alí... y a cualquiera, no solo en la cárcel...miren que llego acá pero pasó por muchas cosas, es negro, y por ser negro fue recontra discriminado... (...) no es fácil... para cualquiera...no hay facilidades para nadie, entonces transmitir eso, que no se hacen así las cosas tan fácil...

P: Si, estás planteando más que el inglés, el tema, no_

E: Si, y claro, que en inglés pase...si, *content*...la historia como principal, y el inglés atraviesa...

P: Estaba pensando cuando empezamos que me contabas cómo aprendiste vos también...y eso lo ves que es... ¿sentís que en general ese es el encare en secundaria, en los compañeros?

E: No, no, no. No, creo que hay mucha variedad, y creo que depende mucho de nuestras historias que tenemos encima... No he visto mucha exposición, como antes... Que ojo que también a mí me enseñaban, eh? *Grammar*, libros de gramática, y ejercicios tb... había teatro en inglés pero también estaba el librito... y llenarlo eh... *past perfect*, *present perfect*... también. Que eso hoy en día no, eso no lo veo... el libro...porque eso también es un mandato de inspección, decir ¡no, *grammar* no!...Es esto, mostrarles la unidad y, y a ver, y crear... A mí siempre me encantó eso de creAr, pero no sé si a todo el mundo le copa, quizá lo haga por mandato, por inspección, está más como una presión más que...

P: ¿Y eso lo ves como un cambio positivo?

E: Si, si. Que no sea esto de... no, no es gramática y llenar. ¡Quedate en tu casa y hace on line! Tenés millones de cursos. Y repetir, repetir... ¡Está buenísimo, no está mal! Pero tb, me parece que tiene que abarcar todo... Y del lado del arte te pega más fuerte, te pega más fuerte una historia...que te traigan una historia de alguien... Ojo, no quiere decir que todo lo mío sea llevo historias y sea rodo... Yo me aburro a veces de mis clases... (...) hay de todo, y también el ánimo de uno y uno trata de...

P: Eso te iba a preguntar, como para ir cerrando... si tuvieras que contarme una clase que salieras re copada...

E: Pa, mi memoria... sé que he salido re copada... Ah mirá, te puedo contar una de las últimas porque mi memoria... Por suerte tuve muchas, y lo agradezco, y no es porque sea por mí, es porque cuando uno pone amor y lo transmite para mí surgen las cosas, salen... entonces, no es gracias a MIS habilidades, creo que es más porque hay amor. Este, una de las últimas clases, te lo tengo que contar de la cárcel, ¿no importa? En la cárcel por ejemplo, este semestre empecé con cuarto que el primer semestre fue tercero. Este grupo a veces en tercero, como todo, hay gurises que no hacen nada,... primero, se ve que los gurises ya te conocen, ya conocen cómo das la clase, entonces no partís de cero... Hay gurises que se fueron, egresaron, porque salieron en libertad entonces quedaron menos... Esta clase es el único salón que tiene alfombra, es la única que tiene alfombra. Entonces para hacer la primera clase, para el enganche de tercero a cuarto, la típica, hice todo... uso *flashcards*, ¿no?... entonces dije ta, a veces digo, que sea lo que sea, porque te pueden decir cualquiera... Entonces les dije gurises vamos a sentarnos en el suelo, porque quiero armar unas cosas, quiero que me armen preguntas...Entonces a regañadientes aceptaron... Se sentaron todos en ronda y empezaron a armar preguntas. Y preguntas difíciles (...)... Y las empezaron a armar... y no solo que las empezaron a armar sino que las empezaron a contestar. Y para que sea oral, ahí en esa situación, que hacía pila que no hacían esas actividades, en la escuela... en su contexto no es fácil...Y después los pude hacer sentar otra vez, y que copien las preguntas...Todo escrito después, que pasen de la oralidad...(P: ¿Y vos qué les diste? las partes...) Les di todo desarmado... *question words*... todas las partes entonces las tenían que unir, todo entreverado así... tengo una foto... Y después me avivé, no le pedí fotos (porque a veces trabajamos en dupla a veces), y como hicimos otra clase le dije ahora no me sacás... Y ahí salí maravillada... pa, qué bueno, me respondieron todo...

P: ¿Y qué hubo ahí, qué te parece que hubo?

E: Hubo... buen vínculo, se veía el buen vínculo que había entre la profesora y los gurises... creo que sobre todo eso, el buen vínculo...y respeto. El respeto que yo les tengo a ellos me lo devuelven... este... entonces... y ta...hubo una armonía impresionante en esa clase.

P: ¿Y esas ganas de empezar a contestar? Que vos en realidad no les habías pedido

E: La motivación...y ver que yo había preparado... Y el jugar...el armar... y yo pude acá y esto que dice acá Y el mostrarse... porque también está ese tema que si uno no contesta y el miedo de hablar en inglés y que el otro te escuche y que te va a decir en el hogar... Todo eso juega en contra pero no, ahí funcionó. Y salí maravillada (risa)

P: Algo más que quieras agregar...

E: No, eso...

(...)

Yo no sabía que tenía todas esas habilidades... Capaz que en otro lado soy un queso y ahí... A mí me encantaría que me vayan a ver... Pero no para que me den un premio, sino para progresar...

E5

Entrevistada: E5

Fecha: 4/12/2019

Lugar: trabajo

Duración: 42'56''

P: La entrevista está como en tres bloques... (...) explorar tu relación con el inglés, cómo aprendiste inglés, como haBLAnte no, cómo te fuiste construyendo como hablante, desde tu aprendizaje del inglés, después desde el acercarte al inglés pensándolo como objeto de enseñanza y bueno después desde la práctica misma de la enseñanza. Bueno, un poquito contarme cómo aprendiste inglés, como fueron tus primeros contactos con el inglés

E: Si, en realidad, de chica... Tengo una hermana mayor, que me lleva 6 años, y ella, ta, la pusieron a estudiar inglés y como que yo de chiquita me gustó, la escuchaba, le pedí que me enseñara y ta, me gustó y a los 10 años empecé –en mi época se empezaba tarde– a los 10 años empecé a ir a una profesora particular, la que iba mi hermana, una academia era, y bueno ta, hice todos los años, hasta el *First* a los 18, y pensaba seguir, *CAE*- no, en esa época no era *CAE*, era *proficiency*- pero ta, a esa altura ya tenía 20- a los 18 me recibí pero hasta los 20 empecé cursos de taquigrafía... para empezar a trabajar- y tá, a los 20 empecé la carrera de Y bueno, el inglés me quedó un poquito para atrás... Y empecé a trabajar en una agencia de viajes a los 20 también...junto con psicología.... y en el 97 di el examen de ingreso, al IFP. Porque tá, soltera, joven, dije, voy a hacer el IFP, la agencia de viajes, y psicología .

P: A ver contame un poquito cómo fue esa decisión...¿cómo fue que decidiste empezar el IFP?

E: Porque decía bueno, me queda algo pendiente... a mí siempre me gustó dar clase, ¿no? Pero en ese momento no estaba ni dando clase ni nada. Entonces en el 97 averigüe... yo tenía un horario muy extenso, de 9 a 7 de la tarde con dos horas en el medio y ahí iba averiguando...fui hasta el IFP, averigüe todo, di el examen de ingreso, lo salvé pero me encontré que en primer año tenía solo clases de noche, y yo de noche estaba haciendo psicología. Entonces dije, bueno, qué hago. Yo estaba en tercero de psicología... ¿Sigo con la carrera, la dejo y empiezo el IFP? A todo esto yo me había anotado en la lista de aspirantes pero como ya estaba en la agencia de viajes dije ta... Y dije bueno, ta... Tomé la decisión de seguir con la carrera de psicología... Y ete aquí que yo NO sabía que Ese examen de ingreso me servía por DOS años más... Pensé que caducaba y entonces me olvidé... Y a todo esto en abril del 97 me llamaron y empecé a trabajar en secundaria como profe.

P: Vos me dijiste que siempre te había gustado dar clase... ¿Habías tenido alguna experiencia de dar clase?

E: Y en casa, con algún vecino... Me acuerdo que un niño la madre quería que empezara a estudiar inglés, tenía 6 años, siete y empecé con los colores... Y como que me gustó.(...) Y bueno, pasó que empecé a trabajar en secundaria, y claro, tenía el horario ese en la agencia de viajes, entonces hablé con el dueño para ver si podía trabajar medio horario, el otro medio horario en secundaria y de noche en facultad, porque yo seguía... y ahí empecé

P: Vamos a volver después a secundaria, pero me gustaría explorar un poquito esos años en la academia... ¿Cómo recordás esos años?

E: Ah, sí estaba bueno, estaba lindo... Porque yo hacía el liceo, o sea, la escuela, porque a los 10 estaba en la escuela... porque en esa época eran 8 años hasta llegar al *First*... Entonces yo hice la escuela, después la academia y después ta, iba a mi casa. Y cuando empecé el liceo lo mismo, o sea yo siempre hice concomitantemente la escuela, el liceo haciendo inglés de tarde.

P: ¿Y siempre hiciste con la misma profesora?

E: No, el último año de la academia- porque ellos daban hasta 7º- lo hice con otra profesora. Y el *First* le dije a mi madre como es el último año, me van a dar el título, lo quiero hacer en el Instituto. Y lo hice en el Instituto. No me olvido más. Sofía se llamaba una de las teachers y Anne.

P: ¿Y qué te gustaba de esas clases cuando eras niña? *Children, Juniors*?

E: Y no sé, me gustaba... a mi el idioma, el inglés siempre me gustó... Ahora no lo tengo como tanta prioridad, te decía, la verdad, pero si, siempre me gustó. (...) Me acuerdo que ese último año, el *First*, ibas al laboratorio... y a mi eso de ponerme los auriculares y escuchar y completar los gaps me gustaba. ¡Y era buena! Anne me decía vos vas a seguir... y yo le decía que si, pero ta, después empecé psicología

P: ¿Y usabas el inglés fuera de las clases? ¿Tenía presencia en tu vida? ¿Y en la agencia de viajes?

E: No, solo para hacer los deberes... Y en la agencia de viajes poca porque no entré como vendedora, entré en la parte contable y no tenía oportunidad

P: Contame un poquito el encuentro con la docencia, cuando empezaste a dar clase... Donde empezaste, con qué grupo...

E: Empecé en, en Maroñas, creo que era un 2º año. Claro, yo tenía 24 años, y mis alumnos que tendrían 14-15. Me acuerdo- nunca más me voy a olvidar- una alumna que me dijo “¿Usted es la profe?” Porque claro, me veía re jovencita! Y ta, lo que me impactó fue que desde que yo dejé el liceo- hacía 6 años- como que había cambiado... Claro, yo hice en privado siempre... Enfrentarme con un grupo bastante inquieto y muy numeroso. Como que medio me dije opa! Cómo cambio!

P: ¿Y cómo fue ese primer año? Porque vos no tenías formación docente...

E: No, no tenía... No, pero ya te digo, como es algo que me gusta... Como todo, cuando empezás con algo nuevo costó, pero me gustó. Yo agarré 24 horas! Todos CB, un cuarto... Pero me gustó, trabajé como 2 o 3 años seguidos...

P: ¿Y cómo encarabas las clases en relación al inglés?... ¿Cómo viste la relación con los chiquilines? ¿La relación de los chiquilines con el inglés?

E: Y ta, aprendían, algunos les gustaba otros no. Y lo que tuve que hacer, al no tener el IFP- viste que cuando entrás te vas enterando por Inspección- fue hacer todos los cursos de verano, en esa época está todo lo de la reforma del 96, bueno, yo hice todos esos cursos de sensibilización... Y ahí me fui fogueando...

P: ¿Tuviste algún docente referente?

E: No, simplemente con los compañeros, de la materia ahí hablábamos... así, como un referente no

P: Y ahí estuviste 2 o 3 años antes de empezar el IFP?

E: No, yo el IFP lo empecé cuando terminé la carrera dije, qué puedo hacer...? Y bueno, soltera y eso... ¿qué me falta, qué puedo hacer? lo que me quedó pendiente, el IFP de inglés. Y ahí me dijeron que tenía que dar de nuevo el examen de ingreso, y tá ahí no me entusiasmó mucho, pero yo ya lo salvé... entonces qué hice. Vi qué materias podía empezar para hacer las generales, y por psicología, por filosofía, podía revalidar unas materias... Y fue en el 2005 empecé el IFP de filosofía pero para qué? Para ir ganando tiempo con las generales, que de hecho llegué hasta segundo, pero no las específicas, porque ta, no era lo mismo. Pero qué pasó, ahí conocí a mi pareja... Yo lo que tenía que hacer es dar el examen de ingreso de inglés Y en el 2007 quedé embarazada y bueno, las decisiones del destino, las cosas de la vida... no empecé nunca inglés... Siempre seguí, de hecho, hace 22 años y nunca dejé de trabajar, siempre todos los años estoy eligiendo...

P: Y... vos me decías que empezaste inglés porque te gustaba, que escuchabas a tu hermana... ¿Cómo lo sentís ahora, ese gusto se mantiene? ¿Ha cambiado?

E: Y si, ha cambiado... A ver, ahora sigo trabajando, pero ya no es mi prioridad, ahora es más psicología... El tema de la enseñanza del inglés en secundaria HA cambiado... o sea, la enseñanza del inglés ha cambiado para bien... Han puesto más horas, eso les permite a los gurises estar más en contacto con la lengua... y es más dinámico, con el uso de las tecnologías... En ese sentido sí.

P: ¿Y a qué te referís con más dinámico?

E: Y a que los chiquilines pueden presentar cosas ellos, están más expuestos a la lengua, tienen más conocimiento porque todo el tema de las redes, desde la escuela también creo en 4°-5°-6° tienen inglés, ya vienen con alguna base, los juegos y la computadora...

P: Y esa base que vos ves en los chiquilines que de repente en los primeros años no la tenían, ¿qué sería esa base? ¿Qué cuestiones ves que ya traen que les facilita el aprendizaje?

E: Y, por ejemplo, ya te vienen con conocimientos previos... colores, relaciones familiares... vocabulario en general- ya vienen con alGÚN aprendizaje, que eso como que facilita. Pero también- la psicología no la puedo dejar de lado- y yo trabajo en contexto crítico, y no es lo mismo un liceo público de contexto crítico que otro tipo de liceo público... e insisto en el tema del apoyo familiar ayudaría un montón a que los chiquilines tuvieran otro aprendizaje...

P: ¿Vos eso lo notás en el compromiso por la tarea o en la inquietud por aprender?

E: Las dos cosas, porque yo me ponga como mamá también, por más que a mis hijos les pueda ir bien pero yo al menos les pregunto, bueno, ¿qué hiciste hoy? ¿Tenés deberes? Los apuntaló un poco, eso es fundamental. Porque yo lo veo en algún caso en liceo de contexto crítico de padres que están atrás y ves la diferencia... P: ¿Y vos siempre trabajaste en contexto crítico?

E: Si, en general. Algún año elegí... En el Cerro, en elEste y ahora en Casabó hace dos años. Y acá hace 10 años, FBP, EMP.

P: Y vos decías que empezaste a enseñar porque te gustaba. ¿Ese gusto estaba vinculado con el uso del inglés o con la enseñanza?

E: Y yo creo que con la enseñanza

P: ¿Y vos ves en los chiquilines que hay un gusto por el inglés, ganas de aprender inglés? ¿Demandas de ellos de querer aprender inglés?

E: No, pero no hay demandas no solo del inglés... Es feo pero es la verdad... En un grupo si hay uno o dos que te digan me gusta... Hay chiquilines que te pueden decir me gusta el inglés... Capaz que

es por el lugar donde estoy, tampoco quiero encasillar porque no está bueno pero es como que hay algo que no se, los chiquilines no les gusta estudiar., no, no..

P: Y esta mayor exposición que tienen los chiquilines con el inglés, porque están rodeados de esto que vos decías de los juegos... ¿eso tampoco se traduce en la clase, no lo ves?...

E: Bueno, si salís de la clase común con eso si se enganchan... lo que son juegos, tecnología...

P: ¿Qué sería la clase común?

E: Y bueno, esto que va el profesor a dar la clase y a escucharlos a ver que... no, tenés que ser más interactivo

P: Si tuvieras que decir una clase que vos sentiste que lograste que ellos se engancharan... desde el gusto digamos...

E: Y si, con el uso de las ceibalitas... los juegos interactivos... Por ejemplo, para primer año... A mi me gusta como agarrarlos desde cero, desde el vamos... Viste que llegás a una presentación personal a fin de año.. Y claro, cuando yo voy en marzo les digo que ellos van a lograr eso a fin de año... Y ellos me miran como diciendo qué vamos a lograr... Y es increíble cómo llegás a noviembre y ellos que pueden al menos una carilla, media carilla de hablar sobre ellos... presentación personal, los gustos, la familia...

P: ¿Y qué es lo que más disfrutás?

E: Y bueno, el contacto con jóvenes a mí me gusta... viste que te dan como una energía... y disfruto cuando ves los logros... cuando veo que están aprendiendo aunque sea el 10% de la clase... Sentís una satisfacción... Porque es medio ambicioso pretender que todos aprendan de la misma manera... Pero con que unos lleguen acá, otros allá...

P: ¿Y cómo has ido cambiando vos como docente?

E: Y bueno, como ha cambiado la sociedad... De los chiquilines que te vienen con otros temas... He cambiado, tuve que cambiar esa cabeza de una enseñanza centrada en el docente a que sean ellos más partícipes de su aprendizaje... Por eso todos esos cursos que hice me ayudaron a abrir la cabeza...

P: ¿Qué aprendés dando clase?

E: Qué aprendo.... A ver... ellos como que te enseñan... Aprendo a que todos son distintos, a que tenés que... escucharlos desde otro lugar también... a veces si están pasando por una situación complicada es preferible bueno, hablar de eso y después como por añadidura...ellos se enganchan... darle importancia a eso y después lo otro (...) Psicología me ha servido para esto... Yo he visto a muchos colegas que no hacen buen vínculo con los gurises y tienen mal trato y ellos se ponen peor..... si vos no negociás con los adolescentes la quedás... a veces tienen que escribir algo y te piden... ay profe, ¿podemos escuchar música? (...)

P: Y luego que lográs la apertura, ¿qué considerás que es lo fundamental aprender en esos años, para luego poder seguir?

E: Y bueno, la presentación personal... poder hablar de ellos... y de su familia, de sus gustos...Justamente, el inglés es acumulativo, todo lo que aprendés en primero después lo usas en segundo, lo repasás y lo reforsás para seguir... Pero se llega, se logra... Porque al principio yo decía cuántas unidades temáticas! Y... me parece que se llega, de no saber mucho, de llegar con poca información a un present simple... de preguntar cosas básicas...

P: ¿Así aprendiste vos?

E: Y... yo que sé cómo aprendí... Yo era la típica que tenía un libro, el *workbook*... no, yo creo que no aprendí así, no... Hay todo un tema con el libro... inspección nos da libertad con los materiales que llevamos... En primero al menos no hay un material que haga ese recorrido de las unidades temáticas, que sea atractivo para los gurises...

P: ¿Eso es una ventaja te parece?

E: Yo creo que tendría que haber las dos cosas... Un libro que sea como una guía y donde se contemplen las unidades temáticas y lo gramatical y todo lo que hay que aprender en primer año, MAS lo que lleve el docente, listenings, cosas de tecnología... porque justamente, vos podés tener grupitos que aprendan de una forma, otros de otra... y llegando todos a lo mismo a fin de año, no?

P: ¿Cómo te sentís vos en la clase desde vos como hablante? ¿Te involucras...?

E: Bueno, viste que en primer año no podés hablar todo en inglés porque es como una barrera... ¡No entendemos nada!! Entonces al principio es hablar y traducir... y después si podés... traer una lámina de algún dibujito, los Simpson por ejemplo... cosa que ellos se enganchen... Podés trabajar perfectamente con las preguntas en inglés y ellos te entienden... Justin Beaver...

P: En esas cuestiones sentís que te podés involucrar en una conversación con ellos...

E: Si... Tenés que siempre estar en primer año... Pero sí, se puede...

P: Si tuvieras que contarme una clase que sientas que... Ah, esta clase era lo que quería me sentí satisfecha, me encantó, salí reconfortada... Una clase que recuerdes así...

E: Y bueno, alguna vez me ha pasado... (risas) Capaz que cuando los llevé a la sala de informática... Y les presenté... Ah no, ahora me estoy acordando de otra... Pero te cuento esta... jueguitos interactivos, vocabulario que habíamos aprendido hasta ponerle septiembre, y a medida que iban subiendo de nivel se iban motivando y se sentían como bien... Y hubo otra clase viste el trabajo en proyectos, en duplas. Les hicimos hacer un folleto bilingüe promocionando un balneario... Y ellos la verdad que se engancharon, les gustó y lo lograron hacer... El tema de las duplas es todo un tema... Creo que la dupla que funciona es informática... Y con Idioma Español no fue fácil, estuvimos con el inspector de Idioma Español y la de Inglés, nos iban a ver una vez por mes, primero en charlas y después a ver el producto final... Fue una experiencia piloto y no está en todos los liceos...

P: ¿Algo que quieras agregar, pensando en vos y el inglés?

E: Bueno, algo que me gustaría es tener *conversation classes*... Porque pienso que tenés que estar profesionalizándote siempre... y ya te digo, mi tema quieras o no son los nenes que todavía son chicos... y yo no puedo estar... Ah, me voy a la clase de inglés y... mis hijos con quien quedan? Necesito algo dinámico, no algo que me digan... Ah, mirá en dos, tres años... No. Algo que en seis meses, en un año... Como tu dijiste, el uso... el uso, y el perfeccionarse y el estar en lo último que haya salido... P: Sentís que es algo que has ido perdiendo? ¿Que extrañas?

E: Lo he ido perdiendo por... ta... el no uso... A ver, yo, antes que naciera el varón daba clases en MI casa. Porque ahí no era psicóloga en el liceo, entonces tenía solo las clases de inglés en un turno y entonces pensé ¡para ganar plata doy clases en mi casa! Y llegué a tener como 15 chiquilines... Y claro! Tenía como hasta 5° de jóvenes, entonces claro, con los libros que me compré, los presentaba en el Instituto 2... Entonces claro, lo estaba usando el idioma, no eran solo las clases chicas... Pero cuando nació mi hijo, nació prematuro, y ta, tuve que dejarlo y los otros años ya empecé con psicología, ya tenía horas como psicóloga ... y estoy todo el día en el liceo... y después llego a mi casa y tengo que estar con ellos...

P: Y esas clases de *conversation* eso sería un aporte para la enseñanza? ¿Para vos?

E: Para las dos cosas... Porque sería para mí, para sentir que lo estoy usando más...

Y por añadidura para la enseñanza... Está pendiente...

P: Bueno...

E: ¿Ya está todo?

P: ¿Cómo te sentiste?

E: Ay, bárbara... Me sentí bárbara, como que fue fluyendo... Te iba a decir, mirá me olvidaba de esto, que la PAD que ofreció esas clases era con una *native speaker*...

(...)

Y cuando lo llevás a informática, ellos no traen experiencias de ellos, de cuando se ponen a jugar... o que se conecten con chiquilines que hablen en inglés que se conecten... que son *natives*...

P: Es que esa es la mejor forma de aprender un idioma... la pronunciación sobre todo...

E6

Entrevistada: E6

Fecha: 11/12/2019

Lugar: domicilio

Duración: 59'19''

P: Lo primero que me gustaría saber es cómo empezaste, cómo empezó tu relación con el inglés

E: Desde chica tuve esa curiosidad porque yo tenía contacto con unas misioneras que venían de EEUU y me fascinaba como las escuchaba hablar y entonces tenía 6 años y le dije a mi madre yo quiero hablar inglés, quiero aprender inglés, me gusta, quiero, quiero. Tanto la molesté que a los 7 años empecé el Instituto 1 allá en Rivera. Y bueno seguí, entre al liceo...en aquel tiempo en el Instituto 1 allá era primero niños, segundo niños, intermedio, jóvenes... entonces me llevó toda la niñez y la adolescencia estudiando inglés.

P: ¿Y seguías teniendo contacto con esas misioneras?

E: No, no. Las misioneras después pasó. Fue como el descubrir el idioma que me fascinó. Escucharlas hablar me encantó, entonces yo quería aprenderlo. Y fue por eso que me llevó a aprender el inglés ¡y me gustABA!...

P: ¿Y qué disfrutabas?

E: Bueno, disfrutaba de las clases en sí...era distinta la enseñanza. Yo me acuerdo que tenía una profesora... Mrs Smith se llamaba... y era mucho *drilling*... ella con el piecito repetía, repetía... y me gustaba la clase de inglés, ¡me encantaba! ¡Daba los exámenes y aprobaba! Después cuando llegué al bachillerato ahí me casé y dejé de estudiar...dejé el Instituto 1, dejé liceo, dejé todo... Después retomé el liceo para retomarlo, y el Instituto 1... ya tuve chicos entonces lo dejé de lado... Pero cada tanto retomaba... me inscribía para dar el examen, el *First*, o iba a clases... y como que me costaba... pero siempre tenía aquello. Hubo una época en que también empecé a trabajar en una guardería, enseñándole a los chiquitos... cantábamos y jugábamos todo el tiempo... Después hubo una época también, en plena dictadura... un familiar mío era director de UTU y me convoca para dar inglés- faltaba un profesor de inglés-...Pero yo me sentía como en falta, como que estaba usurpando un cargo que no me correspondía.

P: Y eso no te pasó con los chiquitos

E: No, con los chiquitos no, era como más informal... ¡En UTU algunos alumnos eran más grandes que yo! Era un secretariado...Yo sentía que no estaba bien lo que estaba haciendo y renuncié... Trabajé un año y renuncié.... Yo sentía que tenía que prepararme más, en formación docente. digo... Bueno, y tá, pasó el tiempo, yo me dediqué a otra cosa, pasé años trabajando con público, en *Freeshop*, vendiendo perfumes, haciendo promociones... Y lo que si trabajaba mucho en casa, dando clases particulares a los alumnos del liceo que debían inglés... es decir, que siempre tenía una tendencia a estar en contacto con los alumnos... Después me separé y nos vinimos para acá (Montevideo), (...) y yo intenté entrar al IFP, pero no me aceptaron porque yo ya cumplía 40 años... Y bueno, yo dije ta, esto no es para mí, y pasó el tiempo... Y un día mi hija me dijo ¿sabés que ahora no hay límite para estudiar? Y yo dije, entonces ahora lo voy a hacer. Y bueno, ahí retomé el Instituto 1 de nuevo, hice otra vez el *First* porque estaba media olvidada. Y me anoté... Me acuerdo que yo había dado la prueba-El *First*- pero no había llegado el resultado todavía, entonces di la prueba de ingreso al IFP y ta la salvé y entré... Y al año siguiente hice certificación por Primaria, que también tenés didáctica y toda esa parte... y bueno, ahí estoy, todavía sin terminar el IFP... Avancé montones, me quedan 12 materias para terminar... es poco... pero este año no hice prácticamente nada...

P: Y seguiste dando clases.

E: Si, prácticamente siempre. Empecé poquito y fui avanzando... Este año tengo tres grupos de 2º. El año pasado solo el grupo de práctica... Desde que entré la escuela 8 grupos, que también le doy a inicial...

P: ¿Y en el liceo cuándo hace que estás?

E: El año pasado...

P: Y si pensás en cómo aprendiste vos inglés y cómo enseñás ahora...

E: Bueno, trato de que sea diferente... porque piensa que falló mucha cosa en mi enseñanza... Era muy mecánico todo... yo creo que esa parte fue distinta... Pero me gustaba igual... Y tampoco teníamos la facilidad que tenemos ahora, de Internet, de buscar cosas.... Yo dependía que la profesora trajera el grabador y que no se pusiera a charlar en español, que se pusiera a charlar en inglés, porque también pasaba eso, se entusiasmaban y se ponían a charlar en español.... y yo era relativamente chica para pensar esas cosas, pero me parecía que era una pérdida de tiempo, sentía que no avanzaba y que no adquiría fluidez... Porque si tuviera todas las herramientas que tenés ahora...

P: No tenías otro contacto con el inglés a no ser ese...

E: No..., no tenía otro contacto con el inglés a no ser ese del Instituto 1...

P: Y qué era lo que más te gustaba de las clases, cuando VOS estabas aprendiendo?

E: Bueno, que escuchábamos las grabaciones... ¡películas te puedo asegurar que nunca! Yo no recuerdo haber visto... me ilusionaba pensar que iba a ir al cine y que iba a entender... Claro, yo pienso que era porque era en el interior... venía a dar el examen acá y la quedaba... No estaba equiparado... Vine como dos o tres veces a dar el *First* y lo perdí... Y estudiaba, yo me preparaba...y me acuerdo que me estudiaba los *phrasal verbs* de memoria, que no me faltara ninguno... como que falló un poco la... ¡me parece a mí!... (P: en esto de poder como... incorporarlo más naturalmente) Ahí va, más naturalmente, exactamente

P: Y cuando empezaste el IFP... empezaste directamente en inglés, con las específicas... ¿Cómo fue ese encuentro con el inglés desde otro lugar?

E: Ehhh... fue muy duro porque... yo te voy a contar una experiencia que tuve con una docente, que me marcó mucho... y para decirte la verdad, yo esa materia la di solamente una vez y la vez que la di, que ya después estaba libre la salvé, y después nunca más... Yo debo lengua de segundo... Me traumaticé con esa docente, debo lengua de segundo, que después la volvía a cursar y ella era la Unica docente... y ahora parece, me comentaron que se jubila. Y yo quedé... ella conmigo, que no va conmigo, y yo con ella porque ella tuvo una actitud muy fea conmigo, una actitud espantosa, me hizo llorar, fue muy grosera, por una devolución que me hizo... fue muy grosera, muy, muy grosera... en vez de hacer una devolución constructiva ella me destruyó...me destruyó como persona porque me dijo... vos sabés que yo me puse a llorar porque no podía creer que alguien te diga tanta grosería como me dijo ella... Y bueno yo quede... quedé MAL con esa materia ---lengua gramática---... y ta, y después di la de primero, la salvé, cursé la de segundo y nunca la di... pero con esa mujer ahí quedás...

P: Eso nunca te había pasado

E: No, nunca... Tuve un poco de problema con fonética porque claro, al no estar inmerso en la lengua... y nosotros que no aprendimos fonética... porque en el Instituto 1 vimos algunos símbolos pero... y luego con fonética, que me encantó, me abrió la cabeza, aprendí montones... pero no me fue muy bien, debo la de segundo, que no la di, cursé la de tercero... que son los remanentes que me van quedando... lengua y fonética

P: Y en esto de estar haciendo y aprendiendo inglés... ¿Pudiste conectarte en algún momento con ese vínculo con la lengua, como eso que me contaste de las misioneras?

E: No. No, lo busco por mi medio... Busco, siempre estoy mirando cosas, buscando...a veces escucho la BBC de Londres, miro película... Es extraño cómo se dan las clases en el IFP... Ta, fonética es

así... Pero yo que sé,... esta mujer es nefasta... Porque no se torna una clase agradable, no vas con gusto... Son cuatro o cinco horas perdidas... y la licencia que se toma, no viene a clases...

P: Y hoy me contabas que como vos das las clases intentás enseñar de otra manera. A ver, contame un poquito...

E: Claro... Que les guste primero que nada... Porque mirá mi experiencia cuando yo llego al liceo: "¡No me hables en inglés!!! ¡No te entiendo nada!!!" Me pasó desde principio de año. Y uno trata de no hablar mucho porque siempre te dicen... pero ellos ya se defienden... "No te entiendo nada, hablame en español, no sé por qué me hablás en inglés yo no entiendo nada..." Y me pasó con muchas chicas ahí en... con el pasar del año fueron cambiando eso... Y les hizo bien, que es una experiencia que también quiero destacar, fue trabajar en dupla con biología... entonces esa dupla no la elegimos nosotros... y entonces dije ay, dios mío, que hago! voy a tener que repasar biología!... pero ta, nos pusimos a trabajar con la docente, nos llevamos muy bien con la docente, y planificábamos ahí... Yo buscaba textos de lo que estaban viendo en biología, lo implementaba o buscaba algo en inglés, hacía un repaso, buscaba *crosswords*... Hasta que llegaron las inspectoras... bueno, les gustó, que estábamos coordinadas... pero que había un proyecto, que teníamos que pensar qué tipo de proyecto íbamos a hacer, y que se lo teníamos que decir el martes... Entonces hablamos con la compañera de biología y dice ella: bueno, vamos a hacer una cosa, como el objetivo del programa es trabajar en salud, vamos a trabajar en salud, cada tema en salud. Entonces la idea nuestra era, después de ver cada tema- sistema nervioso- vamos a ver algo de sistema nervioso que ellos puedan trabajar en inglés y que hagamos algo. Así con todas las unidades. Entonces al final cada uno elige un tema y lo va a presentar, vamos a ver cómo... ¡Pero resulta que no hubo tiempo!... Ese liceo es muy demandante en cuanto a actividad... el paseo, el museo... y siempre caían jueves o viernes y eso nos sacó pila de clases de la dupla... cuando quisimos acordar las inspectoras dijeron: tal día vamos a ver cómo iba el proyecto... Entonces dijimos, vamos a armar el proyecto, que ellos hagan un video, como veníamos trabajando sobre el sistema nervioso dijimos: vamos a trabajar sobre drogas, y a ver, que hagan una película, un audiovisual a ver qué les gustaría mostrarle a los compañeros sobre las drogas... Entonces planificamos las clases para la visita de la inspectora que venía a ver, llevarles varias propuestas a ellos para que ellos pudieran ver cómo se podía trabajar audiovisual de distintas formas... Varios formatos en español y yo les llevé un video tipo *cartoon* donde habían dos presentadores y había como flashes... un rap contando por que se drogaba... y el tercero... que enfocaban de distintas formas la drogadicción... Y después les presenté diez celebridades antes y después de la droga... pero el objetivo de esa clase era mostrarles los distintos formatos para que ellos eligieran algo para después hicieran el trabajo final... ya habíamos dado el contenido, la cafeína, la cocaína... habían hecho posters... habían elegido- yo voy a trabajar cafeína, yo cocaína... entonces vinieron las inspectoras y las críticas... que no habíamos aprovechado los

videos... que el objetivo no estaba bien planteado...(...) bueno, no nos pusimos de acuerdo... Esa fue una de las críticas

P: Pero vos sentiste que ahí...

E: ¡No!, ¡se engancharon! (...) Bueno, está, pasó, criticó... Y bueno, dijo, "¿Qué van a hacer?" Bueno, el objetivo es que los chiquilines hagan un video donde ellos van a mostrar su trabajo. Y bueno, salieron propuestas de los chiquilines. Unos querían hacer un diálogo, hicieron como una actuación, que una se drogaba y se murió, y habían dos novias... Una consolaba a la otra porque su mejor amiga se había muerto... Bueno, Y que pasó, no les funcionó el audio! Les habíamos dicho ustedes tienen que traer con tiempo esto para que lo revisemos... No hubo tiempo, vinieron el día de la visita con los audios. Ta, y ahí no funcionó el audio, no se escuchó ... estaba en desfasaje lo que decían con lo que se veía. Otro grupo quiso hacer una entrevista, ese era un drogadicto real y lo entrevistaban, en inglés... En determinado momento la devolución de la inspectora "¡me impactó!". Bueno, entonces si te impactó no fue tan horrible! porque fue una devolución espantosa... "Bueno, sí, sí, pero ¡lo único que me deja esta selección que vimos es ver cómo se drogan con cocaína, con marihuana!" tOdo negativo...

P: Pero y vos ¿cómo los veías a los chiquilines en su relación con el inglés, el... el uso?

E: ¡Entusiasmados! Hicieron su mayor esfuerzo! Un grupo chato, te lo dicen todos los profesores... Eso fue otra crítica. Un grupo que a principio de año tenía ciertos estudiantes que distorsionaban muchísimo... se paraban, conversaban, gritaban, golpeaban... No acataban ningún... pero no solo conmigo, sino con todos los profesores... Era un grupo caótico. Cuando se fueron esos chiquilines cambiaron pero quedaron chatos... Para sacarles algo... Pero, yo, con la profesora de biología vimos que ellos crecieron, que ellos aprendieron, que ellos se entusiasmaron. Y está la devolución de los chiquilines, las cosas preciosas que nos pusieron

P: ¿Y qué sentís que aprendieron? En inglés, ¿no?

E: Y ellos aprendieron a saludar, a decir de dónde son, cómo se llaman... Das un poquito más y ya no saben qué decirte...

P: ¿Y qué sentís que esto fue distinto?

E: Y bueno, porque... yo traté de trabajar desde la comunicación, de hacer cosas que pudiéramos trabajar esa parte. Cuando dábamos un tema yo trataba siempre de que hubiera un *speaking* al final, de que hiciéramos algo, que repasáramos, que tratáramos de usar lo que hubiéramos estudiado... (P: ¿Y se involucraban?) Si, si... Al estudiante le cuesta un poco seguir una consigna. Ellos están un poco... en una negativa... tenés que conquistarlos para lograr hacer algo... les cuesta, les cuesta

involucrarse... Con este proyecto ellos se involucraron. 2º 6 se involucró. 2º 5 fue una lucha porque era un grupo muy disperso, bullicioso, y habían determinados chiquilines que no seguían consignas y que arengaban, ¿no? Y arrastraban a otros a proceder de otra forma...

P: Y pensando en la clase, pero desde tu lugar, ¿recordás una clase en la que VOS hayas sentido que te involucraste con la lengua, de meterte, de que te atrapó a vos también la dinámica...?

E: Si, si, que yo haya sentido que haya fluido la clase de inglés... No, porque no ha sido muy fácil lograr que todos se involucren y que siempre estás con aquello de *classroom management*, de a ver fulano... no te deja trabajar porque no se involucra, porque está haciendo ruido, o porque está conversando. Llegó un momento que hasta los otros alumnos se sentían cansados, cuando lograba interesar a un grupo, el grupo que no estaba interesado trataba de dispersar o de molestar con el ruido... es como una batalla, lograr trabajar... cuando no venían esos determinados estudiantes, ahí se trabajaba de otra manera...

P: Y si comparás el trabajo en secundaria con el trabajo en primaria?

E: Es distinto, hay como más dominio sobre el alumno en primaria. No sé si es por el formato o qué. Yo trato de que sea distinto, no me gusta estar dominando. pero... P: ¿En qué tratás de que sea distinto?

E: Trato de que ellos se involucren, de que sean autónomos, que ellos piensen y que den ideas... Que ellos estén... Les digo, a ver creen ustedes, piensen ustedes, ¡inventen ustedes! ¿Qué les parece que podemos hacer acá? Pero ellos están todavía muy dirigidos en primaria. En secundaria no es que sean autónomos, porque están esperando que vos hagas las cosas. Pero son autónomos, de sus decisiones, de querer o no estudiar, pero no autónomos de decir, bueno, vamos a hacer tal cosa para mejorar el inglés...

P: ¿En qué te ha servido la formación del IFP para la docencia?

E: ¡Ah, me ha servido muchísimo! ¡Yo me doy cuenta de que he aprendido muchísimo! La formación en didáctica, la parte de didáctica, la importancia de la planificación... Sentarte y reflexionar, qué es lo que no funcionó con esta clase, por qué yo me sentí mal, por qué este alumno me dijo esto, porque todo eso lo aprendí ahí... Yo vengo de una época donde no se cuestionaba nada, mi formación fue así, era estudiar lo que me daban y aprenderte eso y... surgió todo un cambio, ¿no?

P: Eso te iba a preguntar... cómo ves ese cambio, desde una perspectiva histórica... en cómo han cambiado los alumnos...

E: Es muy positivo, porque aprendés de otra manera, no es algo impuesto, es algo en que vos podés participar, podés ser parte de ese aprendizaje, como alumno. Podés crecer junto con el profesor y aprender y volverte autónomo y no estar esperando... Como yo les digo a los chiquilines de la escuela. Chiquilines, no esperen a que yo llegue para preguntarme qué quiere decir tal cosa...no! vayan, agarren un diccionario, busquen, no usen el traductor... y les explico que las palabras en el traductor son mecánicas, no son exactas, no es lo correcto... que sean autónomos... Y también les digo, yo no sé todo, yo estoy aprendiendo con ustedes... hay montones de palabras, al no ser nativa, hay montones de cosas que yo las estoy aprendiendo en el día... yo estoy preparando un tema y tengo que aprenderme todo ese tema... por ejemplo con biología, (...) la parte de la biología, la pronunciación, todo

(...)

P: Y si comparás el trabajo en duplas con el trabajo usual en inglés, ¿cual preferís, por qué?

E: Fue una gran experiencia para mí, porque aprendí montones y porque yo creo que le llegamos a los chiquilines de otra manera. Me encantó. La verdad que me gustó. Es más trabajo, más dedicación, yo pienso que habrá que rever muchas cosas del tiempo y el espacio para poderlo hacer bien, y capaz que más horas, un grupo que tenga dupla que no tenga inglés común, que tenga solo la dupla, no sé, se me ocurre...

P: ¿Y te encantó en qué sentido?

E: Me encantó porque los chiquilines aprendieron, lo vieron... tuvieron la oportunidad de verlo en español y repasarlo en inglés, que no es menor eso... como que afianzaron el conocimiento, y ya aprendieron el inglés de paso. Eso estuvo bueno, volver a machacar sobre lo mismo, bueno ahora estoy aprendiendo inglés pero también estoy repasando biología, ¿entendés? Eso estuvo bueno, y ellos lo contaron, que para ellos fue importante eso. Así que desde ese punto de vista para ellos estuvo buenísimo, me encantó. Tuve una dupla con matemática pero no le podía seguir el itinerario... Si pudiera elegir una dupla elegiría música capaz, biología, porque tiene mucho que ver con el inglés. Música, biología, capaz que historia, capaz que literatura... esas son duplas que me parece que tienen que ver con el inglés... porque podés trabajarlo de otra manera, en conjunto... por ejemplo podemos trabajar canciones en música. Yo preparo la parte de la letra, el análisis de la canción y lo cantamos con el profesor de música...

P: Tiene un sentido ahí el trabajo con la lengua...

E: Exactamente... historia, biología... repasamos y trabajamos en inglés.... literatura... vamos a ver una biografía...

P: Y si pensás en los primeros años... ¿qué te parece que es lo más importante que aprendan? o que encuentren en ese primer año, o que como docente poder brindarles?

E: Y yo creo que poder sacarles esa idea de que el inglés, que no entiendo nada. Eso como primera cosa, tratar de lograr eso me parece que es fundamental. Y bueno, yo creo que las unidades están acordes con eso, porque es el conocimiento de uno mismo, conocer a los demás, hablar de sus familias, de sus cosas favoritas, de su casa, su entorno de la escuela... Desde el punto de vista del programa me parece que está bien. Pero sacarles ese miedo a los chiquilines, ¿no?

P: ¿Y por qué te parece que tienen ese miedo?

E: Y porque ellos vienen con esa cosa de que no entienden nada. Siempre te están diciendo que no entienden nada. Bueno, me pasa en el liceo ahora, que los chiquilines no tuvieron inglés en la escuela. ¡AlgUno tuvo inglés por conferencia!. Entonces son niños que llegaron al liceo sin mucha base de inglés

P: ¿Base sería...?

E: Ehhh, lo que le brinda la escuela. Yo te puedo decir que mis niños de la escuela... ellos te saben decir de dónde son, cómo se llaman, qué edad tienen... Y no te estoy hablando de... yo te estoy hablando ya desde 4º año... saben describir, describir a su mascota, describir a su familia... y saben pronunciarlo bien, y si tienen que leer un texto ellos te lo leen, un texto sencillo... Hay como una base de mis alumnos... Y ya te digo, yo estoy en la escuela y allí al lado hay un liceo, y... me encuentro con muchos de ellos y yo les pregunto "¿cómo les va este año?" "*Teacher*, me saqué 8, me saqué 9", despegados están viste.... De la escuela. De haber incursionado desde los primeros años en la escuela. Porque como es un proceso, y yo entiendo que es un proceso y que no es que yo empiezo a enseñar hoy y ya se lo van a aprender, sino que es después de mucho escuchar, y mucho escuchar y mucho practicar... mucho escuchar y mucho practicar es que eso va quedando, quedando, quedando... y ya cuando llegan al liceo ya o tienen incorporado desde que entraron a jardinera... *Hello, how are you?* Y que jugamos y que cantamos y que escuchamos las canciones y... va quedando, quedando, quedando... Entonces cuando llegan al liceo eso ya es propio de ellos... Pero me pasó con el grupo del liceo que yo vengo a descubrir que ellos no tuvieron inglés...

P:¿ Eso te pasó a vos en tu aprendizaje? Ese miedo... O esa base, ¿tuviste esa base, pudiste...?

E: Eh... ¿con respecto al inglés? No, no, no. Yo no tuve problema, cuando pude, cuando estuve estudiando... A no ser ese, esa, digamos, mala experiencia en el IFP pero igual no dejé, y sigo, continúo... Esa docente... bueno ella no es docente, no se formó en didáctica, es traductora pública...entonces ta, no tenés la didáctica para trabajar con estudiantes.

P: ¿Y el manejo de la lengua?

E: Bueno, el manejo de la lengua, la mayor parte de las veces no le entiendo, como que no articula bien...

P: En relación a vos y el inglés, ¿qué lugar tiene el inglés hoy, mas allá de la docencia, en tu vida?...

E: ¡Ay está como en segundo lugar! Mi familia me reclama! Yo vivo con mi mamá, ya tengo hijos grandes, en realidad no me tengo que dedicar... a veces doy una mano a mi hija y cuido a los chiquilines y eso pero... yo vivo por y para eso, todo el tiempo, tengo como una responsabilidad de ser, hacer lo mejor para mis alumnos y lograr lo mejor. Y eso lo tengo incorporado y por eso vivo todo el tiempo con la computadora, y buscando, informándome y haciendo cosas para los chiquilines

P: Y si tuvieras que pensar hacer algo para vos, ¿qué te gustaría? Pensando en esto de cómo empezaste a estudiar inglés...

E: Bueno, yo no dejé de estudiar inglés. Yo volví al Instituto 1 después que hice el *First* y que lo di, hice el *CAE* y... no llegué a dar el examen internacional porque estaba como insegura y estaba dando muchas materias en el IFP y dije yo no voy a tirar plata... y di el nacional y los salvé, Capaz que si hubiera dado el internacional lo hubiera salvado. Pero no importa, viste que esos exámenes los vas dando y... Mi intención era hacer el *Proficiency* pero ... me gustaría, y seguir incursionando, me gustaría hacer algo, profundizar más en lo de la educación, me gustaría... Ta, pero quiero ir poco a poco, ya estoy grande... quiero dar los pasos acorde, primero terminar una cosa, después hacer otra. Que no me quita hacer lo de *Proficiency*, eso no me quita, el IFP y eso me parece que van juntos. Pero algo de futuro capaz que profundizar... en la lengua o en la educación... Porque creo que es importante para que cambie algo, es por la educación...

P: Y hoy me decías lo de la BBC...

E: Si, como tengo el cable a veces pongo... y escucho para ... para poder... como no estamos inmersos en la lengua no quiero perder... quiero poder entender todo y estar... por lo menos en contacto con los nativos, escuchar de vez en cuando...

P: Unas misioneras...

E: Ahí está, como las misioneras, exacto. Y bueno, yo he viajado, viví un año en EEUU. Pensando que me iba a ir para allá pero después no me adapté y me volví. Fue en el año 2000, pero todavía no estaba en el IFP. Me había quedado sin trabajo y me fui. Dejé a los chiquilines con mi madre y los repartí por ahí... Y los dejé con mi madre y con el padre y me fui un año para ver si nos podíamos ir para allá. Fui a una escuela para inmigrantes donde tuve contacto con mexicanos! y bueno estuvo

interesante la experiencia. Y fui a la casa de unos familiares. Pero qué pasa, con ellos hablábamos todo el día en español, entonces no hubo mucho aprendizaje... Mis primas todas son nacidas allá, pero hablaban conmigo el español... No tuve posibilidades de ampliar los conocimientos... de adquirir... Eso fue una pena, pero ta

P: Como para ir cerrando, si tuvieras que contarme una clase que, esas clases que decís pah esta estuvo buenísima, la sentí re bien...

E: A ver, dejame pensar... Bueno, el otro día con la visita de la inspectora, que llegó a la escuela... Y estábamos 3er año, y cantamos dando animales... *Stomp your feet* y todo eso Ya habíamos dado, entonces llegué... la inspectora todavía no estaba, entonces les dije "bueno, ahora vamos a hacer un juego"... El *who am I?* Yo tenía un montón de *pictures*, entonces les pedía que agarraran una y me la pegaran en la espalda. Entonces yo ahí empecé a hacerlos repasar "¿Soy una puerta? ¡Noooo!!!" Eso les encantó, estaban así, eufóricos. (...) Entonces, creo que estábamos en otro juego más - ah, adivinar qué animal era. Estábamos en eso. Yo les decía las pistas y ellos me decían el animal. Ah, estaban copados, participando y...y en eso entra la inspectora... . Y bueno, ya se quedó por ahí. Terminamos de adivinar los animales y yo empecé a pegar en el pizarrón montones de partes de animales y los nombres de las partes. Entonces los invité a ellos que pasaran y que dijera... primero que adivinaran qué animal les parece que era, porque eran pedazos de animales, era como la cola de un perro, una parte de un tigre... Entonces ellos decían el animal y ahí buscaban la palabra y la pegaban en el animal... Ah! ¡Les encantó! Porque... todos querían pasar, se peleaban por pasar al pizarrón.. Despegar la palabra de acá y ponerla allá. Y bueno, hicimos eso y después para terminar yo les repartí a cada uno un animal diferente y ellos tenían que *label the animals*... con las partes que habíamos repasado... Y para cerrar hicimos una canción... Esa fue la clase que... que fue movida... Bueno, yo siempre trato de hacer eso... mucho movimiento, ¿no?

P: ¿Y en el liceo?

E: Y en el liceo como que les cuesta... les da mucha vergüenza... Trato igual... Voy a tratar de implementar... porque vino una chica, que estaba de intercambio y nos presentó algunas estrategias para trabajar con los chiquilines fuera del salón, por ejemplo salir un poco y hacer como una fila de dos, haciendo preguntas con el compañero y se van cambiando...

P: Más con el cuerpo...

E: ¡Ahí está! más estrategias así como para salir del entorno del salón, es lo que nos pide la directora, "¡salgan del salón! no estén dentro del salón!" o sea que si voy a ese liceo de nuevo a ver, cómo voy a implementar las clases fuera del salón... Ta bueno, nosotros a principio de año, cuando llegamos ahí, fuimos al prado, los paseos del prado son paseos didácticos y en coordinación nos dijo, el día

tal van a salir todos los grupos a caminar por el prado. Entonces yo dije, qué voy a hacer en inglés. Entonces les preparé una hojita donde ellos tenían que, todas las cosas que veían, los lugares, places les puse, tenían que decir qué era en inglés, o si no lo sabían poner en español y después averiguarlo, tenían que sacar fotos, y bueno y... conocer un poco de la historia de las cosas que estaban viendo, para armar después un folleto y lo hicimos. Después con toda esa información armamos un folleto, que tas, no fue la mayoría que hicieron el folleto, pero la gran mayoría... Fue con los tres grupos, segundo... A principio de año, era un folleto turístico donde ellos mostraban los paseos... y cada uno puso su *picture* que habían sacado, buscaron información en internet... Con 2º C trabajamos la parte de drogadicción para concientizar a los compañeros sobre los peligros de la drogadicción, y después con el otro segundo trabajamos festivales, y bueno, con los festivales yo les pedí que como trabajo final eligieran un festival, o una celebración o una fiesta que les hubiera gustado mucho, y ahí trabajamos, unos hicieron una postal de casamiento, hizo una novia con un novio en blanco y negro, *wedding*. Otros hicieron Halloween, invitando a una fiesta de *Halloween*, otros hicieron *Easter*... Todos los festivales que trabajaron ellos hicieron como una invitación o como un *advert* para, invitando a una fiesta

P: O sea que trabajás a partir de unidades temáticas...

E: Claro, exacto, unidades temáticas y vamos dando el contenido...

P: No es un programa gramatical desde secundaria no te condiciona el programa...

E: No, no, es que tiene que ser comunicativo, no puedo solo gramatical de ninguna manera. Si doy puntos y... me acuerdo que a principio de año yo hice un folleto, no un folleto pero como un... era comida *eating habits*, donde yo ponía notes de *grammar* por ejemplo para que ellos repasaran... y hacía por ejemplo un texto de una chef hablando de su cocina, y ahí diversos puntos y que ellos fueran, tuvieran una referencia de ir ahí y repasar gramática pero sin dársela la gramática, que tuvieran ahí escrito. Me parece que me falló un poco la importancia de llevar... documentar todo lo que hacen, me parece que es muy importante que ellos logren llevar, porque dicen "ay, no traje el cuaderno, no sabía que tenía inglés, ay me olvidé, perdí el cuaderno!" No tienen nada registrado entonces después ¿cómo van a estudiar para el escrito, como van a estudiar para el exámen?

P: ¿Y vos sentís que ellos se involucran en el hablar, a partir de los temas?

E: Y repiten... ¡A la larga! con satisfacción sentí por ahí algunas frases que yo siempre las digo como que ellos las volvieron a repetir y decía "*Ah come on*" Y de repente las repetís y a ellos les van quedando. Trabajamos también *classroom language*, no llegamos a ponerlo en el salón porque viste, es todo un tema, los de la mañana arrancan las cosas de los de la tarde... Pero me parece que está

bueno que ellos tengan el *classroom language* ahí y que usen eso. Voy a pedir para ir al baño, pedir un lápiz...

P: Algo que quieras agregar?

E: Bueno, que tengo mucho por aprender todavía y que, me encanta. Eso es lo que quiero hacer incapié, que ta, que siempre estoy con eso de que quero mejorar lo máximo y que... brindarle lo máximo a los estudiantes y que, que ellos aprendan, me gusta trasmitirles eso, que logren cosas...

P: ¿Sentís que podrías cambiar de materia? O sentís que ese gusto por la enseñanza...

E: Mirá, si tuviera que elegir, elegiría biología, pero capaz que lo elijo en inglés también porque siento que se complementa... toda la vida me gustó biología, bueno por eso hice medicina, y era una de las cosas que también me hubiera gustado ser, profesora de biología, pero ta, después opté por inglés porque obviamente, me gusta el inglés montones así que ta... lo segundo sería biología

P: ¡Biología en inglés!

E: ¡Sí! No sé si te contesté todo...

P: Sí, era un poco esto...

E7

Entrevistado: E7

Fecha: 20/2/2020

Lugar: domicilio

Duración: 49'17''

P: Cómo te empezaste a vincular con el inglés?

E: Yo personalmente mi vínculo con el inglés empezó un poco por la música, la música que se escuchaba un poco en casa, la música que escuchaban mis padres, si bien escuchaban mucha música en español también había música en inglés. Bueno, y mi hermano también, muchísima música en inglés y a mí siempre se me generó como cierta curiosidad, no se me gustaba cómo sonaba, también lo asociaba con esas cosas que a mí me gustaban y me generó mucha curiosidad y quería saber qué había ahí, en esas letras, qué era lo que se decía... y luego esto de alguna manera fue acompañado de la ... del empuje de mis padres, en el sentido de que mis padres ya avizoraban en ese momento, yo soy del 81, y en el 90, 90 y poco, ya mis padres se dieron cuenta que aprender una segunda lengua, en este caso el inglés, iba a ser clave, para mí, para mi futuro. Y me preguntaron si me interesaba aprender inglés, dije que sí- y tenía 10, casi 11- cuando empecé a tomar clases en un instituto privado que era del Instituto 2 que estaba en el pueblo donde vivíamos- era en Sauce- era un instituto chiquito, éramos muy pocos, eso lo hacía todo muy cómodo, muy ameno, muy llevadero, muy personalizadas las clases, excelente profesor, que hasta el día de hoy lo recuerdo, a Luis... muy paciente, porque nosotros también éramos insoportables, y bueno, así empezó un poco lo que tiene que ver con la instrucción formal, que después se juntó con la enseñanza del inglés en el liceo... y bueno, me vino al pelo las clases privadas porque llevé adelante las clases del liceo de una manera que... nada, se me hizo muy fácil y... me siguió interesando, siempre me gustó, vi que empecé a poder entender todas aquellas letras, y bueno obviamente que también literatura en inglés, con pequeños cuentos cortos que nos mostraba el profesor del instituto, el instituto tenía una muy linda biblioteca, con cuentos cortos, versiones *abridged*, que eso también nos facilitó el contacto con muchas cosas, no nos tiraban con los libros originales por la cabeza... este, y bueno, ese fue un poco... bueno, ahí ya te conté un poco la otra parte, de cómo me fui formando con inglés, pero el interés fue ese.

E: ¿Y la música? eso se incorporaba en las clases, lo hacías por tu cuenta? ¿Cómo era?

P: Si, yo en realidad letras, se las llevaba al profe para que me ayudara, este... porque había... obviamente que eran letras originales, en las que había muchas cosas, había expresiones, modismos

que a mí me partían al medio y no los podía dilucidar... en ese momento no había internet, y no me alcanzaba con un diccionario, había que tener un conocimiento más amplio... había cosas que realmente decía pero esto que es, esto está mal, ¿no? a veces incluso había cosas que me parecía eran incorrectas, ¿no? Y bueno el ya con mucha más experiencia me explicaba que había cosas mucho más de la calle, ¿no? de jerga... y ahí se me iban aclarando muchas cosas y bueno... y él lo integraba también, integraba en sus materiales nativos, originales...

P: Y tu contacto con el inglés fuera del a clase era más por la música. Literatura no

E: Literatura, ya te digo, tenía algunos libros que me iba consiguiendo para leer, pero más que nada por la música y después obviamente que empezó a entrar todo el tema de las películas. Las películas en inglés me fascinaban. Yo me acuerdo que mi madre después con el tiempo se compró una computadora y llegó el internet y yo me imprimía, me acuerdo que me imprimía los scripts, los guiones de las películas (risa). Y miraba las películas y leía los guiones y traducía, les traducía canciones a mis amigos, que también les gustaba mucho y querían saber...o sea, era algo que me gustaba mucho... estaba ahí.

P: ¿Y qué recordás así del comienzo en el liceo, ibas haciendo el instituto y el liceo?...

E: Yo me daba cuenta que ir al instituto era una gran ventaja, éramos muy pocos los que podían... en mi clase éramos 2 de unos 30 y pico que íbamos a clases privadas, que por suerte nuestros padres los podían pagar, la mayoría no podía... y les costaba mucho, yo me acuerdo que, me daba cuenta que nosotros íbamos a un ritmo que nadie lo podía seguir y no... yo no lo sufría porque... nada, me alegraba de que pa, podía sacar las cosas, hacer los ejercicios y me iba bien y si podía ayudar ayudaba, este... pero si, se notaba eso, en el liceo se notaba mucho... y los compañeros sufrían mucho... hasta el día de hoy es algo que recuerdo que es como... qué difícil que se le hace a los chiquilines que no...

P: ¿Y por qué te parece que se les hace tan difícil?

E: Y yo creo que se les hace difícil un poco por eh... hay un poco de todo ahí... pensándolo ahora un poco con la experiencia que me he ido ganando siento que... tiene que ver un poco con los métodos que se aplican... también está el tema que el inglés aparece... bueno, hasta hace unos años aparecía por primera vez era un idioma... ese conocimiento, esas nociones de lengua aparecían por primera vez en secundaria, este... pasabas por toda la escuela sin saber nada, sin aprender nada de eso y era como mucho. Y hay un gran... había como... hablar una lengua yo veía que daba mucha vergüenza, este... expone mucho, el aprendizaje de una lengua expone mucho a la persona, este... Y es algo que es difícil, requiere de mucha paciencia, y como está planteado en el liceo yo veo que es... nada,

ofrece un contacto con la lengua y no una verdadera... una instrucción... tal cual está. Esa es mi manera de verlo.

P: ¿Qué sería una verdadera instrucción?

E: Y... como más completa, algo más... no sé, yo a veces pienso que... no sé, más completo, con más tiempo, este... con métodos distintos... me da la sensación que esas horitas, esas tres-cuatro horitas que no son horas es muy poco y queda todo librado realmente al interés, la curiosidad de cada uno de seguir avanzando... No veo que se le de...

P: ¿Y qué recordás de... a vos alguna vez te dio, tuviste un poco esa vergüenza de hablar? ¿Cómo te sentías en relación a eso? Porque vos decías "te expone mucho"

E: Si, este... Yo... a mi vos sabés que no me daba tanta vergüenza... yo creo que capaz que eso fue... también me ayudó, que no tuve que trabajar tanto con eso... No me considero una persona súper extrovertida pero tampoco extrovertida, estoy como ahí, pero no se... Capaz que las ganas y la curiosidad eran más grandes que no me dejaba lugar a... como que yo me quería permitir si o si poder aprender... pero es todo un tema, sin duda que es todo un tema... Yo capaz que... no sé, yo capaz que con el inglés... Yo me expuse a muchas cosas, porque yo también aprendí otras cosas que requirieron que me expusiera con público... Yo también tocaba piano y me acuerdo de aquellos exámenes e... iba gente y enfrente tocar...que era realmente algo que decías no puede ser, cómo uno... y vos decís como uno lo hacía... Y capaz que eso también me afianzó, de alguna manera me fue forjando... y bueno, y no te olvides que esas clases que yo tenía éramos muy pocos ... entonces... yo tuve como una preparación y después en las clases no lo sufría pero... es algo que... lo expone mucho... y hay otra cosa que ahora analizando, no? mirando hacia atrás, veo que también el aula, el salón de clase, pasan muchas cosas... tiene que hablar realmente un trabajo, como un respeto también.. no te olvides que a veces cuando alguien dice algo, se está esforzando y de algún rincón alguien dice algo, te dice burro, o te dice "ah, mirá este agrandado quien se cree que es"...Hay otros valores que van como para cualquier otro lado, si bien decimos no! somos todos curiosos, todos queremos aprender... en el salón! Y si no hay un referente adulto que realmente apoye y.... ¿no? si ese tipo de cosas de dejar pasar, así, como si nada... se van como asentando y después es muy difícil. Pedirle a alguien dale, hacé... es bravo... tenés que tener una personalidad bastante firme... de decir, yo puedo con esto, no me importa lo que digan los demás... hay un poco de todo ahí... Y yo iba medio bastante firme, ¿no? Era como que yo era bastante... en ese sentido... como que no me achicaba... pero bueno, lo veo del lado de alguien que con otro tipo de crianza, o personalidad lo sufre sin duda que mucho más...

Y los ritmos... lo que tengo recuerdos es que nadie entendía nada... y trabajaba con dos o tres que más o menos lo seguían y era... ta, hagan lo que puedan... era un poco cruel... y bueno, mucha gente bajaba los brazos...

P: Y de esas primeras clases tuyas, cuando estabas aprendiendo, ¿qué recordás de disfrute, que te gustara?

E: Capaz que del liceo más que nada algún material que traían que me llamaba la atención... De las clases, no se... yo disfrutaba más que nada de la lectura, de leer y poder ir entendiendo aquello, que hasta el día de hoy me fascina de algo que mirabas y era prácticamente dibujos, garabatos en papel, en blanco y negro y hoy lo ves... como yo ahora decodifico como automáticamente ese texto... ese trabajo como de hormiga... eso siempre me gustó, ir descubriendo los sentidos o el mensaje... y también lo que tiene que ver con aprender con otras culturas... porque la clase de inglés tiene algo que a mí siempre me gustó, más allá de que la clase, del método, capaz que un poco anticuado... siempre había esa cosa un poco lúdica, que estaba como un poco adelante de ciertos métodos que habían quizás en otras áreas. Yo veía que había muchos juegos, aprendíamos con mucha canción, hoy sigue siendo así, todavía hay gente que cuestiona si jugar es una manera de aprender. Y eso a mí me atrapaba mucho y hasta el día de hoy lo sigo replicando. Y eso a mí me gustaba.

Las canciones, los juegos...

P: ¿Y el método anticuado que decías qué sería?

E: Y el método anticuado era... en un texto buscar las definiciones de todas las palabras que no entiendas, o la repetición constante... esa repetición a coro...no digo que el *drilling* no sea necesario, pero adquiere un sentido diferente dependiendo de la forma en que uno lo haga... y bueno ahora todos de vuelta, y de vuelta... ¡La pronunciación! se hablaba mucho de pronunciación, pronunciación y yo lo que quería era poder comunicarme un poquito... me parece que, ¿no? Hasta el día de hoy la gente piensa en el inglés y dice, ah, la pronunciación y se agarra la cabeza, como si fuese lo único a trabajar de la lengua, y eso era un poco lo anticuado, que era como muy repetitivo, pero claro. Era como un machaque, un machaque constante que a veces se volvía como muy agobiante, y si no eras muy aplicado, muy disciplinado, chocabas... Y cada tanto... exacto, aparecían estas dinámicas que de alguna manera compensaban todo aquello...

P: Bueno, contame cómo fue esto de empezar con la docencia, cómo te encontraste con la docencia...

E: Yo siempre digo que la docencia... hay gente que habla de vocación, yo nunca lo vi así yo prácticamente que no... estuve años estudiando inglés, incluso cuando dejé de estudiar, de ir a los institutos seguía aprendiendo por mi cuenta, eh... lo usé mucho, me tocó usarlo cuando viajé... Yo

viví fuera del país unos cuantos años... en Suecia... Yo también aprendí sueco, y si bien aprendí sueco y podía manejarlo, este, conocí mucha gente de otras culturas que no habían aprendido la lengua entonces con ellos si hablaba en inglés, lo tenía en práctica siempre

P: ¿En qué época de tu vida fue?

E: Y, de los 18 hasta los 25, 26 años... Y bueno, los idiomas en general siempre me gustaron, en mi casa siempre había diccionarios, italiano, me encanta el italiano también, inglés, ruso... me encantan los idiomas en general por esto que te decía, me ponen en contacto con una cultura y me parece que genera... entender un poco más otras culturas me parece que te transforma, te vuelve más empático, te abre muchísimo la cabeza... Y lo de la docencia nunca estuvo, recién en un momento de mi vida en que... porque yo me había perfilado para hacer bellas artes, algo que desistí, me di cuenta que tenía que apostar a algo que tuviese una mejor salida en cuanto a lo laboral, entonces hablando con mi madre me dijo, has estudiado tantos años inglés, tantos años inglés, ¿por qué no estudiás la carrera de profesorado? me dice. ¿Qué vas a hacer con todo este conocimiento? Y yo la verdad la miré, me la quedé mirando y le dije, ¿sabés qué? voy a probar... porque a mí cuando me dijo docencia me vino también un poco esa cosa de trabajar en un instituto, una institución, con ciertas reglas, y vaya a saber qué me despertó en ese momento en mi cabeza que no me cerraba... de todas maneras dije "me voy a anotar", me anoté en el IFP, sin tener claro si quería o no. Esa es la verdad. Me di cuenta que sí quería cuando me paré por primera vez adelante de un grupo, en la práctica, que me acuerdo que mi primera profesora tutora me dijo, "bueno ahora te toca a vos"... y yo estaba muy cómodo observando, observando y sacando apuntes y claro, yo dije, en algún momento se va a venir... Y estaba un poco esos nervios, qué será esto... Y cuando me paré... Yo sabía que ese día en algún momento ella me iba a dejar un ratito... a mí me temblaban las piernas, no me olvidó más... pero en el momento que me paré y fui caminando hasta el frente del grupo y ahí se me fue todo, eso fue lo más loco, se me fue... me salió como natural, es decir, yo tengo una manera de relacionarme con la gente en la que de alguna manera trato de hacerlos sentir cómodos para YO sentirme cómodo, y ahí empezó a fluir... obviamente que después me fui metiendo de a poquito en el rol de docente, sin transformarme en un personaje pero... soy el docente, sigo siendo una persona, ustedes también... ¡y ahí me encantó! me encantó ver también un poco la devolución, no? Fue con un primero, y ver a los chiquilines, más allá de... si lográbamos o no ciertos aprendizajes también esa relación que se forjó, generar curiosidad en ellos fue algo que me llamó mucho la atención y me fue gustando, y seguí – fue en el 2014– y le fui tomando el gusto, ¿no? te juro que fue algo que nunca... pensé que ese primer día ya iba a ser algo horrible! pero no, la verdad que...

P: ¿Y cómo fue esto de empezar a ver la lengua como objeto de enseñanza? ¿Qué te aportó en esto de la relación con el inglés? Vos tenías un vínculo con la lengua en esto del aprender. Y ahora empezar a verla como objeto de enseñanza, como algo a transmitir...

E: Bien. Me ha llevado a cuestionarme muchas cosas, a mirar para atrás... Yo me acuerdo que teníamos una materia en el IFP que se llamaba Reflexión... con muy poca carga horaria lamentablemente, porque estaba muy buena... Reflexión y algo más. La idea era llevar ahí todas esas cosas que te iban surgiendo en las prácticas, uno tenía que analizarse. Y a mí al principio... Yo no entendía eso de andar analizándose, salir del salón, pensar en lo que hiciste hoy, lo que pasó, porque pasan muchas cosas viste que a veces te... entrás como en un ambiente, en un torbellino, que pasan cosas que te van llevando...y es bravo estar todo el tiempo contando los pasos... entre un paso y otro te frenás, ¿no? Pero si, por lo menos salir y pensar y analizarse qué fue lo que pasó, este... y me hizo cuestionar muchas cosas de como yo me manejaba con la gente, y a su vez de cómo uno puede transmitir conocimientos, ¿se transmite? ¿se construye? este... transmitir habla un poco de como un traspaso, tengo esto y esto es lo que vos te quedás. Me di cuenta que no era así, que había una construcción, ¿no? Y por lo tanto eso también iba a influir en cómo yo evaluaba, ¿no? Porque si yo... me di cuenta que tenía que trabajar muchísimo y seguir aprendiendo piiiila de otras cosas. No sentí nunca que salí con un manual, con la posta abajo del brazo y me puso... tuve que deconstruir pila de cosas y reconstruirme a medida que iba pasando, no, por las distintas realidades

P: ¿Deconstruirte en qué aspectos?

E: Como persona, como... todas esas cosas que había escuchado también en el IFP, todo lo que había estudiado, ¿no? Este... Eso me exigió muchísimo de alguna manera... yo sentí, ahí algún aspecto que sentía que siempre lo hablaba con mis compañeros que para mí es súper importante eh... nosotros nos observábamos unos a otros, digamos, ¿no? el *peer evaluation*... ibas a mirar un poco lo que hacías y era, para mí era maravilloso ver cómo se transformaba la gente. Y yo decía, pa, a mí no me estará pasando lo mismo... yo lo veía todo el año conmigo y después... ¡era otro! viste, y yo decía, ¿qué está pasando acá? Y entonces empecé a cuestionarme muchas cosas y era... tenía que ver con el rol docente

P: ¿Y qué cambios veías?

E: Y lo que se hacía muy tangible en un aula es un poco el tema del poder lo que se da. Hay relaciones de poder, uno es una figura a la que ellos, los alumnos depositan mayor o menor, no, este... importancia... y uno lo siente, yo me doy cuenta que uno lo siente ese poder en el aula y ahí uno reacciona de distintas maneras... y por eso yo lo conectaba un poco con lo de reflexionar y evaluarse todo el tiempo analizarse qué es lo que está haciendo uno ahí, qué está transmitiendo... con las palabras, con los gestos, con las acciones, con lo que sea... qué es lo que uno transmite, no? Este... más allá de la labor docente, también como individuo, como persona, a mí me pasaron cosas, a mí una vez me pasó... yo estaba trabajando en el liceo allá en la curva de Maroñas... cuando hice la práctica que es la última, de cuarto, todo el año... este... y yo veía, bueno, empecé a ir a las salas,

no? las reuniones de profesores, y veía la visión del otro lado, lo que ven los profesores, los chiquilines, y veía que había una gran brecha realmente que parecía que estábamos muy distanciados... nunca intenté hacerme amigo de los alumnos ni nada...pero si me di cuenta que se precisaba un nivel de empatía para poder trabajar cualquier cosa que si no lo lograba no podía avanzar. Y los chiquilines miran esas cosas... Uno va como profesor, atento a otras cosas y ellos están mirando otras cosas totalmente distintas...que repercuten en la enseñanza. Yo me acuerdo que vos hacías un trabajo, de realmente interesarte, ver... porque a mí siempre me- yo todavía no me olvidé... está bueno entrar en la educación, como docente sin haberse olvidado de lo que fue para uno estar en el liceo... yo me acuerdo cuando uno era solo un apellido, o un número... y eso hasta el día de hoy a mí como que me hace ruido y yo es algo que no estoy dispuesto a reproducir. Entonces es un poco decir acá, este pequeño cambio, esto si lo puedo hacer... y bueno, ¡me ha dado resultado! Me ha dado resultado y los chiquilines te lo dicen, lo valoran. Y todo esto gracias a esta profesión... después está en uno si lo quiere analizarlo eso o hacer como que no, acá no está pasando nada pero sí. Me movió muchísimo.

P: O sea que empezaste en el 2013... ¿y ya empezaste a tomar grupos?

E: No,... yo no tenía una necesidad urgente... (:::) Había chiquilines que no lo podían hacer y al año ya habían agarrado grupos y después no podían terminar... Yo tomé cuando me recibí. (2017)

P: Y en esto que hoy te preguntaba cómo se había jugado tu relación con el inglés en la clase. ¿Vos sentís que conviven en la clase el docente y el hablante en vos? El hablante en tu vínculo de la lengua... Si vos te involucrás también cuando estás trabajando en el aula, también vos en ese trabajo con el inglés. Qué pasa contigo, más allá del docente, ¿cómo te involucrás con los contenidos?

E: Como hablante me pasaba por ejemplo, están los programas, hay que cumplirlos... no son corset pero bueno, de alguna manera hay que tratar de cumplirlos porque si no pobre chiquilín tampoco le hacemos un favor, ¿no? ¡Y menos al profesor que los recibe al año siguiente! Pero notaba... a mí me daba un poco de escozor... eh... no poder darle un ambiente propicio en el que se sintiera, oportunidades de... sensación de realidad a la hora de aprender, de tomar contacto con materiales auténticos... no quería, quería un poco salirme de eso. Porque eso fue también algo que a mí también un poco me di cuenta que había... no un inglés, sino muchísimos inglés, y yo no quería quedarme en eso... un poco abrir el abanico porque de repente ahí estaba un poco la manera de poder despertar un interés... la curiosidad. De ser más optimista y tenerles más fe a lo que pueden hacer los chiquilines y cerrar tanto. Porque a veces uno dice- no, por no embarullarlos pero... hay maneras me parece también de no embarullar y también que haya una oferta variada ¿no? Este... yo trataba de salirme un poco de eso. Lo que si siempre les marcaba es que estamos... ellos son conscientes, lo tienen claro ya en primero vienen con esa cosa de que el inglés va a ser... vienen con ese estigma, esa cosa... el

inglés... pa, lo que va a ser esto...- es muy importante sacarlos cuanto antes de ahí, y bueno... ser honesto a la hora de plantearles como docente lo que uno va a exigir, las cosas que hay que hacer, aunque no nos gusten tenemos que hacer igual P: ¿Te has visto involucrado en alguna discusión con ellos?

E: Me han sorprendido si... esas cosas que nos han enseñado en didáctica, del conocimiento previo, ahí me han sorprendido mucho todo lo que hay ahí y uno puede rescatar... porque ta, no estamos en un país donde yo salgo y me pongo a hablar en inglés, está en todos lados... No, pero SI está en todos lados al mismo tiempo y ellos tienen de alguna manera cuando toman consciencia de todo lo que YA saben en el sentido de saber de que lo... de alguna manera ya lo han visto, de que son conceptos de que... lo que pasa es que no los terminan de internalizar. Me pasó de ver... Cuando le empezás a marcar todas las palabras que hay en la vuelta, que usamos incluso, que ya las integramos al español... y eso me ha llamado mucho la atención cuando uno empieza a escarbar ahí, cómo empiezan a salir todas esas cosas. Y sí, me han sorprendido muchísimo... las discusiones, las cosas que han llevado. Porque uno en inglés les enseñan a anticipar problemas, respuestas, parece que está todo ahí... Y de repente aparecen con algo que te saca, que te mueve ahí todas esas estructuras y está muy bueno, ¿no?

P: Y hoy me decías lo que te pasaba a vos en el liceo, ver a tus compañeros con esa vergüenza, esto de que de repente no habían tenido esa experiencia previa que habías tenido vos en el instituto... ves algún cambio en estas generaciones, como el mundo ha cambiado, como el inglés está presente mucho más, ¿ves que eso haya impactado en los chiquilines, que tengan otra apertura hacia la lengua? ¿otra actitud?

E: Yo hoy te decía qué difícil es avanzar en el liceo sin haber tenido inglés en la escuela... este... yo me acuerdo que les preguntaba, sabiendo que estaba Ceibal en inglés en la vuelta, en los diagnósticos que hacés al comienzo del año les preguntaba un poco cuál era su experiencia, qué sabían, si habían tenido inglés en la escuela, porque están segundas lenguas también, que tienen profesores presenciales... uno no sabe, y tiene que saber... y para saber cómo manejarme, qué puedo trabajar, qué tengo que reforzar más... y vi el cambio ese, en cuanto a que había ya, muchos ya habían tomado contacto por primera vez con inglés en la escuela. La actitud con respecto a la actitud hacia la lengua no noté grandes cambios, digo, pero ta, es mi experiencia que no es muy basta. De todas maneras, creo que la actitud que hay hacia la lengua tiene que ver un poco con algo que se ha fosilizado, que es algo que está en el colectivo nuestro, uruguayo, de inglés... hoy nombrás inglés=pronunciación perfecta. Si no pronunciás perfecto no hables inglés. Hay un mambo ahí con el inglés rarísimo...

P: Que no ha cambiado a pesar que el inglés hoy...

E: No porque es un tema hasta filosófico, que hay que analizarlo realmente, qué es lo que uno está haciendo, qué es lo que ve como una lengua... ahí hay todo un tema... me parece que es un poco eso. Veo también la actitud me parece que depende un poco de eso.

P: ¿No ves más deseo de los chiquilines de aprender inglés por visualizar esta necesidad de aprender inglés?

E: ¿Más deseo de aprender inglés? No sé, ya te digo, mi ámbito yo trabajo más que nada con el acompañamiento del programa que hay en primaria de inglés, trabajo con los niños, con los maestros... y realmente veo que se sigue de alguna manera estigmatizando al inglés, se siguen escuchando cosas que no le hacen para nada bien, no nos permiten avanzar...

P: ¿Estigmas de parte de?

E: Y estigmas en cuanto a... te diría de cosas que se han dicho... que siempre se dicen, ¿no? por ejemplo, el inglés como la lengua del imperio, no? En fin... Hay un gran tema también... tenemos... nuestros maestros no tienen inglés en su formación, tienen apenas, si no estoy mal informado, una materia en cuarto que es comprensión lectora y ellos leen en inglés y responden en español y aprenden un poco de vocabulario. Eso no los va a ayudar a mejorar su actitud hacia la lengua tampoco. Y se ven enfrentados con esto, genera rechazo naturalmente, algo que no conozco, que me exige mucho, que yo salí del instituto y pensé que estaba todo pronto y no, hay que... Eso genera un rechazo y los referentes adultos también transmiten mucho rechazo a los chiquilines. Que después lo encontramos nosotros en el liceo. Este... a mí me costaba horrores, bueno, tratar de producir algo, para poder hablar, ¡por dios! era complicadísimo... yo siempre trabajaba eso pero... tiene que haber un ambiente realmente de respeto en la clase... hay muchas cosas, ¿no? y no son cosas que las logres de un día para el otro, porque los chiquilines ya traen todo un bagaje cultural atrás que vos no se lo vas a sacar así, como si nada. Y era muy difícil tratar de cambiar eso, ¿no? De dar esa cosa de decir, tenés una voz, ¿no? que hay que escuchar al compañero., todo eso, ta...

P: Y esto de despertar el deseo de...

E: El deseo de querer, claro, y ver, claro, las oportunidades. Eso es algo que sí. A mí se me despertó, ya te digo, yo escuchaba a mi madre y mi madre realmenteme decía, esto te va a abrir muchísimas puertas, insistía con eso y yo a mi madre le tenía mucho respeto no solo por lo que decía sino también por lo que hacía, es decir, ella decía algo y hacía eso mismo. Entonces había una coherencia en la que a mí me decía, hay que escuchar, hay que abrir los ganchos. Pero eso te lo trasmite... te toca o no te toca... yo siempre tenía discusiones con los gurises, era... porque no es ir y decir, gurises, ¡lean! estudien! Y decía, ¿pero qué estoy haciendo? ¿Estoy dando órdenes? ¿estoy tratando...? ¿Qué chiquilín va a agarrar un libro o se va a poner a estudiar cuando ve que su entorno más cercano está

yendo en otra dirección totalmente contraria?... realmente puede haber excepciones que alguien te escuche, te tenga mucho respeto y diga, realmente, ¿no? haya mella. Pero vos los ves, a los chiquilines los ves cada tanto, no, dos o tres veces a la semana y después no lo ves más... pero ellos necesitan esas cosas... si vos les decís, lean gurises, lean, y después me ven todo el día tirado en el sillón mirando tele, ahí hay una incoherencia que los chiquilines la captan inmediatamente y es muy difícil que eso penetre, ¿no? Por eso se habla sí, pero en el salón uno tiene esas cosas con los tiempos que querés hablar y discutir cosas y se te fueron los 45 minutos, y no tocaste capaz... capaz que hiciste todo un trabajo previo, genial, pero no... viste, decís, cómo me gustaría poder hablar un poco más de esto, ¿no?

P: Si tuvieras, para ir redondeando, recordar alguna clase que vos digas, pa, esta clase me llenó, me encantó...

E: A mí, no sé, capaz que he tenido mucha suerte, no se las clases, a mí me pasaba con las clases que en la mitad de la clase me daba cuenta que, hoy armé un bodrio acá, y los chiquilines eran tan, te querían tanto que te la dejaban pasar... viste cuando no te están diciendo nada porque está todo bien pero este profe, la clase hoy es un bodrio... Pero a mí cuando me llenaba era cuando había entre ellos mismos ganas de ayudar, esas ciertas actitudes de che, vamos a ayudarnos, de que alguien salte por el otro... el tema del respeto... eso a mí ya me daba me llenaba mucho

P: ¿Te acordás de alguna clase en particular?

E: No, en particular no... Ah, me acuerdo de una clase, era un 5º, era una suplencia que había hecho, si no, no agarraba 5º... Y ya los gurises estaba enormes, y me miraban, viste que entrás al salón y te miran de arriba abajo y te miran así... todo, te sacan todo, de todos los ángulos te miran, y te van midiendo, este...º y yo me acuerdo que... no iba... siempre entraba contento a las clases, pero no es que yo dijera, me voy a poner contento... yo estaba contento porque me sentía cómodo, ¿no? Porque estaba contento de lo que estaba haciendo, que estaba trabajando... estaba contento, no me faltaba nada y lo demostraba. Y los chiquilines captaban eso enseguida, que no había, que yo no tenía maldad ni malicia... incluso cuando me enojaba, al rato se me pasaba y no había rencor, seguíamos adelante y ellos como que veían cosas que para muchos eran nuevas, como decir- este no nos quiere matar ahora?... Este viene al otro día y está todo bien, no nos hizo la cruz... e iban cambiando ciertas actitudes y después había cosas que yo ya no tenía que hacer. Y me acuerdo que hubo una clase que sí, habían un par de gurises, los más conflictivos por decirlo de alguna manera... eran buenísimos pero tenían realmente una vida complicada y a veces andaba muy acelerados o con otros problemas y la clase misma se encargaba de atender esos problemas. Y eso a mí me impactaba mucho. Decía- che, vamos a parar un poco la pelota que está el profe, no sé qué... y esas cosas a mí, había unos valores ahí que a mí me llenaban mucho. Después con respecto al inglés en sí, a lo que podían

producir o no, si, me llevé algunas sorpresas, ideas que salían que eran geniales, cuando uno lo abría...

E: No me acuerdo ahora... las cosas que se escribían... me acuerdo que una vez tuvimos una clase, estábamos trabajando el presente simple, y yo había buscado una manera de trabajar en PS sin aburrirlos hasta morir, y era una manera de crear titulares de los diarios, viste. *Plane crashes...* Y eso te da para inventar cualquier cosa... Y me acuerdo que ahí salieron cosas insólitas... Claro obviamente que ¡lo agarraron todo para la joda! pero estaban trabajando con presente simple, no? Y no se... un avión cae en una casa...

P: Esto fue primero...

E: Si primero.

P: ¿Algo más que quisieras agregar?

E: Nada, agregaría un poco, porque un poco me hiciste pensar en el rol docente, y nada, agregar que eso, es muy importante, es un trabajo permanente el de reflexionar sobre las clases, ¿viste? Yo en un principio cuando tomé contacto con esto, con estas ideas, pensé que era como un chamuyo más, viste... reflexionar... y después me di cuenta qué importante que es la reflexión, qué importante que es la filosofía de la educación también. Una pena que la filosofía como materia esté cada vez menos presente en nuestras instituciones porque es realmente fundamental poder analizarse y verse e irse corrigiendo... porque todos tenemos muchas cosas para trabajar sobre nosotros mismos y no dejamos de ser personas, como te decía... y entender que tenemos gente, que somos personas que trabajamos con personas... y no perder de vista eso.

E8

Entrevistada: E8

Fecha: 12/3/2020

Lugar: domicilio

Duración: 58'53''

P: Bueno, primero contarme un poco cómo te vinculaste, ¿cómo fue tu vínculo con el inglés?

E: Bueno, yo era chiquita, este, vivíamos en un barrio muy limitado, era una cooperativa de viviendas, mis padres son del campo, los dos, este... y mi madre había trabajado con escribanos, abogados... entonces tenía muy metido en su cabeza la idea de que el que no se educaba y no tenía una formación, no tenía manera de salir adelante, ¿no? Y era, era y es una mujer muy afanosa en eso, entonces en el afán de que yo tuviera formación y educación, rápidamente empezó a divisar cuáles eran las actividades que yo tenía que hacer como para tener una educación integral, digamos. Entonces, con esta gente con la que estaba en contacto, este, conversaron y de acuerdo a lo que ella me cuenta esta gente le decía- ella tiene que estudiar inglés, tiene que estudiar inglés porque en el futuro, si no estudia inglés, no va a poder trabajar. Entonces era como una cosa muy importante para ella. Aunque ella no hablaba nada, una mujer de campo, una mujer con primaria concluida nada más, no es ni de secundaria, ni universitaria, ni nada. Mi padre tampoco, gente muy trabajadora, ¿no? Obreros. Entonces mi madre se puso a buscar dónde era que podía. En ese momento estaba trabajando en el banco entonces le dijeron que tenía convenio con el Instituto 1. Entonces, a través de ese convenio, ella fue a hablar al Instituto 1 porque la cooperativa donde vivíamos era cerca de ahí, y planteó la situación. Que ellos eran trabajadores que no tenían para pagar esa megacuota, porque era MUY ... bueno, hoy día también lo es ¿no? En aquel momento para ellos era imposible pagarlo, ¡entonces me becaron! Le propusieron a mi madre que me iban a becar, siempre y cuando yo tuviese notas de excelencia. Entonces mi madre aceptó eso. Yo tenía en aquel momento 8 años. No me dejaron entrar con menos de 9. Entonces mi madre me mandó a una profesora particular que me enseñó los medios de transporte, los colores. Pero yo rápidamente me aburría con todo eso. Entonces por suerte llegó el primero de niños en el Instituto 1. Entonces yo ahí ingreso en una dimensión divina, porque tengo tantos recuerdos... lo tengo muy vivido a eso... cuando la profesora nos hacía repetir por ejemplo. Era el tiempo imagínate... yo nací en el 72. Yo tenía 9...era en el 81. Era audiolingualismo absoluto, ¿no? Aquello del *drilling* y todo lo demás. Entonces me acuerdo que la profesora, que tenía un inglés precioso nos decía "*ok, repeat again, repeat again*" y a mí me encantaba que dijera todo eso... yo coparme con repetir todo eso, me fascinaban los libros... toda la actividad en sí me gustaba. Entonces bueno, así ingresé en ese dispositivo digamos. Pero claro, no

me daba cuenta el estrés que me provocaba el hecho de que para poder estar ahí ¡yo tenía que tener buenas notas! Entonces... eso me signó. Para siempre, porque yo siempre... después, en otras cosas también, ¿no? Para poder superarme tengo que tener buenas notas. Yo cree una poca tolerancia a la frustración ¡y a tener bajas notas! ¡Para mí era inaceptable tener una nota aceptable, por ejemplo! Recuerdo en el liceo por ejemplo, ¿no? Una vez me saqué un 6 en geografía en a escala de 1 a 12 y me puse a llorar, pero ¡era 6, era aceptable la nota! Entonces... claro, me provocaba una angustia!

P: Pero no lo relacionabas con el inglés en ese momento...

E: No, no, no, Pero claro, esta presión inicial en la niñez me determinó. Lo cual no me impidió mucho seguir adelante, a mí me encantaba el inglés, yo disfrutaba mucho, entonces claro empecé a, creo yo, a idolatrar un poco la figura del profesor o la profesora de inglés, con ese inglés divino que tenían...Por otro lado, yo de niña más chiquita jugaba mucho con muñecas y siempre estaban en el aula, ¿no? Entonces yo ponía las muñecas todas arriba de la cama, les hacía los boletines, les daba la clase. Yo era la maestra de ellas. Entonces, ahí creo que se empezó a formar el combo, de esto de, me gusta mucho el idioma y además me gusta enseñar. Pero la trayectoria como estudiante de inglés fue en el Instituto 1, después me sacaron la beca, porque ya no se sostuvo más pero seguí pagando media beca. Igual pude seguir yendo, hasta que llegó un momento, siempre me acuerdo también- yo debo haber estado en 5º, 6º de jóvenes, lo que llamábamos en aquel tiempo que el marco de referencia sería un B1, un A2 pasado, un B1. Y me acuerdo una vez que la profesora nos pone a trabajar en pares ¡y yo me doy cuenta que puedo hablar en inglés! Ese momento fue como la iluminación. Ah!!! Me sentí brbrbrbr esto pah!

P: ¿Y antes no...?

E: No tengo consciencia. Esto de la fluidez no. ¡Conciencia! Ese momento, me acuerdo del momento clarísimo, en el que estoy en ese salón enorme porque nos hacían trabajar en ese teatrillo chiquito del Insituto 1. Entonces estoy en ese lugar en la silla y estoy haciendo ese trabajo en pares con esa compañera o compañero no me acuerdo con quién estaba, este, y me doy cuenta que puedo hablar. Fascinada. Entonces parlanchinamente me iba bárbaro, pero con gramática tenía unos problemas tremendos.

P: Y previamente ¿qué consciencia de uso del inglés tenías, en las clases...?

E: Dibujitos, llenar los blancos, muy receptivo, llenar blanco, me acuerdo que tenía que unir cosas, este... esto del repetir en la clase, este... ese es el registro que tengo. Copiar alguna cosa, del pizarrón. Pero no más que eso. Por ejemplo, yo no tengo registro de juego en inglés, cuando era niña. Tal vez porque no se usaba. Los juegos los fui haciendo después más adelante cuando era más adolescente

y ya estaba más avanzada. Evidentemente cuando ingresó más el *communicative approach*, ¿no? Pero ahora lo puedo visualizar con el diario del lunes digamos. Pero no tengo registro de jugar.

P: Y cómo es tu sensación... porque ahora me decías que te acordás de ese momento del descubrimiento de tu capacidad de hablar. Y antes que eso, en las clases que tú me mencionabas, ¿cual era tu sentimiento?

E: Yo disfrutaba, estaba bárbaro, me sentía divino, ir al inglés para mí era lo máximo, me encantaba, aprendía, tenía sensación de logro, me iba bien en los *tests*. Todo iba bien, este... pero no tengo registro de fluidez del uso. O sea. Mi registro es de disfrute de la actividad, y de aprendizaje... y yo tengo el registro de que aprendía porque iba a los *tests* y me iba bien, ¿no? En el examen también me iba bien, me acuerdo que en aquel momento era examen obligatorio al final del año, y si yo salvaba el examen mi madre me compraba un helado en Las Delicias, que hoy en día sería una estupidez que un niño obviamente... pero para mí era.... tomarme aquel helado divino porque yo me lo había ganado ¿no? Pero no tengo otro registro. El registro que tengo de uso fluido es en ese momento y me lo acuerdo muy nítidamente.

P: ¿Y en qué o si sentís que te impactó de alguna manera en esto de cómo, el lugar que tuvo el inglés en tu vida?

E: Era primordial. Para darte un ejemplo, cuando yo me portaba mal, mi madre me decía bueno, si tu volvés a hacer esto, cuando me mandaba alguna macana, porque yo fui muy rebelde en la adolescencia, ¡era tremenda! Si tú volvés a hacer esto no vas más al inglés. Ah para mí era lo pero que me podía pasar, no me podían hacer eso, ¡era como el peor castigo que me dijeran que no podía ir más al inglés! Entonces tenía mucho peso. Para mí, ¿no? Y no venía de afuera el peso, era mío, yo quería ir.

P: Y fuera de la clase ¿recordás usar el inglés, tener contacto con el inglés?

E: En mi período de aprendizaje... De niña definitivamente no. Después de más adolescente en un boliche, en alguna discoteca, que alguna vez ayudé a alguien que no podía entrar... era muy limitado, porque yo no viajaba mucho, por esto que te digo, digamos, ¡mi raíz socioeconómica es muy abajo! Mis padres no me podían ni siquiera pagar vacaciones afuera. O sea, yo me vine a enterar que había vacaciones afuera en Piriápolis, Atlántida, de grande ¿no? cuando iba a la casa de mi madrina cuando se mudó a Atlántida. A punta de Este después mucho más adelante. Por ejemplo, ese tipo de cosas ¿no? Yo no viajaba al exterior, entonces no había... no tengo un registro de uso, el registro de uso fue mucho más adelante, siempre lo use en el espacio limitado de la clase. Después, por ejemplo, traían en el Instituto 1 algún extranjero que venía a hablar con nosotros, o veíamos alguna obra de teatro en inglés. Pero eso era realmente muy limitado, no había uso fuera de la instancia de clase.

Pero y vos sentías, volviendo a este momento de descubrimiento tuyo. ¿Cómo cambió ahí tu estar en la clase?

E: Ahí me fortaleció mucho, porque yo me di cuenta que tenía poder ahí. Y me di cuenta que... como que había pasado un umbral... Claro después yo lo estudié a ese umbral y todo lo demás, entonces sé que ahí hay un umbral pero claro, el registro que tengo del sobrepasar eso me dio como una sensación de- yo con esto puedo y voy y voy. O sea, me dio sensación de poder. Y entonces creo que eso influyó después en todas las decisiones que fui tomando porque claro, al ser mi herramienta de poder y al yo saber que me iba bien entonces como me iba bien entonces seguía alimentando eso! Entonces seguí ese caminito, no? Yo la sensación que tenía era que yo era poderosa con esa herramienta. Que a mi esa herramienta me ponía en un lugar en el cual yo estaba tranquila porque no me podían pensar fácilmente, Que justamente contrarrestaba TODA la otra parte de mi personalidad, ¿no? ¡mucho más débil! Claro, yo era muy tímida, eh, toda esta... obvio que te lo digo después de 8 años y pico de psicoanálisis ortodoxo, ¿no? Si no, no te lo podría decir tan pancha. Pero... yo este contrarrestaba todo un espacio... yo venía de un espacio tan disminuido y mis padres en el afán de que yo estudiara me pusieron en otro espacio que ahí se generaba una brecha social muy grande que yo tenía que remontar a través de algo. ¿Cuál era ese algo? Y bueno, yo era exitosa en la clase. Entonces ahí ¡yo me refugiaba! Todo lo demás me generaba pánico, ¿no? No era buena en los deportes, todo lo que fuera movimiento corporal y el *voleyball* y todo eso a mí me generaba pánico porque yo no podía, era torpe! Entonces no me relacionaba bien con mis compañeros por el deporte porque era de terror. Solamente podía correr 100 mts llanos. Ta. No me relacionaba bien con los otros porque no compartía el espacio social de ellos, entonces cuál era el único lugar donde yo me sentía fuerte. La clase. Y en la clase de inglés me iba fantástico, entonces me puse ahí, en ese lugarcito. Me dio poder.

P: Y... una cosa que me quedó de cuando empezaste a estudiar inglés. ¿Vos previamente recordás haber tenido el deseo de aprender inglés?

E: No, fue un descubrimiento ahí cuando entré a la clase. Mis padres me pusieron ahí y ahí dije esto está buenísimo! Pero no, ni idea, no. Definitivamente aparte en mi círculo no había input. No había estímulo de ningún tipo. Yo siempre le digo a mi hijo y el no puede creer. Nosotros vivimos en el Pinar. Yo acá doy clases y eso pero... este..., pero claro, él tiene una crianza bien diferente, ¿no? Entonces le digo, Santi, mirá que en casa no había libros.... ¿Cómo no había libros? No mi amor. En mi casa no había libros.

P: ¿Vivían en Montevideo?

E: En Montevideo. Él no puede creer eso. Ni en español ni en inglés. Ninguna de las personas de mi círculo cercano, ni amigos ni familiares ni nadie hablaban en inglés. O sea, mi contacto con el inglés era solamente en la clase.

P: Y ahí empezaste, seguiste siempre en el mismo Instituto 1.

E: Siempre, hasta el final. No hasta el final, final... Terminé...

P: Contame algo del final a ver...

E: El final... bueno, ahí. Como que, yo terminé... Hice el *First*, terminé ahí, hice el *Advanced* y yo quería dar *Proficiency*, no me dejaban dar *Proficiency* en un año. Y como yo era muy rebelde y creía que podía hacer todo rápido, me fui. Entonces me fui con una profesora particular, divina, de ahí cerca de Punta Gorda, divina, de ahí cerca de Punta Gorda, que me dio clases de *Prof* y terminé *Proficiency* con ella. Que me acuerdo el día que llamó a mi casa y me dijo... "*You passed the exam!!!!!!* Este... bueno. Ahí hice el *Prof*. Y me puse a dar clases particulares. Pero rápidamente me di cuenta que si no hacía un profesorado me iba a ir muy mal. Entonces averigüé cuál era el profesorado mejor que había y me dijeron que el del Instituto 1. Ni registré el IFP. Jamás. E hice el TTC en el Instituto 1 pero ahí ya daba clases y me lo pagué con sangre, sudor y lágrimas porque era carísimo. Así fue el final de los estudios digamos, de mi etapa de estudiante.

P: Y ahí empezaste a relacionarte con el inglés desde este lugar de la enseñanza.

E: Exacto, sí. Empecé a darle clase a un vecino, que era chiquitito, tenía 8 años. Este, cuando todavía estaba haciendo el *Prof* creo o no me acuerdo cuál de estos internacionales. Y... me acuerdo que todavía en aquel tiempo, mirá fue en ese momento del big problema de Audeppi y todo lo demás. Porque él, que era alumno mío, dio examen un año. Después ya no.

P: Y... ¿Qué te motivó a empezar a dar clases de inglés?

E: Ah... Qué pregunta tan difícil porque ¡no me acuerdo! Debe haber pasado en aquel momento, creo yo, ¡que yo no tenía qué hacer! O sea, ¡tenía que trabajar y ganar plata! ¡Hacerme unos pesos! Yo estaba terminando el bachillerato, empezando la facultad. Entonces, ¡para hacerme unos pesos! El asunto es que el hacerme unos pesos después se fue transformando en ¡cada vez más volumen y más gente! Debe haber habido una motivación económica ahí que obviamente se junta con que yo lo disfrutaba mucho, ¿no? Pero es el combo este, ¿no? Me gustaba el inglés, me gustaba enseñar y además necesitaba plata. Entonces me acondicioné uno de los cuartos de la casa para dar clases.

P: Y ahí empezaste las clases particulares y... ¿cuándo empezaste en el Instituto 1?

E: ¿El TTC del Instituto 1? Cómo dos años después. Sí, porque yo me recibí en el Instituto 1 en el 97, así que como dos o tres años después.

P: ¿Y cómo fue ese encuentro, reencuentro con el inglés desde este otro lugar, no?

E: ¿Como profesora? Lo disfruté mucho porque fue un retroceso a la adolescencia hacer el profesorado ¿no? Éramos un grupo insoportable, muy insoportable, muy adolescente aquello. Yo disfrutaba muchísimo. Para mí el Instituto 1 era mi lugar en el mundo. Yo entraba ahí y ¡era como entrar a mi casa!

P: Era el mismo Instituto 1 que...

E: Claro, yo iba al Instituto 1 del centro a hacer el profesorado. Pero el sistema que también eso sé que me signó muchísimo, y me determinó en un montón de cosas... porque toda esta sistematización y el orden y el método, todo muy cuadradito y muy ordenadito... a mí me venía como anillo al dedo este, lo conocía muy bien y por mi personalidad también. A mí me venía como anillo al dedo, lo conocía muy bien. Entonces yo iba como sobre ruedas ahí. Me iba bien, rápidamente empezamos prácticas y me iba bien. Entonces estaba otra vez en el lugar que te decía hoy: el lugar del éxito. Entonces a mí nadie me toca, yo todos los demás problemas que pueda tener... de timidez, de esto, rrrr... todas mis debilidades ahí nadie las ve Era genial, nadie me veía mis problemas! (risas) Entonces yo andaba en mi burbujita, viste?

P: Y ahí en el profesorado, bueno, lo hiciste prácticamente en...

E: Si, si, lo hice en dos años, las calificaciones eran altísimas. Me acuerdo cuando me entregaron el diploma, me hicieron un reconocimiento porque tenía todas A en metodología y en didáctica y... era bárbaro! Me iba muy mal en las materias en las que por ejemplo que eran más rigurosas, que yo me aburría y tenía las notas un poco más bajas. Pero... me iba bien. En dos años me dieron el diploma. Empecé a trabajar en el Instituto 1.

P: A ver contame eso. Porque habías tenido el inicio en las clases particulares...

E: Tuve clases particulares, monté un instituto... Ah mirá, esto me lo comí. Tuve clases particulares, monté un instituto y cuando tenía montado el instituto me di cuenta que tenía que hacer un profesorado y lo empecé a hacer. O sea que cuando estaba haciendo el profesorado tenía mi instituto funcionando. Funcionando bárbaro. El que era mi esposo en aquel momento trabajaba conmigo, el daba clases de computación... Bien. Pero, yo, al hacer el profesorado entré en el mundo del Instituto 1, no? Este...y claro, me ofrecieron muchas clases, yo tomé clases, me pagaban bien, era un sueldo interesante, era muy prestigioso en aquel momento, este, entonces yo lo vendí. El instituto se lo vendí a una compañera del profesorado, le vendí la empresa y ella se instaló en Pocitos. La empresa

tenía todos estas cosas hechas del MEC, todo el tramiterío... Se lo vendí, me quedé con dos o tres alumnos particulares que les daba clase en mi casa y ta. Y ahí entré en el mundo del Instituto 1. Hasta el 2002.

P: ¿Y qué... cómo era tu docencia en el Instituto 1? ¿Qué tipo de cursos dabas...?

P: Los avanzados. Di *children* un par de años, niños 1 y niños 2, y después los avanzados me los di todos. Los de la *mainsuite*, todos, el *First*, el *CAE* y el *CPE* y después los de *Business*. Daba clases los sábados también, daba clases *in company*. Ah, me recorrí todo el Insituto 1, si, sí. Y me acuerdo que había un *self-access* centre y bueno ahí hubo que hacer todo un rearmado del *self-access* y bueno, me pidieron a mí y a otro compañero, y lo hicimos. O sea, toda actividad que había ahí nosotros lo hacíamos.

P: Ahí estabas solo en el Instituto 1 y ...

E: Sólo en el Instituto 1 y mis alumnos particulares

P: ¿Y cómo sentís que tu experiencia como alumna, como estudiante de inglés, impactó en tu forma de enseñar inglés?

E: Ah, definitivamente que mucho. Igual te diría que... en mis años de docencia directa no había tanta reflexión sobre la práctica digamos, ¿no? Y cuando yo entrené para ser profesora y en mis jóvenes años no había esto de la práctica reflexiva... Yo me vine a dar cuenta de eso cuando hice la licenciatura y empecé a estudiar las teorías de la reproducción y todo esto, no? Entonces claro, ahí cobré conciencia,

¿no? Que claro yo repetía el modelo pero todo... Esto como la canción de Jaime Ross, por la forma de pararse. Yo repetía el modelo. Todos los modelos que yo había tenido los repetía y los repito hoy día, estoy segurísima. Esos modelos, esos profesores que yo tuve, ese modelo lo repito. Porque es algo que se te mete en la veta, ¿no?

P: ¿Y cómo sería ese modelo?

E: Y son profesores activos... alegres... que instalan en la clase una sensación de bienestar y vamos a hacer cosas y que todo el mundo ágilmente trabaje, ¡que haya un progreso! Ese tipo de modelo me parece, que yo lo tuve y me parece que es lo que me interesa hacer. Que bueno, eso te lleva a cosas buenas y cosas malas, no porque en este afán de que todo el mundo dinámicamente haga cosas hay algunos que se quedan rezagados y bueno, este, pero yo creo que sí, que reproduzco el modelo sin duda

P: Pero te parece algo positivo

E: Si, me parece positivo. Yo creo que tuve muy buenos modelos. En el aprendizaje del inglés tuve muy buenos modelos. Mis profesores eran muy buenos. Tuve malos también, que los recuerdo, pero la mayoría eran muy buenos, muy exigentes y con un inglés divino y... bien, este, bien formados.

P: ¿Qué recordás de tus profesores en el uso del inglés, en la clase, de ellos? Como estudiante y también en el TTC

E: Buen, buen, buen manejo del inglés. Sólido. Solidez te diría. Yo tuve *inputs* sólido. Exigentes, este... No recuerdo, a ver, trato de no hacer juicio desde el conocimiento de lo que es la metodología de la enseñanza, ¿no? pero eran tanto en contenido como en didáctica eran sólidos, sabían lo que estaban haciendo.

Trasmitían esto de la seguridad, ¿no? Este, eso es el registro que tengo.

P: ¿Y cómo es tu... cómo aparece la docente hablante en el contexto de la clase?

E: Yo creo que hablo mucho... y a veces no lo puedo evitar. Pero claro ahora, doy clase en formación docente entonces intento, ya hace bastante tiempo, intento dar la palabra a los alumnos, ¿no? Pero eso me genera también conflicto a la hora de satisfacer las expectativas que ellos tienen, porque las expectativas que ellos tienen es que vaya el profesor a dar la cátedra, ¿no? Y yo no, yo no quiero ir a dar la cátedra, yo quiero que ellos lean, que trabajen, que presenten una idea, que la podamos dialogar, debatir, que lleguemos a conclusiones y yo hacer aportes, ¿no? Desde mi lugar. ¡Pero que los aportes mayores los hagan ellos! Y no lo puedo lograr a eso, porque sigo teniendo alumnos hoy 2020, que esperan que yo de la clase... Me genera conflicto eso. Igual no me rindo. La propuesta que yo llevo es una propuesta de proyecto y punto y se terminó. O sea, por más que los contenidos sean una serie de contenidos abismales igual ellos ¿tienen que trabajar ellos! Si no leen están fritos y si no pueden elaborar están fritos entonces como que se acostumbran, pero veo que es como una aguja en un pajar encontrar eso, porque el resto es input, input, input. Te digo, te digo, te digo, te leo, te leo, te escribo...

P: Yo te iba a preguntar ¿por qué pensás que los estudiantes de formación docente tienen esa expectativa?

E: Y yo creo porque es el dispositivo escolar a través del cual ellos pasan, secundaria y el IFP, este... o lo que sea... tiene esas características todavía

P: ¿Tiene que ver con el dispositivo y no pesan ahí las experiencias de ellos en su aprendizaje de inglés? ¿Cómo aparece eso, si aparece?

E: Nunca me lo puse a pensar eso, ¿sabés? No sé. No sé qué es lo que pesa más, porque en realidad creo que un alumno de formación docente es, en el profesorado de inglés, un alumno de formación docente, que podría ser de geografía, historia, o cualquier otro profesorado. Da la casualidad que están haciendo un profesorado de una segunda lengua, pero creo que las características del dispositivo en sí pesan mucho más que las experiencias que ellos tienen como alumnos este... de una clase de inglés. Creo que no tiene que ver... no sé, no lo analicé, no he leído investigación en esto, no sé qué pesa más. Pero tiendo a pensar que las expectativas que tienen, cuando llegan a formación docente tienen que ver más con el dispositivo que con la experiencia que tienen como hablantes. Pero es personal y sin información. Es bien visceral lo que te estoy diciendo.

E: ¿Y cómo los ves que reaccionan ante tu propuesta?

P: Eh... Les gusta, lo disfrutan. Al principio, a ver... cuando yo lo planteo ellos como que no creen 100% en lo que les estoy diciendo. Yo ahí jugueteo un poco con mi rol, ¿no? Entonces lo que hago es trabajar mucho en principios de autoridad y demostrarles con claridad y hacerles sentir que lo que estoy haciendo está a mi cargo, que estoy muy segura de lo que estoy haciendo, para que ellos se sientan seguros. Entonces una vez que están seguros, que están los límites de la clase digamos, parciales, la bibliografía, todo el andamiaje administrativo que les va a garantizar a ellos que van a pasar de grado, una vez que ellos están seguros y que están seguros que la personal que está adelante de ellos está a cargo de la situación hacen todo lo que yo les pido, ¿no? Se largan, lo hacen. También les dejo claro, muy bien, cómo vamos a funcionar, ¿no? No es que bueno, ellos presentan un tema y bueno, queda ahí en el aire. No, no, no. Yo voy a hacer aportes y bueno, vamos a hacer una síntesis de eso, que es lo que van a usar para las evaluaciones, ¿no? Las propuestas se enganchan, las disfrutan, pero siempre y cuando pase todo lo otro que te digo, ¿no?

P: Es interesante esa visión de formación docente, que es todo otro tema. No, yo te quería preguntar porque me contaste un poco tus inicios en la docencia, esto de la docencia particular, clases particulares, en el Instituto 1. ¿Cual fue tu contacto con secundaria?

E: A nivel privado. Público no di clases nunca en secundaria. Pero en privados si, en varios colegios, y di todos los curso, de primero a sexto. Pero a nivel privado, no a nivel público.

P: ¿Y eran chiquilines que venían con base de inglés?

E: Algunos si, otros no. Este, tuve de los dos tipos. trabajé con bilingües y con simples. Muy diferentes, no? Debe haber sido como el 2003, 2004. Este... En esa época, la mayor cantidad de clases, ¿no? Porque después no volvía a secundaria. Ya después del 2010 no. 2011, por ahí debe haber sido lo último. Ahí ya me quedé con formación docente y gestión educativa por todos lados.

Hasta que llegué al British Council, ¿no? Que fue la última experiencia. Pero es gestión pura, gestión de centros, gestión de proyectos, gestión académica. No tiene nada que ver con el aula. Este... Si.

P: Y pensando en los estudiantes, por un lado los de formación docente... ves... porque el lugar del inglés, vos me contabas, lo que era en tu época cuando vos eras chica esta visión del inglés como la llave para abrir puertas, pero en realidad no tener la posibilidad de estar en contacto con la lengua... ¿Ves un cambio en eso, en el lugar que socialmente se le da al inglés actualmente, por la presencia, o también por los cambios...?

E: Yo creo que ha perdido peso, ¿no? No es el peso que tenía antes pero creo que es porque se naturalizó. Porque es tan común y tan normal que todos aprendan inglés, acá, allá o donde sea, si es en un colegio bilingüe, en un colegio bilingüe, si es en una escuela pública tienen inglés presencial o inglés remoto. O sea, han habido intervenciones. Entonces desapareció aquello de la niñez mía en la que ua!!! era como algo inalcanzable, ¿no? Yo creo que eso cambió.

P: ¿Considerás que está más valorizado?

E: No, yo creo que está más naturalizado el hecho de que se estudie inglés si o si, se naturalizó. En aquel momento estaba como un objetivo más difícil de alcanzar, esto del no todos pueden estudiar inglés. O sea, para estudiar inglés o tenés una beca o tenés alguien que se revienta el que te dije atrás tuyo para pagarte una cuota o algo pasa porque no había en escuela pública, yo iba a la escuela pública, el liceo público, no había inglés en las escuelas. Hoy hay por ejemplo. Entonces como que está más, se naturalizó más el hecho del acceso a estudiar inglés. El valor creo que es el mismo, creo que en el imaginario de la gente saber inglés sigue siendo una llave. Y el que no sabe tiene problemas, por ejemplo yo tengo alumnos que son adultos, son profesionales y que vienen a estudiar conmigo, que son profesionales brillantes pero que no saben inglés, que tienen un inglés muy bajo. Entonces ¡sigue siendo muy valioso!

P: Y pensando en la experiencia de enseñanza en los primeros años ¿no? tuviste primero..., ¿qué te parece que es lo fundamental, o lo básico a transmitir en esos primeros años de secundaria?

E: Yo creo que lo primero que tienen que... creo mucho en esto de sentirse seguro, ¿no? O sea, el perderle el miedo a usar la segunda lengua. Eso es básico. El estudiante que tiene miedo a decir o a equivocarse no va a aprender de la misma manera que el otro que se larga y hace y dice y... Entonces lo primero que me parece que hay que hacer es generar seguridad en el ambiente. Es esto que te digo de la sensación de éxito. Me parece que eso es vital. Ves, ahí estoy transmitiendo mi experiencia propia, no pero yo soy exitosa, entonces como tengo éxito sigo. Me parece que poder generar eso, esto del ¿no? ¡fa yo! Porque los pibes te dicen "¡Fa! no, mi inglés es horrible, no me llevo con esto, soy de terror". Entonces ya parten del soy de terror. Bueno, entonces hay que sacar eso. Me parece

que ese es el primer escollo, el sentirse seguro. Se puede, se puede y pueden y pueden y pueden. Es lindísimo ver cómo, en una clase de principiantes, cuando transcurren 60 minutos y no hubo una palabra de español, ¿no? Entonces tu les decís por ejemplo, "bueno, pero se dieron cuenta... Ah no, ¡no me di cuenta! Pero no me dijiste que no podías conducirte en inglés, ¿no? ¡Porque yo no oí una palabra de español! Acá nadie habló español y sin embargo, ¿cómo es la cosa?" me parece que generar eso... ahí es donde la intervención del docente, la metodología, en esos niveles tiene que penetrar bien, de generar esta malla contenedora que no los deje caerse en el soy de terror.

P: Y si pensás en tus alumnos del IFP, ¿qué año tenés del IFP?

E: ¡Ahora no tomé nada! Mis últimos segundo y tercero

P: ¿Cómo los ves en SU relación con el inglés?

E: Hay variado. Hay muy temerosos, porque claro para entrar al IFP ellos no necesitan un nivel muy alto de inglés- B1⁴³ Tienen que salir con un C2

P: o sea que parte del aprendizaje de la lengua se hace en el IFP

E: Sin duda y bueno, el motivo por el cual entran con ese nivel es porque se asume que después en los niveles siguientes van a mejorar. De hecho hay una carga de lengua interesante. Por ejemplo, lengua 1 .. entre 3 y 4 horas semanales de lengua solamente en el profesorado de inglés, de primero a cuarto.

P: ¿Qué das en formación docente?

E: Hasta el año pasado di lengua y lingüística, pero he dado otras materias. Aspectos prácticos, producción de literatura, introducción a la didáctica, fonética. He paseado por todas las materias... Lo que hay, doy, porque como te decía hoy, vengo de otro cuño y al venir de otro cuño he tenido que remar mucho para dar clase en formación docente. Yo no soy egresada del IFP, primera bandera roja y etiqueta que me pueden poner, no es egresada del IFP. Segunda etiqueta grosera que me ponen es egresada de la Universidad de la República. Chau, librepensadora, vazferreiriana, instituto de educación, filosofía de la educación, ¡tremenda! hace lo que se le canta adentro de la clase. Ta, hice educación. Y además maestría en una universidad británica, ya burguesa total. Entonces tengo todas las etiquetas malas, entonces he tenido que remar contracorriente para poder tener un micro lugar ahí, ¿no? Lo disfruto mucho pero bueno, es ese el sistema.

⁴³ El nivel exigido, según la información disponible sobre requisitos de ingreso en la web de este IFP es B2, no B1

P: ¿Y cómo, si tuvieras que definir un docente del IFP, de inglés? ¿Podés identificar un docente del IFP?

E: No. ¿Por la pinta, decís vos?

P: No, por la forma de ser docente

E: No, por la forma de ser docente no. Por lo que dice en la sala de profesores sí. Por la forma no, tendría que verlos dar la clase. Si me ha tocado integrar tribunales de didáctica y hay diferencias, pero bueno siempre he ido como tercer miembro, nunca soy profesor mentor, entonces me mantengo digamos en un rol de colaboración con los colegas, nada más. Pero si hay una diferencia entre el profesor egresado del IFP que hizo posgrado y trabaja en el IFP y todos nosotros los demás, no? Está en, no se dice, es el curriculum oculto, ¿no? Es muy corporativo y a esta altura de mi vida... Bueno, esto es, esta entrevista es confidencial, pero... a esta altura de mi vida, realmente me importa un rábano decirlo, es así. Y yo como lo he vivido en carne propia. O sea, demoré muchísimo que se me reconociera como un igual, habiendo tenido una trayectoria bastante interesante a nivel privado. pero no, a nivel público el que no es egresado del IFP, no pasó 15 años metido en secundaria pública, no hizo un posgrado público, entonces no tiene el mismo reconocimiento que otra persona... Y a mí eso me parece un poco pobre, pero bueno, o sea, es así. Creo que ese corporativismo le hace mal a la formación docente del Uruguay, porque deberíamos poder cohabitar todos. Pero bueno...

P: En la enseñanza pública

E: ¡Si, claro! Sin duda. O sea, negarle el lugar... no por mí, pero por cualquier otra persona, por mí también, porque yo creo que puedo aportar! mucho! Estoy en una edad muy fermental y con mucha experiencia. Con mucho por hacer también pero puedo aportar a un equipo de profesores. Sin embargo, ¡para poder estar en el equipo! no te puedo explicar, Mercedes el esfuerzo! ¿entendés? ¡Tener que estar mostrando! El otro día presenté méritos porque me tengo que seguir anotando a los llamados, porque entro por llamados abreviados, ni siquiera estoy interina, entonces otra vez a listar todos los méritos, otra vez... Es como muy cansador. Y eso, si no sos persistente te expulsa. Entonces sigue la reproducción del corporativismo, y yo los corporativismos los detesto. sea en la universidad, donde sea. O sea, no puede ser que no pueda venir un colega de la universidad de Montevideo. Ah, porque es del OPUS. Qué me importa que sea del OPUS. Tiene que haber... es esto... Yo sé que es por formación... no tiene que importar los antecedentes de la persona, tiene que poder instalarse un diálogo de igual a igual! académico. Creo que empobrece. Pero bueno, a mí como me gusta, sigo y persisto. No me van a ganar, porque si algo, algo que tengo es persistencia

P: ¿Cuánto hace que estás en formación docente?

E: Intermitente desde el 2010. Muy intermitente, porque cuando he tenido cargos de gestión de mucha responsabilidad no he dado clase. Y ese es el error que te comentaba hoy. Yo nunca debí haber dejado el Instituto 1. Pero lo hice.

P: Si tuvieras que pensarte como docente desde tus inicios hasta ahora, ¿cómo ha ido cambiando tu ser docente de inglés?

E: ... Yo creo que se ha ido enriqueciendo, la práctica. Yo no soy la misma que cuando tenía 20 años, 25. Yo hoy me enfrento a una clase y tengo otras vivencias. Hay una riqueza del conocimiento, no solo de la lengua sino de, del uso de la lengua, del uso de la lengua en contexto, en contextos nacionales, internacionales, de la enseñanza de la lengua, de la enseñanza en contexto público, privado, etc. Creo que eso cambió, ya no soy la misma. Tengo otra riqueza, experiencia sobre todo. El conocimiento adquirido también pero...

P: De experiencia con la lengua

E: Si, claro. Si, sí. Si... por ejemplo, yo trabajé los últimos 5 años en el British Council, ¿no? ¡Con británicos! Eso me puso al límite, ¿no? Todos los días, desde el café de la mañana hasta la... ¡todo en inglés! todo el tiempo, hasta en los momentos de mayor pesar, cuando me sentí mal por situaciones... ¡También en inglés! O sea, es como que me puso muy al límite, ¿no?, el uso del inglés hasta para las situaciones emocionalmente más fuertes. Por ejemplo, cuando mi padre se enfermó tuve que transmitir todo eso a todas las autoridades... ¡en inglés! Es como eso de ¡por favor! Dejame respirar, dejame hablar en español, ¿no? Esta no es mi lengua madre, ¡necesito hablarte es castellano!

P: ¿Qué límite sentís ahí?

E: Hay un límite que no podría yo agarrarlo, como que no es tangible, pero es muy real a la hora de expresarse. Nosotras somos usuarios del inglés muy competentes, ¿no? Hablamos bien, usamos competentemente. Pero hay un punto que la segunda lengua no toca. Se acerca mucho, ¿no? Vos podés describir, podés digamos, a ver, bordear el concepto, lo podés bordear y bordear y bordear, en la descripción y en la conceptualización que estás haciendo, pero hay un punto en el que igual vos no lo estás tocando, que sos consciente de ese punto. Que es la sensación íntima, el punto de toque entre la palabra y... ¡entre el concepto que querés transmitir, la palabra y la emoción! Ese punto... ¡debe ser un hilito muy fino! ¡Pero no se toca! En mi experiencia fue así.

P: Cuando me contaste ese descubrimiento en la clase de J5, J6, este, de verte hablando, eh... ¿Qué pasó con la emoción?

E: Eh... Es interesante la pregunta porque... Me sentí muy bien pero esa emoción que yo tuve en ese momento, yo no estaba hablando de ella, yo la estaba viviendo ¿me entendés? O sea, hay una

vivencia... Entonces yo puedo hoy traerte, puedo hacer como un refrit de lo que pasó y esa vivencia fue hermosa. ¡Divino! Lo disfruté, blabla. Pero te estoy hablando de esa vivencia, en mi lengua madre. Yo creo que si yo te lo estuviera describiendo en inglés... la recreación que yo estaría haciendo en mi mente de ese momento sería la misma obviamente, pero el palabreo no sería... Yo no sentiría de la misma manera...

P: No la revivirías la emoción

E: No. Pero peor aún, creo que más profundo aun, es cuando tú estás en el medio! de un momento o muy feliz o muy triste, intenso, y no puedas usar tu lengua MAdre para comunicarte con la otra persona. Eso sí me parece importante, que cuando vos podés traspasar ese umbral, entonces ahí hay un umbral seguro, que no sé si se traspasa o no. Pero bueno, yo nunca lo traspasé. Nunca lo traspasé. Y he convivido con gente británica pero no, hay algo que no es mío, (golpea mano) no... es como que no se toca conmigo...

P: Interesante eso, está muy interesante

E: Y debe ser un hilito así, muy finito

P: Quizá lo interesante es estar, como vos decías, en ese... bordeándolo....

E: ¡Claro! ¡Es que podemos! Y yo que sé, en situaciones intensas que te cuento que he vivido yo sentía la emotividad de mi interlocutor, que empatizaba conmigo. Pero claro, yo estaba hablando en SU lengua madre, no en la mía, entonces hay algo ahí, hay una telita que no se cruza, y que es muy fina, es muy sutil, porque el grado de competencia en el lenguaje es muy alto! No sé, los lingüistas, los que estudian psicolingüística deben de haber estudiado mucho eso.

P: No, pienso qué le puede pasar a un, a un estudiante que se enfrenta por primera vez a una lengua extranjera, ¿no? Cómo la lengua extranjera lo puede llegar a tocar o no...

E: A nosotros nos daban una clase de, no se finlandés, danés, no se, uno de estos lenguajes nórdicos. Venía una profesora, en el profesorado, ¿no? No sé, mayo, junio... Ah! Y Ursula Krieger nos dio una clase de alemán. O sea, el grado de frustración enorme que me producía fue tremendo. Bueno, de hecho hoy, he tratado de mejorar mi francés y todo, y no me puedo enfrentar a la imposibilidad de poder hablar fluidamente! No, no, esto no me puede pasar! ¡Me siento tremendamente avergonzada y trancada y horrible! Viste, es esa sensación.

P: Si, ahí el tema del hablar, ¿no? Me parece que lo has traído mucho en la entrevista

E: Si, es que uno aprende una lengua para hablar, para comunicarse con el otro. Si no puede ¿qué hace? es muy frustrante. Es realmente muy frustrante.

P: Si tuvieras que pensar una clase tuya en cualquier nivel que sentís pa, esta clase logré, salí especialmente satisfecha de lo que generé o cómo me sentí...

E: Ah, son muchas. No sé... Tal vez no una clase, pero si una serie de clases, en secundaria... Hace muchos años, debe haber sido en el 2006, 2007 por ahí, con un grupo de chiquilines de tercero, cuarto... que trabajábamos en un proyecto sobre Escocia. ¡Hicimos una maqueta enorme! Con cuatro planchas de espuma plast. Era de dos por dos la maqueta, era el mapa de Escocia, tenía agujeritos, entonces salía el monstruo del Lago Ness, Edinburgo, las Highlands y bueno, salían... tenía como relieve. Entonces ellos se ponían, tenían el mapa paradito y ellos se ponían atrás y hacían actuaciones, ¿no? con *muppets* y cosas. Entonces, eso me acuerdo que era tan reconfortante! Ves, esto que te digo de trabajar en proyectos, eso me reconfortaba muchísimo...

P: ¿Qué es lo que te reconfortaba?

E: La sensación de alegría, ¿entendés? La algarabía de ¡mirá lo que estamos haciendo! Este, de usar el inglés en un contexto divertido y de actuación, distendido... Como que había un propósito y se mostraba a otros y los otros también lo disfrutaban. Entonces era un vehículo, es esto de tener un vehículo para pasarla bien. Ese punto es importante me parece. Yo creo que lo que atraviesa todas mis clases, como hilito conductor, es esto de vamos a pasarla bien. Si no la vamos a pasar bien la verdad que no quiero estar acá. Entonces eso es lo que me impulsa, ¿viste? Y cuando he tenido clases en las que no paso bien, por diferentes circunstancias, porque se da la situación de que no hay química o no se... Ahh... es como que arrastra, viste. Pero es eso, ese tipo de registro tengo. Después una vez hicimos un proyecto de fotos, la clases tenía que hacer un *book*, ¿no? este, con historia que ellos inventaron. Entonces era una historia que pasaba en el novecientos, ¿no? Entonces sacaron fotos, disfrazados, fotos en color sepia. Entonces hicieron el álbum y después tomaban turnos y venían padres y les mostraban el álbum tres o cuatro alumnos, les mostraban el álbum en sepia, no? ¡Y eso también era divino! ¡Eran alumnos de un nivel bastante bajo! No eran *beginners* pero tampoco eran súper guau. Secundaria, hace años. Eso, viste, esas cosas... igual siempre he inventado esas cosas para pasar bien. O sea, está todo bien, tengo que dar este examen y blabla pero nunca le di tanto peso a eso... le daba peso porque era como una obligación. Pero me importaba mucho más esto de cómo se siente el alumno y que la pase bien y que disfrute. Siempre me importó mucho más. Entonces de hecho cuando había un curso que había examen obligatorio ¡ba! De hecho a esto de los exámenes y todo esto me encuentro... Llego ahora en este punto, por ejemplo el año pasado que hice todo el entrenamiento para ser Cambridge *examiner*... ¿Qué hago yo acá, no?

P: Si, a mí me pasa también en el colegio. Por suerte no doy los cursos de exámenes internacionales

E: ¡Claro! Porque es una presión... Porque por un lado es una acreditación, blablabla, que abre puertas entonces SI le veo el lado bueno, digamos. ¡Pero en la instancia de clase!? Esto del disfrutar y demás... se pierde. Entonces como que ahí, yo como que no estoy muy dispuesta a.... a abandonar mis principios. Hay cosas que ya no las abandono- SOLamente preparar un examen no. No, porque estamos perdiendo el tiempo. Este, nono. Eso, me parece que si me preguntaras que yo recordara una clase, bueno, son varias y es esto del vamos a pasarla bien y hagamos algo que podamos mostrar y que esté bueno, ¡que uno lo recuerde! Eso está buenísimo me parece. En todo...

P: Hoy empezaste la entrevista, cuando me contabas cómo empezaste a aprender inglés en esto de cómo disfrutabas la clase, no, y las cosas que se hacían.

E: Estaba buenísimo, yo la pasaba bomba! Me encantaba estar ahí. Entonces eso me parece que lo traslado después a los alumnos, viste. Digo yo, es una hipótesis. Tendría que analizar.

P: Bueno, no sé si querés agregar algo más. ¿Cómo te sentiste?

E: Impecable. ¡Me trajiste recuerdos de 40 y pico de millones de años!(risa) Muy disfrutable, la verdad que sí.
