



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales

La interculturalidad en la formación inicial de profesores de inglés
lengua extranjera en el área metropolitana de Buenos Aires:
percepciones, sentidos y usos

Tesis de Maestría

Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Autora: Silvana Mayra Garófalo

Directora: Mg. Estela Klett

Buenos Aires, marzo de 2023

Índice

| | |
|---|------------|
| Agradecimientos..... | 2 |
| Introducción..... | 3 |
| I.1 Introducción: La interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas..... | 3 |
| I.2 Problema de investigación: La interculturalidad en los procesos de formación de profesores de inglés..... | 8 |
| I.3 Objetivos..... | 15 |
| I.4 Aspectos metodológicos..... | 16 |
| Capítulo 1: Las prácticas didácticas interculturales..... | 22 |
| 1.1 Recursos y temas..... | 23 |
| 1.2 Tareas, actividades y proyectos..... | 40 |
| 1.3 Estrategias y técnicas..... | 47 |
| Capítulo 2: Las configuraciones interculturales en la clase de inglés lengua extranjera..... | 59 |
| 2.1 Las lenguas y las culturas..... | 62 |
| 2.2 Marcaciones de alteridad..... | 73 |
| 2.2.1 Diversidad y diferencia..... | 77 |
| 2.2.2 Manuales y recursos..... | 90 |
| 2.3 Entre culturas..... | 96 |
| 2.3.1 Analogías..... | 97 |
| 2.3.2 Cambios en los trayectos formativos y profesionales..... | 104 |
| Capítulo 3: La mediación intercultural hoy y más allá..... | 108 |
| 3.1 El rol docente..... | 112 |
| 3.2 Destrezas y competencias..... | 120 |
| 3.3 Aproximaciones didácticas..... | 126 |
| Reflexiones finales..... | 133 |
| Referencias bibliográficas..... | 141 |
| Anexo I Guía entrevista docentes..... | 149 |
| Anexo II Guía entrevista estudiantes..... | 151 |
| Anexo III Transcripciones de entrevistas a docentes..... | 153 |
| Anexo IV Transcripciones entrevistas a estudiantes..... | 247 |

Agradecimientos

A todos los colegas profesores de inglés y a los estudiantes que han participado de esta investigación, por su excelente predisposición y por las molestias que se han tomado para concretar los encuentros de las entrevistas.

A la profesora Ana Fabarón quien gracias a sus lecturas atentas, comentarios y sugerencias permitieron transformar las ideas iniciales en una propuesta factible para el desarrollo de un trabajo de tesis.

A mis colegas y compañeros de trabajo quienes han colaborado en la lectura de distintos borradores y cuyas devoluciones e intercambios han sido insumos fundamentales para que este estudio paulatinamente fuera adquiriendo materialidad.

A Estela Klett, por aceptar dirigir esta tesis, por su apoyo y estímulo constantes y por su capacidad de transmitir confianza y seguridad en los distintos momentos del proceso de investigación y escritura.

A mi familia y amigos.

Introducción

I.1 Introducción: La interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es un fenómeno multifacético que nos acerca a nuevas formas de comprensión y expresión a través del abordaje lingüístico y discursivo y, a su vez, nos aproxima a otras maneras de pensar, sentir y de ser, ya que pone en juego el desarrollo de la dimensión sociocultural, atravesada por diferentes valores, jerarquías, estereotipos y prejuicios con relación a las lenguas-culturas (LC) propias y otra/s. La enseñanza de una LE conlleva un proceso de comparación cultural, a través de la valoración de diferentes cosmovisiones, como así también de reflexión, mediante el desarrollo del juicio crítico por parte de los estudiantes y docentes. La vinculación entre las diferentes lenguas y culturas en la clase de LE se configura a partir de las construcciones simbólicas sobre los universos lingüísticos y culturales que los sujetos que intervienen en el espacio pedagógico sustentan. A su vez, la praxis educativa se estructura desde la confluencia y la articulación de una miríada de factores, con niveles de impacto y alcance variables, que abarcan desde los documentos orientadores y marcos normativos vigentes, las perspectivas teóricas que subyacen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los modelos de intervención didáctica, las trayectorias y las experiencias pedagógicas, los contextos institucionales y comunitarios-en tanto decisiones de superiores y acuerdos, que a su vez, están atravesados por los sentidos y las percepciones que circulan en las comunidades de pertenencia.

Actualmente, el sistema educativo argentino contempla la enseñanza de cinco lenguas extranjeras: alemán, francés, inglés, italiano y portugués, en diferentes niveles y modalidades¹. Como en todo diseño curricular, los procesos en cuanto a la selección y las formas de enseñanza de lenguas están ligados al proyecto político, económico y social de los sectores dominantes y a las ideologías lingüísticas que lo acompañan. Desde fines de los años noventa, cuando las LE se introdujeron como

¹ En la CABA se enseña chino en una escuela primaria de gestión oficial. Desde 2010 la provincia de Buenos Aires cuenta con la orientación en Lenguas Extranjeras (LENEX) que contempla la enseñanza de inglés, portugués y francés para el ciclo superior de Educación Secundaria.

materia obligatoria en la educación primaria, el inglés fue alcanzando una posición de casi exclusividad en comparación con las otras LE del sistema educativo.

La dominancia del inglés en la currícula está dada, en parte, por su posición predominante en el *mercado lingüístico* (Bourdieu, 1999), por el valor utilitario que representa la lengua en tanto herramienta capaz de garantizar presuntamente el acceso a un empleo y como medio de comunicación alrededor del globo. Desde una perspectiva glotopolítica, la atribución a la lengua inglesa de cualidades que son el reflejo de las funciones que desempeña en ciertas relaciones sociales de la producción le ha conferido el estatus de *fetichismo lingüístico* (Bein, 2012). La hegemonía del inglés en el mercado de las lenguas puede ser entendida como una situación político-social de imposición o *imperialismo lingüístico* (Phillipson, 1992), pero también, como resultante de la confluencia de diferentes factores: la hegemonía político-militar de Gran Bretaña y EE.UU., su estrecha vinculación con la globalización económica, la modernidad y la revolución tecnológico-industrial, su conveniencia pragmática, su aspecto utilitario y su función comunicativa (Cazorla, 2018: 33). La dominancia de la lengua inglesa también se refleja en las carreras de formación docente de idiomas en Argentina, ya que los profesorados de inglés alcanzan el 80% del total de los profesorados de LE del país, incluyendo a los institutos de formación docente (IFD) y las universidades, del ámbito público y privado (Montserrat y Mórtola, 2018: 181)².

Por otra parte, la vinculación entre variedad lingüística y estado refuerza el imaginario de la existencia de una lengua homogénea relacionada con un estado-nación determinado y, en este caso particular, a la lengua inglesa con el Reino Unido o los Estados Unidos de América. En cuanto al sistema educativo argentino, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha institucionalizado a través del uso de las variedades estándar. En los niveles educativos obligatorios, las variedades de la lengua inglesa utilizadas son la británica y la estadounidense, mientras que en el nivel superior la variedad británica es la de mayor arraigo para la formación inicial de profesores de inglés.

² Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, el mapa de oferta de formación de docentes del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación) y los sitios web de las instituciones.

Por otro lado, la clase puede ser considerada como una comunidad de práctica, un espacio donde las identidades y membresías múltiples se constituyen e inter-articulan en la práctica social (Rampton, 2000: 7). El encuentro pedagógico como espacio público posibilita los procesos de re-construcción y transformación de las subjetividades y permite visibilizar la contingencia y la historicidad de la propia identidad (Bertolini y Langon, 2009: 13). En este sentido, la clase de lengua extranjera puede ser entendida como “un contexto social situado”, una comunidad de habla constituida por actores regidos por un contrato didáctico particular (...) un espacio donde los estudiantes enriquecen su perfil identitario al constituirse en aprendientes/hablantes de una lengua-cultura (Lucas y Vidal, 2009: 131). La posibilidad de enriquecimiento del perfil identitario se dinamiza en la confluencia de las lenguas y culturas que entran en juego en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, a través del acercamiento a lo extranjero/diferente y, a la vez, mediante la (re)valorización, la (re)afirmación y el (re)conocimiento de lo propio.

Con relación a la cuestión identitaria, si bien el concepto de identidad incluye elementos constantes y variables y, además, existen enfoques que destacan los elementos fijos de las identidades y otros que las consideran construcciones discursivas (Bein, 2020: 86), para el desarrollo del presente proyecto seguiremos las propuestas de Hall (2003) y Grimson (2010) quienes consideran que la identidad no configura un rasgo inmutable, pre-adquirido, sino que implica un proceso de construcción dentro de un contexto espacio-temporal determinado. Por lo tanto, entendemos que los procesos de construcción, reafirmación e interpelación de las identidades son aspectos inherentes al abordaje de la interculturalidad como contenido disciplinar dentro de la clase de LE, en tanto espacio propicio y habilitador de los procesos de construcción de identidades propias y otras.

En cuanto a los lineamientos orientadores y normativos, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados por el Consejo Federal de Educación en 2012 han incorporado la Reflexión Intercultural como nuevo eje vertebrador de los contenidos curriculares del área para los niveles primario y secundario, mientras que el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel

Secundario en Lenguas Extranjeras (2010)³ incluye cuatro núcleos temáticos centrales para la formación docente, entre los que se encuentra el núcleo Interculturalidad. Ambos documentos sustentan un enfoque intercultural y plurilingüe para la enseñanza de lenguas y refieren a las formas de acercamiento a la lengua cultura extranjera (LCE) de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En particular, el apartado e) del Núcleo Interculturalidad del Proyecto de Mejora promueve la toma de conciencia de los docentes de lenguas en relación a sus diferentes roles en tanto *observadores*, *informantes* y *mediadores culturales*. En líneas generales, los documentos curriculares exhortan al conocimiento, la comprensión y el respeto a la diversidad lingüística y cultural en las prácticas pedagógicas, mientras que los intercambios entre las lenguas y culturas que se ponen en juego en la clase de LE son descriptos como *confluencias* o *encuentros*, representaciones que presumen una relación de igualdad entre los participantes. Por lo tanto, se observa que el discurso normativo lleva implícito una valoración respecto a un tipo de relación “deseable” entre lenguas y culturas que entran en circulación en el aula.

Sin embargo, este imaginario de paridad en el encuentro entre las lenguas-culturas maternas (LCM) o de herencia (LCH) y la LCE puede ser interpelado desde enfoques de la sociología y la antropología en tanto los conceptos de identidad, diversidad y diferencia cultural implican un proceso de construcción histórico y situado. En este sentido, las propuestas de configuraciones culturales (Grimson, 2011), formaciones nacionales de alteridad (Segato, 2007) y formaciones provinciales de alteridad (Briones, 2005) proponen categorías que permiten un acercamiento a las ideas y representaciones en torno a lo cultural, lo nacional, lo extranjero, lo otro a partir de un anclaje socio-histórico, que se centra en el análisis de las cuestiones de poder que regulan y hacen a las vinculaciones, a través de la de-construcción/desnaturalización de las matrices de producción y de las marcaciones que producen, gestionan, negocian y regulan la alteridad/diversidad.

Para Grimson (2011) la *diversidad cultural* no se da en abstracto, sino que hay ideas, procedimientos y tradiciones que son valiosos para distintos grupos en

³ Ambos documentos fueron aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación.

diversas historias culturales. A su vez, plantea que el reconocimiento de las *diferencias culturales* no tiene un valor ético-político esencial y su sentido último depende de la situación social. Por lo tanto, la diversidad no debe entenderse como un mapa esencializado y trascendente de las diferencias, sino como un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional vinculado a las desigualdades y las relaciones de poder (Ibíd.: 77-78). Asimismo, advierte que la comprensión sobre cómo las heterogeneidades de cada sociedad se hacen presentes, de modo situado y contingente, en cada espacio permite visibilizar “subalternidades” en términos de desigualdades a las que se adhieren características educativas, de origen, de generación, étnicas o de género, dado que estas diferencias están atravesadas por la jerarquía y la alteridad (Ibíd.: 147).

En esta línea, Bein (2020) describe que la identidad se compone a partir de las experiencias históricas “marcantes” que son constitutivas de modos de imaginación, cognición y acción y que las experiencias históricas que las organizaciones comparten se sedimentan articulando y confirmando sus identidades a partir de un proceso histórico-social (Ibíd.: 88). Para Grimson, todos sentimos que pertenecemos a diferentes colectivos, aldeas, ciudades, edades, géneros, movimientos culturales, pero hasta cierto punto cada uno de nosotros escoge con qué grupos se identifica, cuáles percibe como otros, qué significados y sentimientos nos despierta cada una de estas categorías. Por eso, propone llamar *cultura* a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, e *identidad* a nuestros sentimientos de pertenencia a un colectivo (2010: 65). Por consiguiente, teniendo en cuenta que el encuentro entre culturas implica un proceso de comparación cultural, la diversidad cultural en la clase de idioma puede configurarse a través de diferencias esencializadas y cristalizadas o mediante un proceso abierto y dinámico que incluye el carácter histórico y político de esa diversidad.

Por otro lado, el concepto de *interculturalidad* reviste interpretaciones que permiten pensar la diferencia y la comparación entre culturas desde diversos posicionamientos y concepciones que pueden ubicarse a lo largo de un *continuum*: desde miradas que evitan el conflicto y aceptan las diferencias cristalizadas, pasando por posturas de tolerancia de la alteridad, políticamente correctas, hasta

visiones que interpelan y cuestionan las condiciones estructurales de las diferencias y abogan por la implementación de acciones transformadoras de la realidad. Asimismo, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, los saberes relacionados con la cultura de un idioma pueden abordarse en términos de competencia intercultural (Beacco y Byram, 2003; Kramsch, 1998), competencia plurilingüe y pluricultural (Coste, Moore y Zarate, 2009) o inclusive desde un enfoque específico: el intercultural (Cantle, 2013). De este modo, las diversas perspectivas epistemológicas y didácticas a las que cada docente y docente en formación adscribe, de manera consciente o no, establecen el marco para la reflexión y la comunicación intercultural, que implican distintas conceptualizaciones acerca de las ideas de identidad, diversidad y diferencia que estructuran las configuraciones interculturales de los procesos de formación docente de lenguas extranjeras.

I.2 Problema de investigación: La interculturalidad en los procesos de formación de profesores de inglés

Tradicionalmente, la formación de profesores de idioma se ha caracterizado por un desarrollo sólido de los aspectos lingüísticos y discursivos de la lengua meta⁴ y de aquellos atinentes a la formación de la práctica profesional, vinculados a las áreas de la fonética y fonología, la gramática, las prácticas discursivas y las didácticas específicas, entre otras, que pertenecen a campos claramente delimitados y con trayectorias propias. Por su parte, la emergencia de la interculturalidad como nuevo contenido dentro del campo de la enseñanza de lenguas ha permitido la valoración de la estrecha relación entre lengua y cultura y, en consecuencia, de los aspectos socioculturales imbricados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, como toda irrupción dentro de un campo, el abordaje de la interculturalidad dentro de la formación inicial de profesores de inglés presenta ciertos desafíos. En tanto contenido transversal, su naturaleza escapa a la especificidad que caracteriza a los campos de la formación general, de la orientación y de la práctica profesional, mientras que su vasto espectro de áreas de incumbencia implica la coexistencia de distintas formas de abordaje y de didactización. Por lo tanto, observamos que el desarrollo de la interculturalidad

⁴ Lengua meta: La lengua objeto de aprendizaje.

como nuevo contenido o contenido re-valorizado en los trayectos de formación de profesores de inglés lengua extranjera, se encuentra supeditado a una amplitud de escenarios y de formas de configuración que pueden afectar el grado, el alcance y hasta las posibilidades de su implementación.

El abordaje de los aspectos que confluyen en la problemática de la interculturalidad en los procesos de formación de profesores de inglés nos remite a una revisión de antecedentes vinculados al marco normativo educativo argentino, los estudios sobre la diversidad cultural y la construcción de identidades en el ámbito pedagógico y trabajos sobre las concepciones epistemológicas que sustentan las prácticas.

En Latinoamérica, la educación intercultural (EI) ha sido la forma de enseñanza adoptada para los dispositivos educativos dirigidos a las comunidades de los pueblos originarios. En Argentina, la Resolución 119/10 del Consejo Federal de Educación es el marco normativo de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe para las comunidades originarias del territorio y tiene como objetivo principal garantizar su acceso a la educación en todos los niveles y contribuir a la preservación de su identidad, su lengua, su cosmovisión. En particular, la resolución establece que si bien la interculturalidad se propone como el inicio de un diálogo democrático entre las culturas diversas, debe a su vez atender a las situaciones desiguales en las que se establece ese diálogo (art. 19) y, además, dispone que la pedagogía de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se constituirá como tal en la medida en que cuestione las subjetividades construidas a lo largo de la historia—tanto del docente como del sujeto de aprendizaje, producto de relaciones hegemónicas (art. 67).

Con relación a las lenguas extranjeras, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecen que la perspectiva plurilingüe e intercultural antes de alentar una oferta meramente cumulativa en términos de cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Esta perspectiva de enseñanza promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de

reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural (2012: 1). Por otra parte, además de delinear contenidos específicos para los niveles primario y secundario acerca de la producción y comprensión en LE (oral y escrita) y la reflexión metalingüística, los NAP incorporan la reflexión intercultural (RI). Entre otras cuestiones, los contenidos del eje RI se orientan a ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan en los estudiantes la capacidad de identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y de reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos, como la revalorización de las lenguas y culturas propias, a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas.

En cuanto al nivel superior, el proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario Lenguas Extranjeras (2010) despliega cuatro núcleos temáticos centrales para la formación docente en el campo de las LE: aprendizaje, ciudadanía, interculturalidad y prácticas discursivas. El proyecto se sustenta en un enfoque intercultural de enseñanza que se orienta a lograr modificar el estatus de los sujetos que intervienen en el acercamiento a la cultura extranjera a través de la toma de conciencia acerca de su triple rol de observadores, informantes y mediadores culturales: “...Como observadores de la cultura del otro, los sujetos son conscientes de la arbitrariedad de su sistema de interpretación vehiculizado por la propia cultura, por su mirada socialmente situada (...) Como informantes, los individuos saben que su mirada es una entre otras; que su discurso no es el discurso; su cultura no es la cultura; (...) Como mediadores culturales, los sujetos se ubican en una zona de confluencia de la LCM y la LCE, se posicionan con respecto a ambas, formulan interpretaciones que atentan a combatir el etnocentrismo; son conscientes de sus representaciones, de sus subjetividades de sus posicionamientos socioculturales, son respetuosos de la alteridad, de la diferencia, y están capacitados para la comprensión y la interpretación del otro y la otredad” (2010: 177).

El recorte de los documentos normativos seleccionados muestra que la interculturalidad se constituye en un aspecto inherente a la enseñanza de las

lenguas extranjeras, como así también a la formación integral de los docentes de idiomas en la actualidad, dentro del marco de una praxis pedagógica crítica y situada.

Por otra parte, la mediación cultural que se suscita en la clase de lengua extranjera está atravesada por las representaciones que los estudiantes y docentes tienen y construyen sobre las lenguas y las culturas que confluyen en el espacio pedagógico. El estudio realizado por el grupo MIRCO en la ciudad de Madrid con relación a las representaciones sociales de la diversidad cultural y sus vinculaciones con la construcción nacional, las políticas culturales y lingüísticas (en el ámbito escolar) y las diferentes prácticas sociales relacionadas con dicha diversidad constata la importancia de los modelos ideológicos de cómo gestionar la diversidad cultural y lingüística promovidos por las políticas educativas. Entre los resultados de la encuesta se advierte que los programas bilingües podrían estar reforzando las tendencias observadas en la economía lingüística global y en las políticas lingüísticas europeas tendientes a reforzar las lenguas de los estados europeos, frente a las lenguas de la inmigración. En relación con la diversidad cultural, se observa cierta ambigüedad en cuanto a las normas y expectativas de los docentes sobre su alumnado ya que, por un lado, se asegura no dar importancia al origen étnico y se valora positivamente la diversidad cultural; por otro lado, se establecen jerarquías en función de los grupos nacionales y culturales (chinos y marroquíes como “alumnado con dificultades en la lengua”) (Martín Rojo et al., 2008: 46).

Asimismo, el trabajo de Sercu et al. (2005) acerca de la incorporación de un enfoque cultural y/o intercultural de los profesores de lengua extranjera de secundaria en su práctica docente, indaga en las percepciones del profesorado de inglés en relación con las actitudes y el conocimiento de los alumnos sobre la cultura extranjera, así como el grado de relación entre tales percepciones y los contenidos y actividades culturales en el aula. Los docentes expresan que los estudiantes llegan al aula con claras representaciones y estereotipos de la cultura extranjera influidos por informaciones procedentes de otras fuentes ajenas al aula-como los medios de comunicación, y por los prejuicios internacionales que

van interiorizando durante el proceso de socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 1966: 149-182) (Ibíd.: 159).

En cuanto a las formas de cómo se construyen y se negocian las identidades culturales en la clase de lengua extranjera, el trabajo de Julia Garbi (2016) sobre educación primaria en la ciudad de La Plata destaca la imposición cultural que supusieron inicialmente el sistema educativo y la enseñanza de inglés en nuestro país y las más recientes políticas de interculturalidad en la escuela en general como en la clase de inglés en particular. Señala, además, que si bien dicho cambio es significativo, no implica la supresión de jerarquías culturales. Los resultados revelan que efectivamente los niños no aceptaron pasivamente las identificaciones que propusieron otros participantes, sino que las negociaron continuamente. (...) Para ser parte del ‘todos’ propuesto por los niños, fue necesario ajustarse a las normas. A veces esas normas fueron las normas de clase, más explícitas y otras veces, se trató de normas implícitas sobre el deber ser. Quienes quebraron las normas fueron señalados como desviantes. La valoración de la diversidad parece residir entonces en el cuestionamiento de la norma (Ibíd.: 97).

Por otra parte, el trabajo de Melania Pereyra (2014) sobre el relevamiento de libros de texto para la enseñanza de inglés en el nivel secundario utilizados en la ciudad de Córdoba concluye que los contenidos del corpus se centran en los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera y eluden el eje de la reflexión intercultural. Entre otras conclusiones, los manuales muestran un fuerte componente estereotipado en relación a la presencia de configuraciones culturales y se observa que las recurrencias relevadas remiten no solo a lo que se muestra en los materiales sino también a lo que se invisibiliza, por lo general, lo diverso (Ibíd.: 90).

Los estudios referidos constatan que la gestión de la diversidad cultural en las prácticas educativas está atravesada por las políticas lingüísticas y educativas pero también, su configuración está librada y sujeta a las valoraciones, negociaciones, identificaciones y representaciones que los estudiantes y docentes ponen en juego en la clase.

En relación con el proceso de comparación o mediación cultural, diferentes estudios muestran que no ocurre en el vacío, ya que se produce dentro de marcos de interpretación específicos. Los trabajos de Cox y Assis-Petterson (1999) y de Chacón et al. (2003) basados en cuestionarios y entrevistas a profesores de inglés como lengua extranjera, en Brasil y Venezuela respectivamente, muestran las concepciones de los participantes sobre la enseñanza del inglés como un acto apolítico y neutral, sin implicancias sociopolíticas y la ausencia de una conciencia crítica sobre el lenguaje y su enseñanza (en Moncada, 2016: 100).

Por otra parte, Puentes en su estudio sobre las construcciones de interculturalidad en un barrio en San Martín de los Andes encuentra la coexistencia de distintas formas de interculturalidad en relación al desarrollo del proyecto del barrio los Vecinos Sin Techo y constata la coexistencia de formas críticas y decoloniales de interculturalidad (Tubino, 2005a; Walsh, 2008 y 2010), por un lado, y de interculturalidad extendida (Díaz y Rodríguez de Anca, 2012) y propuestas de interculturalidad funcional, por otro (2013: 99).

Asimismo, dentro de las conclusiones de la investigación sobre la lengua extranjera y la competencia intercultural docente-proyecto en el que participaron profesores de Bélgica, Bulgaria, Grecia, México, Polonia, España y Suecia, Sercu (2006) muestra que a pesar de encontrar diferencias entre los participantes con respecto a su procedencia, las mismas no afectan las percepciones de los docentes en relación con la integración de la competencia intercultural en la educación de las lenguas extranjeras (Ibíd.: 67). Los docentes comparten una visión tradicional de la enseñanza de la interculturalidad relacionada más con la transmisión de la información de la cultura extranjera pero menos orientada a la promoción de la adquisición de habilidades interculturales de los estudiantes como, por ejemplo, la de reflexionar sobre la propia cultura e identidad y relacionar esa reflexión/información con la/s lengua/s-cultura/s extranjera/s. Por lo tanto, sugiere que los profesores perciben a la enseñanza de la cultura principalmente en términos de transmisión del conocimiento cultural centrada en la mirada del docente⁵ (Sercu, 2006: 69). Además, plantea que la implementación de cambios en relación con las

⁵ “Our findings suggest for example that teachers perceive culture teaching foremost in terms of teacher-centred transmission of cultural knowledge.”. La traducción es nuestra.

creencias de los profesores sobre la enseñanza tradicional de la interculturalidad requiere de la exposición a miradas alternativas que les permitan percibir a la competencia intercultural no solo en términos de conocimiento cultural sino también en lo atinente a la adquisición de habilidades y actitudes interculturales.

En cuanto a la educación intercultural en el nivel superior, Sercu et al. (2005) concluyen que es necesario el abordaje de una formación del profesorado específica que atienda a los requisitos de una sociedad marcada por la movilidad y la mayor necesidad de aprendizaje de lenguas para la interacción y el contacto intercultural (...) una formación que trate explícitamente la dimensión actitudinal en el aprendizaje y una temática y actividades que promuevan una aproximación informada y crítica del fenómeno cultural (Ibíd.: 165). Por su parte, la investigación de Navarro Martínez (2020) destaca que la educación intercultural en el nivel superior requiere de la necesidad de traspasar la mirada multiculturalista característica de los contextos educativos latinoamericanos y, por lo tanto, precisa “asumir desde una perspectiva crítica la manera en que históricamente ha prevalecido la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2006) para proponer formas de relación horizontales entre las culturas” (Ibíd.: 22). Estos estudios permiten plantear el interrogante sobre el carácter epistemológico de los supuestos de los docentes y estudiantes en relación a la interculturalidad y la necesidad de problematizar e interpelar los posicionamientos y las formas de interpretación del fenómeno cultural que emergen y circulan en la praxis pedagógica en la formación inicial de docentes de idioma.

A partir del recorrido de antecedentes desarrollado, se observa que la problemática de la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido abordada a través de diferentes aristas que incluyen desde aspectos normativos y manuales de enseñanza, pasando por la conformación de las identidades y la diversidad cultural en el aula de educación primaria y secundaria, hasta los supuestos epistemológicos que sustentan las prácticas de los docentes y estudiantes. Sin embargo, dentro del relevamiento realizado no se ha podido acceder a estudios específicos que den cuenta acerca de la dimensión intercultural en los trayectos de formación docente de profesores de inglés lengua extranjera a nivel local.

Tal como evidencian los antecedentes normativos NAP y Proyecto de Mejora, la interculturalidad ha adquirido estatus de contenido curricular obligatorio dentro del área de lenguas extranjeras y, de esta manera, se ha constituido en un aspecto inherente a los trayectos de formación inicial de docentes de idiomas. Por su parte, el recorrido sobre antecedentes acerca de la enseñanza de la interculturalidad muestra que los estudios vinculados a las formas de su didactización y las perspectivas metodológicas para su implementación constituyen un territorio poco explorado e incipiente dentro del campo. Por lo tanto, desde mi posicionamiento como profesora de inglés e investigadora, teniendo en cuenta la relevancia de la interculturalidad en el área de las lenguas extranjeras y frente a la vacancia relevada, esta investigación surge de la necesidad de indagar y poner en cuestión los alcances de la interculturalidad como contenido curricular transversal y las repercusiones que ésta reviste en la formación inicial de docentes de inglés lengua extranjera en la actualidad.

I.3 Objetivos

A partir de la problemática expuesta, observamos que dentro del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras la interculturalidad ha surgido como un nuevo eje de los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos y su implementación, como toda práctica pedagógica, está atravesada por distintos aspectos tales como las perspectivas teóricas que subyacen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los modelos de intervención didáctica, las trayectorias y las experiencias pedagógicas, los documentos orientadores, los marcos normativos vigentes, los contextos institucionales y comunitarios-en términos de directivas, acuerdos y consensos, como así también por los sentidos y las representaciones que circulan dentro de las comunidades de pertenencia. En esta línea, el presente proyecto tuvo como propósito indagar acerca de las percepciones, los sentidos y los usos de la interculturalidad que se configuran en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera en la actualidad, a partir de las voces de los estudiantes y docentes de profesorado de inglés del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Atendiendo a tal fin, el proyecto se

centró en los sentidos de pertenencia y alteridad que emergen y circulan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los profesorados, a través del relevamiento y el análisis de las prácticas discursivas de estudiantes y docentes, como así también en los usos didácticos de la interculturalidad, a partir de la descripción y el análisis de actividades y recursos utilizados para el abordaje de contenidos y aspectos interculturales, en base a las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué percepciones poseen y qué sentidos asignan a la interculturalidad los docentes y estudiantes de profesorado?
- ¿Cómo los docentes logran transformar de manera operativa la interculturalidad como contenido pedagógico en sus prácticas?
- ¿Cómo los estudiantes de profesorado prevén o imaginan didactizar la interculturalidad en su futuro profesional?
- ¿Cómo se producen, gestionan, negocian y regulan los sentidos de pertenencia y de alteridad en la formación docente de profesores de inglés LE?
- ¿Cómo los estudiantes y docentes conciben y abordan las nociones de diferencia, otredad, diversidad?
- ¿Cómo se perciben y cómo actúan los docentes en sus roles de mediadores culturales de la lengua extranjera?
- ¿Cómo se perciben y cómo actuarían los futuros docentes en sus roles de mediadores culturales de la lengua extranjera?

I.4 Aspectos metodológicos

La metodología puede ser entendida como un conjunto de procedimientos para confrontar teoría e información empírica que integra las diferentes dimensiones que constituyen al proceso de investigación: la epistemológica, la estrategia general de la investigación y las técnicas de obtención y análisis de los datos empíricos (Sirvent, 2004).

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es *la indagación acerca de las percepciones, sentidos y usos de la interculturalidad que se configuran en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera en la actualidad, a partir de las voces de los estudiantes y docentes de profesorado de inglés del AMBA*, se propone un estudio de corte cualitativo que permitirá “indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 24). Los estudios cualitativos se centran en la comprensión de una realidad construida históricamente y analizada en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas (Martínez, 1999; en Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013: 57). Los métodos cualitativos tienen un carácter constructivo-interpretativo del conocimiento. En este sentido, el objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo. El investigador “se sumerge” en la realidad en estudio y sus reacciones se convierten en datos científicos (Sirvent, 2006: 16). De esta manera, se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno (...) la búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto que permita la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos (Ibíd.: 18).

A partir del objeto de estudio y la lógica de investigación delineados, se propone como instrumento de indagación entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, en base a preguntas guía preestablecidas como puntos de partida para relevar las percepciones, los sentidos y los usos de la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesorado.

Las entrevistas en profundidad son definidas como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bodgan, 1988: 101, en Robles, 2011: 40). Según Cicourel (1982), la entrevista en profundidad “consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana”

(óp. cit.: 40). En este sentido, la posibilidad de establecer un diálogo cercano y personal con los participantes, a partir de un guión preestablecido como punto de partida, favorece un ámbito de interlocución íntimo que habilita conocer con mayor detalle y profundidad acerca de las experiencias, creencias y actitudes de los entrevistados. De esta manera, las entrevistas a estudiantes y docentes han permitido entablar un diálogo estrecho con los entrevistados y lograr un acercamiento con distintos grados de profundidad respecto de las percepciones, sentidos y usos de la interculturalidad que circulan en la formación inicial de profesores de inglés en la actualidad.

El universo de estudio estuvo compuesto por estudiantes y docentes pertenecientes a dos profesorados de inglés del AMBA:

- ISFDyT N°18 de la ciudad de Banfield, partido de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires.
- ISP “Joaquín V. González” de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, CABA.

Se trabajó con grupos de docentes y estudiantes diferenciados por su pertenencia institucional. Por un lado, docentes y estudiantes del profesorado “JVG” de la CABA, institución con una tradición de más de cien años en la formación docente, con sede en el centro de la ciudad de Buenos Aires, con matrícula local y del Gran Buenos Aires. Por otro, docentes y estudiantes del ISFDyT N°18 de Banfield, de la localidad de Lomas de Zamora, al sur de la provincia de Buenos Aires, creado con posterioridad a la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y con una trayectoria de casi veinte años en la formación de docentes de inglés, situado en la zona céntrica de Banfield, con matrícula local y de las localidades que componen el partido de Lomas de Zamora: Banfield, Temperley, Llavallol, Turdera, Villa Centenario, Villa Fiorito, Ingeniero Budge, Villa Albertina y San José, como así también de localidades aledañas. Cabe mencionar que distintos ISFD fueron creados luego de la aprobación del Acuerdo-Marco N°15 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que introdujo las lenguas extranjeras en la

escolaridad obligatoria⁶, hecho que generó la demanda de recursos humanos idóneos y calificados e impulsó la creación de nuevos institutos de formación docente en lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires.

La selección de los docentes y estudiantes estuvo determinada por las facilidades y la disponibilidad de acceso de la investigadora a las instituciones en base a contactos profesionales. Asimismo, la selección de los docentes entrevistados tuvo como criterio central la representatividad de las diferentes áreas de la currícula del profesorado de Inglés en cuanto a la formación específica. Por su parte, la selección de los estudiantes se centró en la representatividad de los diferentes niveles de formación a lo largo del trayecto formativo.

Se entrevistaron docentes de cátedras relacionadas con Lengua Inglesa, Estudios Interculturales (Geografía, Historia o Literatura), Didáctica y Práctica Docente, amplitud que permite la cobertura de las áreas específicas de formación del currículo del profesorado. Por su parte, el universo de estudio contó con la participación de estudiantes del segundo, tercer y cuarto año del profesorado de inglés. Esta decisión responde a la intención de rastrear algún tipo de cambio o evolución de ampliación de perspectiva sobre la interculturalidad a lo largo de los trayectos formativos de los estudiantes. El universo no tuvo en cuenta a estudiantes de primer año dado que ese nivel es considerado como etapa de adaptación a la institución formadora.

La muestra estuvo conformada por representantes de los grupos de docentes y estudiantes: seis (6) docentes del ISFDyT N°18 y seis (6) docentes del ISP “JVG”, seis (6) estudiantes del ISFDyT N°18 y cinco (5) estudiantes del ISP “JVG”,

⁶ Los Contenidos básicos curriculares de 1995 recomendaban el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el cuarto año de la escuela primaria; el acuerdo-marco N°15 del Consejo Federal de Cultura y Educación, cuya versión definitiva (la 12°) se aprobó en mayo de 1998, fijaba las siguientes opciones:

a. Para la EGB, un mínimo de dos niveles de enseñanza de Lenguas Extranjeras, uno de los cuales debe ser de inglés, y

b. Para la Educación Polimodal, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la EGB o un nivel de otra lengua extranjera. (Arnoux y Bein, 2015: 25).

quienes participaron de entrevistas abiertas en profundidad realizadas mediante videollamada. Se computaron un total de veintitrés (23) entrevistas que insumieron un total de 28 horas y 41 minutos de grabación. La guía de entrevista a docentes se encuentra en el Anexo I. La Guía de entrevista a estudiantes figura en el Anexo II.

En las entrevistas a docentes participaron profesores de espacios curriculares relacionados al Campo de la Formación Específica vinculados con las áreas de Lengua, Estudios Fonéticos y Fonológicos, Lingüística y Estudios Culturales: Geografía, Historia y Literatura, y docentes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, a cargo de las Didácticas Específicas y Prácticas Profesionales. Por su parte, los participantes estudiantes fueron cursantes de segundo, tercer y cuarto año de los profesorados. Las *entrevistas en profundidad* permitieron explorar y ahondar acerca de las concepciones y usos de la interculturalidad que emergen en la formación inicial de profesores de inglés, a partir de la indagación acerca de los contenidos, actividades, materiales, consignas, guías de trabajo, selección de textos y bibliografía, formas de intervención, estrategias, reacciones de los estudiantes, opiniones personales, representaciones e imaginarios.

Con el objetivo de indagar *acerca de las percepciones, sentidos y usos de la interculturalidad que se configuran en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera en la actualidad, a partir de las voces de los estudiantes y docentes de profesorados de inglés del AMBA* la investigación se centró en las prácticas discursivas de los participantes del estudio. A tal fin, el análisis se enmarcó desde la perspectiva sociocrítica propuesta por Marc Angenot quien concibe al discurso en su sentido social, es decir, como modo de conocer e interpretar el mundo, lo real. De esta manera, la noción de discurso como herramienta de indagación que se inscribe dentro de la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales permite acercarnos a comprensiones del lenguaje y pensamiento.

Para el autor el discurso social se define como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad” (2012: 21), es decir, como toda expresión escrita u oral en sociedad, sistema genérico que organiza lo decible, lo narrable, lo opinable:

“Hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos (...) será describir un objeto compuesto, formado por una serie de subconjuntos interactivos, de migrantes elementos metafóricos, donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas” (Ibíd.: 23-25). En este sentido, el investigador se puede centrar en la identificación “de las dominancias interdiscursivas, las maneras de conocer y de significar lo conocido que son lo *propio* de una sociedad, y que regulan y trascienden la división de los discursos sociales” (óp. cit.: 28). Asimismo, al analizar el discurso no solo se puede acceder a lo que se quiere mostrar, sino también lo que se quiere ocultar/callar: “El discurso social es un dispositivo para ocultar, para desviar la mirada, ya que sirve para legitimar y para producir consenso” (Ibíd.: 47). Por lo tanto, el presente análisis se centró en las dominancias interdiscursivas, atendiendo a componentes de la hegemonía discursiva en relación a los sentidos de pertenencia y alteridad y a indicios donde se desvía la mirada y se ocuyen y/o silencian sentidos/realidades.

En lo que respecta al tratamiento de los datos relevados de las entrevistas, se registraron en formato digital, videograbación, y en notas de campo. Posteriormente se procedió a su transcripción. En el Anexo III figuran las transcripciones de entrevistas a docentes y en el Anexo IV a las de los estudiantes. Por otra parte, las prácticas discursivas de los informantes fueron examinadas desde el marco del análisis socio-discursivo a partir de la identificación de dominancias interdiscursivas en relación a marcaciones de alteridad, percepciones, sentidos y usos de la interculturalidad. La desagregación de los datos se estructuró en diferentes categorías, doce (12) en total, que fueron utilizadas para el tratamiento de la totalidad de la información empírica resultante del trabajo de campo y que se detallan a continuación:

1. Recursos y materiales: bibliografía, materiales auténticos.
2. Contenidos temáticos (+ frecuentes/ - frecuentes/ omitidos).
3. Actividades, proyectos y/o tareas interculturales (+ frecuentes/ - frecuentes).
4. Aspectos/contenidos interculturales más y menos factibles de llevar a la práctica. Analogías entre lo propio y lo otro/extranjero.

5. Estrategias de aprendizaje en relación con aspectos interculturales: comparación y contraste, distanciamiento, toma de perspectiva, análisis y evaluación críticos, reflexión, sensibilización/ concientización, otra/s.
6. Estrategias de gestión de la clase relacionadas con aspectos/contenidos interculturales.
7. Reacciones/respuestas de los estudiantes frente a los aspectos interculturales: aceptación, rechazo, asimilación, identificación, interpelación, revalorización, reconocimiento, reafirmación, prejuicio, desconocimiento, estigmatización, otra/s.
8. Marcaciones y formaciones de alteridad.
9. Rol docente: informante, mediador/a, interlocutor/a, actor/a social, gestor/a cultural, otro.
10. Competencias / destrezas del futuro docente para la enseñanza de aspectos interculturales inglés LE.
11. Cambios de perspectiva propia. Posicionamientos (docentes/estudiantes). Ideas fuerza/ideologías.
12. Enfoque didáctico. Perspectivas epistemológicas y didácticas.

En cuanto al corte temporal del estudio, cabe mencionar que su ejecución se desarrolló entre 2021 y marzo 2023 y que el proceso de entrevistas se centró entre 2021 y 2022, razón por la cual el trabajo de campo estuvo afectado por la emergencia sanitaria Covid-19 y los protocolos ASPO/DISPO resultantes. En este sentido, el estudio incluye referencias a la influencia de la modalidad virtual en contexto de emergencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de profesorado, como así también a limitaciones vinculadas al desarrollo de la investigación.

Capítulo 1: Las prácticas didácticas interculturales

Para comenzar a desentrañar la cuestión de la interculturalidad en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera del AMBA tomaremos como punto de partida la materialidad de las prácticas didácticas. La decisión de privilegiar lo

concreto del hacer pedagógico como hilo conductor del primer capítulo se basa en la complejidad que presenta la interculturalidad para su análisis como contenido disciplinar, referida en la introducción, y que confirmamos en el trabajo de campo y tratamiento de datos.

Las prácticas didácticas de los profesorados están determinadas por distintos aspectos entre los cuales el diseño curricular es central, teniendo en cuenta que no solo explicita el ideario de perfil de los futuros egresados y los objetivos generales de los trayectos formativos sino porque además, establece los objetivos y contenidos específicos de los diferentes espacios disciplinares que lo componen. Los diseños curriculares de los profesorados de Ciudad y Provincia de Buenos Aires elegidos para este estudio se estructuran a través de tres ejes:

- Campo de Formación General (CFG)
- Campo de Formación Específica (CFE)
- Campo de Formación de la Práctica Profesional (CFPP)

El trabajo de campo se centró en la indagación de las prácticas didácticas interculturales de materias relacionadas con los campos de la Formación Específica y la Práctica Profesional, espacios que se dictan en inglés. El universo de docentes entrevistados incluyó a profesores de las áreas de Fonética y Dicción, Geografía, Historia, Lengua, Literatura y Práctica Docente. A partir de las experiencias de estudiantes y docentes en la praxis, las aproximaciones didácticas y las orientaciones de los diseños, intentaremos adentrarnos en las formas en las que la interculturalidad se operativiza en la práctica en términos de recursos, temas, tareas, estrategias y técnicas.

1.1 Recursos y temas

En las entrevistas⁷, estudiantes y docentes fueron consultados acerca de los materiales, temas y autores que se utilizan en las clases y sobre la inclusión de material auténtico⁸. Los datos permiten establecer que la selección de recursos y temas está determinada por los contenidos prescriptos en los diseños según las

⁷ Las transcripciones mantienen el registro coloquial de las entrevistas.

⁸ Material auténtico: material producido para la comunicación entre hablantes nativos, no adaptado para fines educativos.

asignaturas y que, en general, predomina la utilización de materiales auténticos de fuentes diversas:

“Si al principio (de mi carrera) usaba un libro de texto, hoy ya no lo hago. Hoy uso una variedad y eso depende de la lengua, a mayor nivel de Lengua I, II, III, IV digo, y uso un montón de material auténtico: textos de artículos, programas (de TV), series” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Utilizamos materiales auténticos en general, salvo algunas adaptaciones (Docente 2 ISFDyT N°18).

“También converso mucho con los estudiantes porque ellos te recomiendan sobre todo series. Por ejemplo, la serie Vikingos (...) o la serie Outlander. Vemos la parte de los Estuardo, los jacobitas” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“En laboratorio III y IV se incorpora más material auténtico. Ya laboratorio III y IV empezamos a usar películas y, en ese caso, ya era un poco más real lo que escuchábamos” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“En Prácticas Discursivas a veces vemos un capítulo, en otra clase un video, en otra clase una película. Usamos un libro y leemos *short stories*, también miramos videos de la BBC. En oral, por ejemplo, escuchamos una canción y la analizamos y hacemos la transcripción” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“De materiales auténticos lo que más se usan son artículos, *essays*, puede ser en *Language* vas a tener lo más fresco, porque es más contemporáneo, digamos, vas a tener artículos del momento de autores varios, tal vez no tan reconocidos, o una noticia de hoy que se pueda discutir en la clase y tenga relevancia” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

En el caso de aspectos técnicos y teóricos, se priorizan manuales y materiales de referencia del mercado editorial o dossiers:

“...aparte de los textos técnicos sobre los aspectos lingüísticos y discursivos para el análisis del discurso” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Básicamente uso material de referencia para las cuestiones más técnicas como las gramaticales o las de escritura, pero siempre problematizando” (Docente 7 ISP “JVG”).

En el caso de Literatura (...) tenemos un texto como si fuese base que tiene que ver con teoría literaria, como un manual de teoría literaria” (Docente 10 ISP “JVG”).

“En oral trabajamos con el libro *Ship or Sheep*, a veces la profe se graba a sí misma para que podamos reconocer algunos sonidos” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“La teoría (...) más en las bases, Fonética I y *Lab I*⁹. Después vas avanzando y tenés material auténtico, diría que ya no volvés al librito” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

“En Fonética usamos materiales armados para nosotros, para alumnos para hacer tipo drills¹⁰ (...) En Lengua leemos novelas contemporáneas y materiales armados por los profesores, generalmente cuadernillos” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

Mientras que para el desarrollo de las diferentes temáticas y el análisis del discurso, se apela a una variedad de géneros del discurso público y académico como así también a una amplia gama de obras literarias:

“En la parte más literaria siempre incluyo una novela, una obra de teatro y cuentos cortos por unidad (...) artículos de revistas y diarios, textos más académicos (...) También materiales audiovisuales: Charlas TED¹¹, material de YouTube, disertaciones, series de televisión, documentales de Netflix, cortos de 20 o 30 minutos, películas” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Vemos distintos autores y videos de diferentes orígenes, por ejemplo en Literatura Infantil vimos una autora que no era ni americana ni británica

⁹ Lab: Abreviatura de la asignatura Laboratorio.

¹⁰ Actividades de práctica mecánica, de repetición e imitación, principalmente.

¹¹ Charla TED: género discursivo multimodal que refiere a presentaciones o conferencias en formato video, de una duración de 18 a 20 minutos promedio. La sigla TED significa Tecnología, Entretenimiento, Diseño.

para analizar las distintas estructuras de los *folk tales* y *fairy tales*” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Cuando utilizo material casi siempre es de países anglosajones, pero a veces no, trabajo con material traducido al inglés, como una novela japonesa o francesa” (Docente 7 ISP “JVG”).

“En Lengua trabajamos con muchos artículos de revistas científicas o revistas más de divulgación, también con artículos de diarios como The Guardian y eso también les da a ellos la posibilidad de ver diferentes tipos textuales” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Hemos visto algunos videos de YouTube para el análisis discursivo, hicimos una actividad sobre memes y con un corto animado para analizar el discurso. En Estudios Interculturales estuvimos analizando teorías literarias y distintas obras como Doctor Faustus y poesías” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“Trabajamos con material primario, mucho. Magna Carta, que está en latín, leemos la traducción” (Docente 8 ISP “JVG”).

Por otra parte, la elección de los materiales está atravesada por el nivel de manejo de lengua de los estudiantes, dado que en primer y segundo año de profesorado se incluyen textos adaptados¹² y materiales auténticos de limitada extensión:

“En los primeros años más que nada los materiales son cuasi-auténticos, en cambio en cuarto sí trabajo más material auténtico, por las cuestiones de comprensión y lengua (Docente 3 ISFDyT N°18).

“Hay (...) partes de libros, no libros enteros: introducción, prólogo, extractos, si el texto es muy complejo, porque es Lengua I” (Docente 10 ISP “JVG”).

“También hay manuales, libros como *graded*, adaptados en Lengua (I/II)” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

¹² Textos/materiales adaptados (en inglés: *graded texts/materials*): materiales adaptados o simplificados a los niveles de manejo en la lengua meta de los estudiantes.

“En los primeros años el material auténtico es cortito...y en los años superiores en cuarto, todo lo demás es material auténtico y de distintos géneros, como por ejemplo *speeches* de Martin Luther King, Steve Jobs, Meryl Streep, cuentos, partes de películas” (Docente 5 ISFDyT N°18).

La variedad de materiales y recursos didácticos empleados se refleja no solo en la cantidad y diversidad de fuentes sino también en los géneros discursivos. Por un lado, se relevaron géneros del ámbito cotidiano: noticias, videos (BBC, YouTube, National Geographic), charlas TED, canciones, artículos de revistas y diarios (National Geographic, The Guardian), obras de teatro, shows de televisión (The Voice, The Graham Norton Show), series, películas, clip de películas, podcasts, memes, documentales, cortos, listas de canciones (*playlists*), cuentos infantiles. Por otro lado, los géneros vinculados al ámbito académico incluyen discursos, ensayos, artículos científicos, novelas, cuentos, poemas, mapas, y fuentes primarias (Magna Carta, por ejemplo).

Asimismo, la irrupción de la pandemia COVID-19 en el ciclo lectivo 2020 propició la virtualización de la enseñanza que influyó en la expansión del uso de materiales audiovisuales como así también de textos multimodales:

“Y más en esta cuestión virtual, que da la posibilidad de subir mucho material al classroom (...) Si yo tenía que llevar el cañón para mostrar un videito de cinco minutos (antes de la pandemia) todo el movimiento de trasladar el cañón, la compu y los cables para mostrar que en la serie Friends juegan con las plosivas para utilizarlo como disparador, de exposición solamente, de pronto no lo hacía” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“Me refiero a texto pero en un sentido más amplio: una visita virtual a un museo, por ejemplo” (Docente 11 ISP “JVG”).

Por lo expuesto, los enunciados muestran consensos entre docentes y estudiantes de ambos institutos de profesorado en cuanto a la exposición y uso de materiales auténticos diversos, la cobertura de un amplio rango de géneros discursivos, la inclusión de formatos multimodales, la apelación a recursos adaptados, particularmente para los primeros años del profesorado, y a manuales para las

cuestiones técnicas y teóricas de las asignaturas. No obstante, en algunos casos, se privilegia el recurso libro de texto por su relevancia y utilidad como herramienta pedagógica:

“Soy una ferviente creyente del libro de texto y el libro de historia que tenga formato de libro, porque la historia es una secuencia de eventos que están relacionados con la relación básica de causa y consecuencia (...) Para mí es importante que el estudiante cuente con un libro, online/físico. Que tenga un principio y un fin y con la información secuenciada en orden histórico” (Docente 8 ISP “JVG”).

En este sentido, la docente no sólo explicita su percepción sino que además describe las razones que avalan su postura en relación a la situación de los libros de texto de historia para el nivel superior:

“Desde fines del siglo XX y principios del XXI hay libros, pero abarcan un mercado más grande, más comercial, para gente aficionada a la historia. Inclusive el diseño gráfico ha cambiado. Los libros de texto de antes están divididos, tienen notas al margen, en cambio los libros nuevos están más redactados como novelas (...) Hay libros de historia (actuales) pero para otro nivel: primaria o secundaria, no para superior” (Docente 8 ISP “JVG”).

De esta manera, observamos que se presenta una tensión entre la utilidad del recurso pedagógico y su vigencia como material significativo en la actualidad, cuestión a la que alude otra docente:

“Hay un material que sigo usando que es re-viejo, pero me cuesta reemplazar porque no hay manuales actualizados y me doy cuenta de que es bastante machista porque los diálogos son de tono ligero, medio gracioso, pero siempre lo gracioso en relación a *the nagging wife* o *the sexy girl* (...) hace 15 o 20 años atrás no lo hubiera visto así, pero ahora con esta movida que hay ...” (Docente 5 ISFDyT N°18).

En consonancia con lo observado por la informante, una estudiante inclusive cuestiona la inclusión de este tipo de recursos:

“... pero después en materias como Fonética y Fonología son los mismos textos que usaron nuestros docentes como estudiantes. A uno le preocupa, puede haber funcionado hace 20 o 25 años, pero ¿será igual ahora?” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

Por lo tanto, ya sea en el caso del libro para la enseñanza de Historia o de Prácticas Discursivas de la Oralidad/Laboratorio/Fonética, se desprende que más allá de la utilidad del manual como herramienta de enseñanza, el desfasaje temporal de la contextualización de los contenidos o la desactualización de la perspectiva histórica/metodológica de los libros de texto afectan la significatividad y legitimidad de los insumos didácticos en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Por otro lado, el caudal y la diversidad de textos orales, escritos y multimodales constatados permite lograr un grado de exposición óptimo a la lengua inglesa, *optimal input*¹³ en inglés, que se requiere en los procesos formativos de los futuros docentes de idioma, tal como señalan los siguientes informantes:

“El *input* es grande en Lengua I porque tenemos 10 horas (cátedra). El caudal de *input* es un montón. Leen un montón, miran un montón. Escuchan algunos podcasts” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Para *optimal input* trabajabamos una novela por mes” (Docente 2 ISFDyT N°18).

Además de indagar acerca de los recursos y materiales, el estudio apuntó a establecer los temas interculturales que emergen con frecuencia en las prácticas. Para solicitar y organizar la información, se utilizó la siguiente lista temática orientativa de base¹⁴ en las entrevistas:

¹³ Input: Todo el lenguaje al que está expuesto el estudiante de lengua extranjera cuya traducción generalizada es *entrada*.

¹⁴ Selección de ítems basados en SNCC Sistema Nacional de Consumos Culturales (2005) <https://robertoigarza.files.wordpress.com/2008/11/rep-sncc-sistema-nacional-de-consumos-culturales-gobargentina-2005.pdf> y Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2017, SInCA Sistema de Información Cultural de la Argentina (2019) https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/encc_2017_informe_general.pdf

| <i>Prácticas culturales</i> | |
|-----------------------------|--|
| 1. | <i>Consumos culturales (literatura-cine-música- arte)</i> |
| 2. | <i>Cultura popular- tradiciones y folclore - vida diaria</i> |
| 3. | <i>Medios de comunicación y redes sociales</i> |
| 4. | <i>Viajes y turismo - Actividades de tiempo libre</i> |
| 5. | <i>Participación ciudadana - sistemas políticos - relaciones internacionales (políticas, económicas y culturales) - geografía - historia</i> |
| 6. | <i>Religión y creencias - valores</i> |
| 7. | <i>Educación - Empleo</i> |

A partir de las respuestas consignadas por los informantes, se releva una amplitud de temáticas:

“Todas, religión, educación ciudadana, literatura. Consumo de medios. Comparación del sistema político de Inglaterra y la democracia de Argentina” (Docente 6 ISFDyT N°18).

“Incluyo de todo, hasta turismo, relacionado a los temas del programa: historia, cultura. Religión y política (...) empezando por el Imperio Romano, pasando por la Edad Media y luego con la creación del Parlamento. Después con la ampliación de los derechos de los ciudadanos. La diversidad sociocultural: los pueblos angloparlantes (...) algo de la historia de Estados Unidos, de Australia. La relación de Irlanda con Inglaterra y con Gales y Escocia también” (Docente 8 ISP “JVG”).

“Todos los que nombraste, Shakespeare tiene todo (...) No te habla de redes sociales, pero te explica a su manera lo que es la creación del *lawfare*, la *fake news*, la ficcionalización de los distintos relatos del poder y del antipoder” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Si, te podría decir todas. Pero las más folclore, la que era de política y religión también, en literatura se ve muchísimo, porque bueno no hay otra. Creo que se habla más como del individuo, del folclore de lo individual tal vez, como el recorrido de la identidad, se toca mucho, el tema que la

identidad y el lenguaje están íntimamente relacionados, yo creo que se habla más de aspectos sociales de cada individuo” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

“Todo lo que tenga que ver con el *input*, (...) ahí sí me parece que es más un popurrí en base a lo que va surgiendo, (...) hay cierto grado de flexibilidad y trato de que sea más de diversidad” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Generalmente los debates tienen que ver con temas de su realidad (de los estudiantes), se enganchan con temáticas de su realidad, con las que están muy conectados o se identifican” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“La materia es bastante técnica (...) impromptu, no hay temas pre-establecidos” (Docente 5 ISFDyT N°18).

A su vez, los enunciados de docentes y estudiantes coinciden en que parte de los contenidos interculturales están estrechamente relacionados con las temáticas establecidas en la malla curricular en asignaturas como Estudios Interculturales, Historia y Geografía de los Pueblos Anglolarlantes y en las Literaturas, que se vinculan con el campo de la formación disciplinar específica en la lengua-cultura extranjera:

“Sistemas políticos, creencias, valores, festividades, celebraciones, viajes y turismo. Aspectos étnicos, esto lo trabajamos mucho con las *short stories* porque varios personajes eran de diferentes etnias” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“Origen, etnia, clase social, género, religión. Cuando vimos las colonias, la independencia de los EE. UU., los aspectos históricos, las religiones, la iglesia anglicana, Henry VIII” (Estudiante 4 ISFDyT N°18).

“En general trabajo los temas con las historias de las lecturas, cuentos y novelas. Temáticas relacionadas con los diferentes *Englishes*, racismo, género, clase social, la inmigración, la pobreza, el rechazo, la concepción de los vínculos según las culturas” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Geografía e historia. Tradiciones, festividades. Aspectos sociales: discriminación, cuestiones de origen, etnia, inmigración, clase social, género, religión. Lo multicultural. Relaciones interculturales. La formación de las colonias” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Y aquí trabajo conceptos como ideología, poder, relaciones, roles y participantes. Todo lo relativo al análisis del discurso desde Brown, Yule y Paltridge” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Yo las que tengo más presente, toda esta cuestión que habíamos trabajado en primer año sobre la geografía del Reino Unido, de las islas, del *Commonwealth* y más limitado al Reino Unido, los santos de cada país (...) Temas de historia, geografía, tradiciones, consumos culturales, medios de comunicación” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“En Estudios Interculturales se ven más temas relacionados con la cultura, la historia, geografía y literatura. En Lengua es mucho más técnico” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

Por otra parte, ambos grupos de informantes de las dos instituciones formativas consignan que aspectos sociales relativos a cuestiones de etnia, origen, género, clase social, jerarquización, discriminación, inmigración, refugiados, minorías, estigmatización, estereotipos, ESI aparecen indefectiblemente en las instancias de debate, discusión o puestas en común de las clases:

“Discriminación, refugiados, clases sociales, historia es lo más marcado (...) El canon y cómo el canon tiene toda esa relación con el poder con escritores blancos, la cultura dominante y todo lo demás que no es considerado (...) los enfoques marxistas de análisis de la literatura: la estructura, la superestructura, quiénes están quiénes no están en las obras, quiénes no aparecen, qué significa eso en las obras” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“La cuestión de ESI de género, en tercer año en Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita habíamos visto una charla TED de una escritora

africana (...) habíamos tenido que relacionar el video (...) lo que contaba ella con esta cuestión de la revisión de género” (Estudiante 6 ISFDyT N°18).

“Ha tomado un empuje muy grande en los últimos cinco años la cuestión de género (...) como el rol de la mujer en las guerras. Por ejemplo, en la guerra de Crimea siempre se habló de Lady de Nightingale, pero también hubo otra mujer, Mary Seacole, que quedó relegada en los libros de historia. Cómo las mujeres fueron relegadas en la época victoriana cuando Inglaterra estaba gobernada por una mujer que no quería que las mujeres trabajen. El rol de las mujeres en la revolución industrial, el pedido para que pudieran votar” (Docente 8 ISP “JVG”).

“En Estudios Interculturales trabajamos con un texto sobre la cultura africana, ahí hablamos sobre cómo funcionaba la cultura, la educación, los prejuicios y la pobreza, básicamente varios aspectos de esa sociedad y luego similitudes y diferencias con nuestra cultura. Las distintas versiones de Caperucita Roja (...) y analizábamos qué mensaje tiene el cuento para cada cultura o grupo al que está orientado, la versión occidental, la asiática” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“En Lengua IV leímos *The God of Small Things*, está situada en la India y cuando la vimos tuvimos que analizar todo lo que significaba la India, la religión, la desigualdad, el trato hacia la mujer, las castas. Y ahí tuvimos que conocer todo (...) lo que significa pertenecer a las castas bajas o fuera del sistema de castas directamente. También leímos *The Bluest Eye* de Toni Morrison, analizamos mucho el tema de la desigualdad racial, lo que era antes en los 50 y lo que es ahora, también leímos *Beloved*, en Literatura Norteamericana, que también es de la esclavitud, esos son temas que vuelven mucho: la desigualdad, el racismo, las temáticas LGTB, en Lengua hicimos todo el año eso” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“También trabajamos mucho sobre el *cultural clash* que había en cuanto a lo religioso, lo político, las creencias, eso lo trabajamos con *short stories*” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“Otro material que uso en las cátedras es la película Estrellas en la Tierra, que trata sobre la dislexia en una comunidad en la India. Tratar de ver cuestiones que siempre están presentes pero no siempre estuvieron o están visibles, como el abordaje de la discapacidad” (Docente 1 ISFDyT N°18).

Los datos corroboran que las prácticas culturales enumeradas en las siete categorías generales de la lista base se incluyen como temas interculturales frecuentes dentro de la formación inicial de profesores de inglés. Asimismo, además de encontrar ejes temáticos específicos vinculados a las asignaturas y aspectos sociales generales transversales, algunos enunciados refieren a cuestiones vinculadas a la reflexión metalingüística: metáforas, expresiones idiomáticas, diferencias en la pronunciación, en las estructuras gramaticales y en el lenguaje corporal entre distintas culturas, como ilustran los enunciados a continuación:

“Ahí también trabajamos las metáforas que funcionan en distintas culturas y lenguas, *idioms*, y ahí preguntamos y cómo lo decimos nosotros y en Inglaterra por ahí eligen otro animal o eligen otra parte del cuerpo. También el tema del *body language*, la diferencia en la expresión física (...) con las *ways of...* como *ways of walking*, por ejemplo. Y trato de hacerlos conscientes de que nosotros tenemos un *body language* totalmente diferente” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Todo el tiempo comparando qué hacemos en castellano y qué hacemos en inglés. Si bien la materia es más técnica, hay cuestiones culturales relacionadas con la lengua y lo social. Por ejemplo, lo cultural o más él préstamo y cómo se dice en cada lengua, tiene que ver con las estructuras de los dos idiomas (...) Y hay cosas especialmente de entonación que son parecidas en inglés y en castellano y entonces las marco o son completamente diferentes y también las marcamos porque es donde van a tener dificultades. Acentuar los pronombres al final, por ejemplo” (Docente 5 ISFDyT N°18).

Por lo expuesto, observamos que los temas interculturales alcanzan una amplitud exponencial en virtud de una serie de factores que aportan a su magnitud. En

primer término, la diversidad de los contenidos que aparecen en los materiales seleccionados para el análisis discursivo, la provisión de *input* en la lengua extranjera y el material bibliográfico de estudio. En segundo lugar, las contribuciones de los estudiantes mediante sus reacciones, vivencias, opiniones y reflexiones en las charlas, debates o puestas en común de las clases. Y en tercer orden, debido a que las temáticas socioculturales descritas son inherentemente transversales a los distintos espacios curriculares. No obstante, en algunas asignaturas, el temario prescripto-como en Historia y Geografía, o la centralidad que tienen los aspectos técnicos de la lengua, pueden afectar y restringir la amplitud de las temáticas interculturales o quedar libradas a cuestiones aleatorias, impromptu y/o aisladas.

En relación a los tópicos interculturales, la investigación también focalizó en los temas socioculturales menos frecuentes y/o invisibilizados y en los aspectos interculturales más y menos plausibles de llevar a la práctica profesional. En este sentido, los informantes relatan:

“Y... la religión y las creencias, la religión es un *touchy topic*, con el aborto se pusieron acaloradas (...) Hay temas que son más trabados, rípidos para abordar como el aborto. Y hay distintas posturas, se va llegando a acuerdos (...) es complicado porque van a tener que trabajar la ESI en la escuela, pero están muy cerrados” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Religión creo que nunca hablamos en todos los años que yo estuve en el profesorado, a no ser que una estudiante, una compañera que tuve que era judía ortodoxa y ella ya avisaba a los profesores que algunos días iba a faltar” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“En general se observa todo como bastante laico y hay una perspectiva de no hablar de religión, salvo que se trate algo de historia y siempre sale la influencia de la religión o esta división de católicos y protestantes” (Estudiante 5 ISFDyt N°18).

“También la religión, porque es muy de cada uno, lo veo como algo privado, algo de familia y uno no entiende por qué la persona no rompe y

veo que sale (el tema) si el alumno quiere o tiene ganas de hablar. Yo no lo trabajaría por las implicancias que tiene” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“La religión tiende a no aparecer fuera de Historia, se ve en Geografía o Historia (...) En Literatura religión se ve porque vemos cómo impacta el tema religioso en el análisis social del momento en el cual está inscripto el texto” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

“Y cuando salen otros temas como religión (...) sí encuentro más resistencia tal vez de compañeros muy puntuales, cuando se quiere ver otra interpretación de los escritos, de hecho si hay un/a alumno/a muy creyente, se pueden sentir incómodo/a. Porque se leen nuevas interpretaciones, por ejemplo, de una historia corta de la vuelta de Jesús como una mujer o una persona trans, Jesus is back” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

Además de la religión, entre otros temas sensibles y menos frecuentes en las clases figuran el humor y la política de coyuntura:

“El humor: a veces no todos compartimos el mismo humor (...) Estos imaginarios que se perpetúan, esto de la deconstrucción lo usamos para debatir sobre el humor” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“No me meto mucho con política o cuestiones que a veces ahí pueden, he tocado algún tema medio controversial, sobre elecciones por ejemplo, pero por lo general no elijo esos temas. Hay una realidad también, no sé, yo tampoco estoy tan empapada sobre relaciones internacionales o de política internacional” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“A veces es muy difícil hablar de racismo, que es inevitable al tratar la II guerra mundial o la esclavitud (...) y abocarme a temas que tengan que ver más con historia, quizás hablo de nuestro país pero en cuestiones históricas no tanto de meterme en cuestiones de política actuales, no me parece, no es mi lugar y sobre todo en el contexto en el que estamos (...) la gente está muy sensible y eso sí quizás, esta coyuntura blanco-negro, amigo-enemigo, maniqueísta no me siento muy cómoda” (Docente 8 ISP “JVG”).

“Es más una bajada de los profes, de que lo que interesa es la materia o cosas que puedan ser afines a la materia y que puedan aportar algo... y los temas más actuales de la Argentina suelen dejarse afuera” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

En relación a la historia local, una informante observa que:

“En los libros de historia que yo uso temas que tengan que ver con nuestro país son esporádicos. Por ejemplo, las invasiones inglesas no aparecen. Fueron dos proyectos fallidos para ellos (ingleses). Hay que hurgar en enciclopedias, pero no aparecen en un listado en los libros de historia inglesa. Y de Latinoamérica hay mención a ciertas dictaduras, pero muy poco” (Docente 8 ISP “JVG”).

Mientras que otros entrevistados remiten a la conflictividad o tensión que genera la cuestión Malvinas:

“Algo que no vimos mucho es Malvinas (...) alguien había llevado un video de Margaret Thatcher y ahí hablamos por ahí un poquito de Malvinas, de la frialdad que tenía ella cuando hablaba del buque que había hundido, pero hasta ahí. Creo que eso se podría explotar más” (Estudiante 6 ISFDyT N°18).

“Pero creo que en general como profesor de inglés uno tiene esa relación medio conflictiva con la cultura (de la lengua inglesa), todo muy lindo pero devuelvan las Malvinas” (Estudiante 5 ISFDyT N° 18).

En cuanto a la facilidad o factibilidad o no de llevar ciertos temas a la clase, una informante explica las posibles razones:

“Quizás lo más fácil es trabajar la comparación sobre aspectos que podríamos decir que no son tan problemáticos o controvertidos como lo cultural desde la nacionalidad, el idioma, las comidas, el arte, las danzas y la música típicas, es más fácil de abordar, pero los temas más difíciles de tratar tienen que ver con valores, creencias, me parece” (Docente 2 ISFDyT N°18).

Dentro de la amplia gama de temáticas interculturales relevadas, las voces de algunos docentes y estudiantes coinciden en determinar que los temas vinculados a creencias y valores personales, como la religión y la política coyuntural, tienden a ser los aspectos interculturales menos frecuentes y que, inclusive, se tratan de evitar en la práctica profesional. Las razones esgrimidas refieren al hecho de que son temas más del ‘ámbito privado’ y vinculados, generalmente, a ‘posturas radicales’, aspectos que están ligados con los sentimientos y que, en consecuencia, son pasibles de generar rispideces, ofensas y/o comentarios hirientes en los intercambios. De manera certera, una docente los describe como *touchy topics*, ya que su abordaje pueda desencadenar situaciones de incomodidad y reacciones defensivas por parte de los estudiantes aludidos/afectados. Otro tema señalado como ‘sensible’ y factible disparador de conflicto en la clase es el humor, en tanto puede dar lugar a la circulación de comentarios/alusiones estigmatizantes sobre hablantes, comunidades o nacionalidades, cuestiones en las que nos detendremos y profundizaremos en el próximo capítulo. Por otro lado, una docente y una estudiante señalan dos acontecimientos históricos puntuales de nuestra historia nacional vinculados con Inglaterra que son poco tratados y que revisten un tratamiento periférico: la Guerra de Malvinas y las Invasiones Inglesas al Río de la Plata.

En contraste con los enunciados expuestos sobre cierta cautela en el tratamiento de algunos temas, encontramos comentarios que abogan por la posibilidad de tratar la mayor variedad de temáticas, sin distinción, donde se observa que en todo caso no son los tópicos en sí mismos el criterio que determine su inclusión o no en las clases, sino la forma de intervención didáctica o los grupos de trabajo:

“Yo creo que no hay ningún tema que se evite, en Lengua IV vimos mucho sobre diversidad en cuanto a género, orientación sexual, diversos temas. No creo que haya nada que se deje afuera y cuanto más apuntás al estudio de la diversidad, cuanto más ejes tocás, mejor diría. No hay nada que se evite ni nada que incomode” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

“Me parece que depende también del grupo. No se si lo evalúo desde lo fácil (...) Las cuestiones socio-económicas, de género, las cuestiones etarias

surgen desde el grupo muchas veces. Las cuestiones físicas también. Así que ahí surgen desde el grupo y tal vez está en cada uno darles más espacio o no” (Docente 9 ISP “JVG”).

“La verdad de que soy un convencido de que en la enseñanza cualquier cosa se puede llevar a la clase. Tiene que ver con la destreza que cada cual tenga para llevar a la práctica propuestas innovadoras, desafiantes. Dado un aspecto, tendría que buscarle la vuelta” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Todo aquello que es humano es de mi interés. Cualquier temática es de interés, porque vos la podes hacer de interés y en cualquier temática hoy van a surgir estas cuestiones. Vos podes darles (a los estudiantes) una novela de hace 50 años pero el riesgo es que los pibes no se van a enganchar de ninguna manera (...) si escarbás un poco van a estar todas estas cuestiones (interculturales) pero explicitadas de otra manera. El tema es qué haces con eso” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Yo nunca dejo de tratar ningún tema, yo no soy de censurar a nadie ni de autocensura, pero sí creo que determinadas cuestiones hay que tomarlas con delicadeza y respeto. El respeto siempre y bueno..., dentro de las limitaciones, uno trata de dar lo mejor” (Docente 11 ISP “JVG”).

“En mis materias no es el foco el análisis literario, el tema es una excusa para trabajar la lengua, su funcionamiento, la gramática, ganar fluidez, desarrollar argumentos sólidos. No hay temas que evite tratar” (Docente 2 ISFDyT N°18).

El acercamiento a la interculturalidad en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera a través de los temas interculturales que emergen en la praxis relevados hasta aquí, nos muestra que efectivamente la diversidad cultural abarca un amplio abanico de temáticas en los diferentes espacios curriculares de ambos profesorados, particularmente por su condición de contenido transversal. Por un lado, las prácticas culturales de la vida diaria, aspectos socio-culturales, históricos, geográficos y lingüístico-discursivos son los tópicos que adquieren mayor presencia frente a ciertos temas específicos como el humor, la política

coyuntural y la religión, considerados como sensibles, ríspidos o controversiales. Ahora bien, de acuerdo a la conformación y características de los grupos de estudiantes y a la destreza profesional del docente para “encontrarle la vuelta” o “hacer algo con eso”, los *touchy topics* encuentran espacio para su tratamiento “con delicadeza” y dentro de un marco de “respeto”. En este sentido, no podemos dejar de mencionar que la clase de profesorado es un espacio social de formación atravesado por pautas de trabajo y valores de convivencia que requieren, precisamente, de su puesta en acción para su apropiación y desarrollo. Por lo tanto, los intercambios que surgen a partir de los recursos y temáticas interculturales de las cátedras se constituyen en instancias privilegiadas para la puesta en práctica de tales valores y formas de trabajo.

Luego del acercamiento a los usos de la interculturalidad vehiculizados por los recursos y temáticas, pasaremos a analizar las actividades, tareas y proyectos que se constituyen en los soportes que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los aspectos interculturales. Seguidamente, y como cierre del primer capítulo, integraremos al análisis del quehacer didáctico las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje vinculadas con la interculturalidad en la formación docente de profesores de inglés del AMBA en la actualidad.

1.2 Tareas, actividades y proyectos

Junto con los recursos y contenidos temáticos, la tarea o actividad pedagógica es el dispositivo por excelencia que estructura la propuesta didáctica. El conocimiento acerca de las actividades que se proponen en la clase permite analizar y determinar las formas de didactización de las propuestas pedagógicas. Los relatos de las entrevistas refieren a distintas situaciones y experiencias vinculadas a la asignación y resolución de actividades, tareas y proyectos en los cuales se trabajan aspectos interculturales. A partir de los enunciados analizados, presentamos a continuación una tipificación y descripción de las distintas actividades relacionadas con aspectos interculturales que circulan en los espacios de formación docente. Seguidamente, abordaremos el análisis de las tareas y actividades pedagógicas dentro del campo de las lenguas extranjeras y complejizaremos la categoría de actividad intercultural.

Los datos que surgen de las entrevistas sobre las tareas y proyectos en los que se trabajan aspectos interculturales muestran coincidencias entre las actividades consignadas por docentes y estudiantes de ambos institutos de profesorado. Para organizar la descripción de los datos, elaboramos el cuadro a continuación que refleja la taxonomía de las diferentes actividades y que, además, contrasta los datos consignados por docentes y estudiantes:

| Actividades, Tareas Pedagógicas y Proyectos Interculturales | |
|---|--|
| Docentes ISFDyT N°18 - ISP “JVG” | Estudiantes ISFDyT N°18 - ISP “JVG” |
| <i>Análisis de película</i> | <i>Análisis de películas, textos, novelas</i> |
| <i>Debate</i> | <i>Debate - Discusión - Charla</i> |
| <i>Proyecto</i> <i>Arte: selección de canciones, realizar dibujos y crear imágenes</i> | <i>Proyecto/Tarea:</i> <i>Leaflet, brochure, charla TED</i> <i>Culture capsules</i> <i>Reading club</i> |
| <i>Mapa</i> | <i>Mapa</i> |
| <i>Presentación oral</i> | <i>Presentación oral grupal</i> |
| <i>Investigación en grupos</i> | <i>Investigación en grupos</i> |
| <i>Juego de roles - Role play: contextualizar un hecho del pasado hoy</i> | <i>Técnicas teatrales: contar una historia.</i> <i>Storytelling</i> |
| <i>Clase especial /Exposición</i> | <i>Clase especial /Exposición</i> |
| <i>Listening blog</i> | <i>Listening blog</i> |
| <i>Playlist</i> | <i>Playlist</i> |
| <i>Creative writing</i> <i>Analysis of the unseen text</i> <i>Monografía</i> | <i>Essays</i> <i>Portfolio</i> |
| <i>Análisis crítico de materiales/recursos didácticos</i> | <i>Análisis crítico de materiales/recursos didácticos</i> |
| <i>Análisis contrastivo de sistemas educativos, políticos, de salud, obras</i> | <i>Análisis contrastivo de sistemas educativos, políticos, religiones y</i> |

| | |
|---|---|
| <i>literarias (The Fall of the house of Usher/Casa Tomada)</i> | <i>creencias. Cuentos y rimas en inglés y en español.</i> |
| <i>Adaptación de materiales de enseñanza</i> | <i>Búsqueda de material suplementario. Diseño de cambios y adaptaciones de materiales de editoriales. Juego: intervenir el libro (cambiando algo que es diferente en tu país, ciudad)</i> |

La tabla anterior revela que las nominaciones de las tareas guardan similitud entre aquellas consignadas tanto por docentes y estudiantes de ambos profesorados y solo se observan algunas variaciones mínimas. A su vez, las actividades pueden clasificarse según el canal de comunicación: oral, escrito y audiovisual/multimodal; el propósito: investigación, dramatización/lúdico y el tipo de tarea: pedagógica/proyecto. Entre las actividades vinculadas con el ámbito oral encontramos exposiciones, presentaciones, clases especiales, debates, charlas, discusiones, contar historias. En relación con la escritura: ensayo, adaptación de materiales didácticos, análisis crítico, escritura creativa y con el ámbito audiovisual: presentaciones en power point, charlas TED. Por otra parte, las tareas pueden discriminarse según los propósitos, por un lado, se relevan tareas orientadas a la dramatización y lo lúdico como en el caso del juego de roles (role-play) y la intervención de libros y, por otro, a la investigación: trabajos en grupo, clases especiales, presentaciones. Finalmente, observamos una variedad de tareas pedagógicas y proyectos vinculadas a los géneros de la vida diaria: charla TED, folleto, mapa, guía de turismo, cápsulas culturales, club de lectura, playlist.

Por otra parte, encontramos aspectos de tareas relacionadas con las áreas de geografía e historia que son similares en ambos profesorados:

“Tienen que realizar una presentación en grupos sobre una década. Por ejemplo sobre los años 60: La música, la moda (...) Dan charlas que pueden no estar acompañadas de power point” (Docente 8 ISP “JVG”).

“En Interculturales I hicimos un proyecto sobre UK entonces hablábamos de los diferentes países que lo componen, tuvimos que hacer una investigación de cada país, los platos típicos, las lenguas que se hablaban en cada país, la

cultura, la vestimenta típica. (...) Armar un brochure” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“Recuerdo que en Geografía del RU y Geografía de EE. UU. teníamos que hacer presentaciones en power point y teníamos que elegir cualquier aspecto de la cultura, de la geografía de estos países. En UK elegimos la gastronomía de los diferentes países, de las diferencias. Mis compañeros trataron de todo, del sistema político, de lo que significa tener la reina o la significancia de la figura de ella, en EE. UU. hicieron un análisis, por ejemplo, de las princesas de Disney, de lo que transmiten a la sociedad (...) Es una manera de entender un poco el pueblo que uno está estudiando” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“Proyecto sobre lugares, acentos (...) nos hicieron elegir un país del *Commonwealth* para hacer un recorrido, había que armar una ruta e ir por ese país dando la vuelta y analizando los territorios, las variedades de clima, etc. y después estaba la parte de la economía, la política” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

“Trabajan una investigación sencilla, para una clase especial, mostrando especialmente la parte histórica, por qué se habla inglés en esa parte del mundo y ciertas características de esa forma de hablar, quién lo habla, si hay más de una variedad de inglés, también depende del lugar, por ejemplo mientras que en India el inglés es una lengua franca, en Australia lo habla toda la población” (Docente 5 ISFDyT N°18).

Asimismo, los datos muestran la inclusión de tareas humanísticas que apelan a las experiencias y percepciones personales:

“Hacemos trabajos prácticos donde ellos tienen que escribir mucho elaborando sus pensamientos que puedan describir ese proceso de cuando comenzamos, bueno, yo pensaba de esta manera y ahora pienso esto y bueno ¿qué pasó en el medio? Cuando terminan ese proceso están más preparados para escuchar una voz distinta” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Hicimos una suerte de mapa de nacionalidades que había en el profesorado y en distintos grupos con un afiche y fibrón cada cual describía de dónde vinieron sus familiares. Por ejemplo, Italia 1960, Siria 1970” (Nota: como un árbol genealógico) (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Y en distintos grupos tenían la tarea de llevar a los sentidos escenas del cuento en canciones, dibujar y crear imágenes, cada grupo trabaja distintos momentos de la historia, tratando de ponerse en los zapatos de los otros, de sentir la escena” (Docente 9 ISP “JVG”).

Por otra parte, los datos dan cuenta de actividades vinculadas con destrezas específicas de la formación académica:

“Tienen una monografía por año donde comparan un texto literario y un texto filmico. No el mismo texto, no trabajamos cómo se adaptó el texto sino trabajamos con la temática. (...) ¿Cómo abordaron el tema, cómo se relacionan los personajes?” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Hay una actividad llamada *Listening blog*. Mi intención principal es que escuchen inglés, cosa que a uno le parecería básico, pero es algo que los estudiantes no hacen tanto. Les propongo ver algo, que ellos elijan, hacer un pequeño resumen, de una oración nada más, y que reaccionen a lo que escuchan (...) Yo les aconsejo trabajar con las *sitcoms* porque juegan mucho con el lenguaje, en los chistes está mucho el juego con la entonación” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“Una presentación oral sobre una temática que tenga que ver con nuestra profesión (...) Por ejemplo, vimos una charla sobre *translanguaging* entonces ellos preparaban una presentación sobre el rol de la lengua materna y extranjera en la clase” (Docente 10 ISP “JVG”).

“En Lengua hicimos dos o tres veces en el año, hacíamos charlas TED o podíamos presentar en tema que quisiéramos y teníamos que ir vestidos como para la charla TED, ambientar todo” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“En Literatura tienen una evaluación: *The unseen text* y es fundamental para mí esa evaluación porque analizan un texto que nunca vimos. Llegan a clase, les doy un texto y lo tienen que analizar solitos” (Docente 10 ISP “JVG”).

Como así también a la planificación y selección de materiales para la enseñanza:

“Una actividad en la que trabajamos aspectos interculturales fue en secundaria con la película *Coco*, sobre la celebración del día de los muertos en México” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Nos pidieron elegir una unidad, analizarla y ver si hay interculturalidad o no o hay falta de inclusión. Ver los diálogos, criticar el contenido y modificarla para hacerla más inclusiva. Teníamos que hacer el análisis del libro de texto y también una planificación” (Estudiante ISFDyT N°18).

“En cuarto año les pido que presenten un texto, de algún libro para la enseñanza de inglés, en el que se presente alguna de las temáticas de la materia (Estudios Interculturales) y analizan cómo lo trabajarían en sus clases de secundaria” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Juego: Intervenimos el libro. Cuando los chicos ven algo que no les gusta, que no los hace sentir bien, lo que les haga ruido, intervienen el libro (...) con la sinestesia, el azul era un color para la tristeza, por ejemplo, “Pero el color azul es mi color favorito y no es triste”, dice un alumno, bueno cambialo. Usamos stickers. Es una manera de que estén mirando el libro y de relacionarse e identificarse con el material” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

Breen (1987:23) describe a la tarea pedagógica como “...cualquier emprendimiento estructurado de aprendizaje de lengua” conceptualización que abarca un amplio rango de procedimientos “...desde el tipo simple y breve de ejercitación hasta actividades más complejas y extensas tales como la resolución de problemas en grupo, simulaciones y actividades de toma de decisiones” (en Nunan, 2004: 3). Sin embargo, a partir del surgimiento de las perspectivas comunicativas para la enseñanza de lenguas y del enfoque accional (Task Based Approach en inglés), la

categoría de tarea pedagógica se diferencia de aquellas actividades vinculadas a la ejercitación y la práctica mecanizada del lenguaje, también denominadas actividades o tareas metacomunicativas (Willis and Willis, 2001: 174). Para Jane Willis (1996: 23) la tarea pedagógica es un procedimiento en el que la lengua meta se utiliza por el estudiante para alcanzar un propósito comunicativo (objetivo) con el fin de lograr un resultado. En base a este tipo de dispositivos se estructura la secuencia didáctica que incluye diferentes rangos de tareas, acordes al nivel de dominio de la lengua meta de los estudiantes, desde tareas simples como listados, clasificaciones y comparaciones a más complejas: resolución de problemas, intercambio de experiencias personales, actividades creativas/proyectos (Ibíd: 26-27). En este sentido, consideramos que las categorías de proyecto pedagógico (Stoller, 2002) y actividad comunicativa, en contraste con las metacomunicativas o de ejercitación mecánica, son análogas a la de tarea pedagógica.

Teniendo en cuenta que los objetivos de formación del nivel se vinculan con la problematización de la realidad, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, la tarea pedagógica, actividad comunicativa o proyecto se constituyen en dispositivos relevantes para el desarrollo de las metas de formación. Por otra parte, los datos relevados muestran que los intercambios y puestas en común de las clases surgen de actividades comunicativas, como los debates, charlas y discusiones; de diferentes proyectos de investigación sobre comunidades, naciones o prácticas culturales relacionadas con la lengua-cultura inglesa y de tareas creativas/artísticas/lúdicas, como la producción de un folleto turístico, la elaboración de mapas, la realización de dramatizaciones/juegos de roles, la creación de cápsulas culturales, listas de música, un blog de material de escucha, un club de lectura y la intervención de libros de texto.

Desde el campo de la comunicación intercultural Kramsch (2001: 204-205) reseña que en las décadas de 1970 y 1980 las actividades interculturales de los recursos didácticos de mercado para la enseñanza de lenguas extranjeras focalizaban explícitamente en el desarrollo de estrategias pragmáticas para el entrenamiento conductual efectivo y en el uso de las funciones del habla en situaciones auténticas con la ayuda de juegos de roles y observaciones de videos. Las actividades más frecuentes incluían estudios de caso sobre problemas de comunicación, cápsulas

culturales, actividades de simulación y manuales interculturales. No obstante, la pedagogía de la comunicación intercultural ha experimentado un cambio de paradigma que implicó el corrimiento de la enseñanza de hechos precisos/puntuales y de comportamientos interculturales apropiados exclusivamente hacia la focalización en los contextos sociales e históricos que otorgan a los fenómenos culturales sus significados dentro de las redes interculturales actuales más amplias. En esta línea, podemos observar que las distintas actividades descritas y analizadas de la praxis de los profesorados de inglés están en sintonía con el cambio de paradigma dentro de la pedagogía de la comunicación intercultural señalado, ya que tienden a la contextualización y al anclaje socio histórico, tal como profundizaremos en el siguiente apartado y en los capítulos sucesivos.

1.3 Estrategias y técnicas

La caracterización y el análisis de los usos de la interculturalidad en la praxis de la formación inicial de profesores de inglés que proponemos en este primer capítulo, se complementa con el análisis acerca de las formas de gestión de la clase y, en particular, en relación con las estrategias y técnicas que atraviesan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las temáticas, recursos y actividades interculturales nos han acercado a conocer el contenido y los soportes de la interculturalidad en la formación docente: el qué de la interculturalidad. En esta sección, nos dirigiremos a indagar acerca del cómo, es decir, ¿cómo se trabaja la interculturalidad? ¿qué tipo de aproximaciones, habilidades, estrategias y técnicas se ponen en juego?

Para poder dar respuesta a los interrogantes planteados, creemos necesario anclar la discusión dentro un marco que contemple el desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. Dentro del campo de la lingüística aplicada, los estudios relacionados a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas presentan tres perspectivas con relación a los enfoques para la enseñanza de la cultura y las LE, que reflejan diferentes posturas en cuanto a la naturaleza de la cultura, la relación entre la lengua y la cultura y las distintas concepciones del lugar de la cultura en la educación en lenguas. El primer enfoque, llamado *Big C culture*, se relaciona con las bellas artes, la historia y la geografía, incluida la literatura; el

segundo considera a la cultura como un conjunto de normas sociales y focaliza en la observación y la interpretación de las normas de la cultura extranjera, mientras que el tercero entiende a la cultura como un conjunto de prácticas sociales y se centra en la enseñanza de las formas para interactuar en la nueva lengua-cultura (Clouet, 2008: 149-150).

En consonancia con el concepto central de competencia comunicativa (CC), la integración de los aspectos culturales en la didáctica de las lenguas comenzó a cristalizarse desde mediados de los años 1990 a través de la *competencia intercultural* (CI). Byram y Zarate (1994) proponen un modelo de CI que en principio constaba de cuatro tipos de saberes al que luego agregan un quinto aspecto¹⁵. Por su parte Meyer (2000) postula que la competencia intercultural es una combinación de habilidades comunicativas y sociales que incluye: la empatía, la habilidad para manejar el conflicto, la habilidad para trabajar de manera colaborativa, la flexibilidad, la conciencia sobre la lengua extranjera, la sensibilización sobre diferentes estilos de discusión, velocidades de habla, patrones de pensamiento e interpretación; técnicas para el manejo de dificultades en la interacción, la reflexión sobre el propio bagaje cultural y la tolerancia a la ambigüedad (en Clouet, 2008: 154).

Según establece Byram (1997), la competencia comunicativa intercultural incluye el desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas combinadas con competencias interculturales para el descubrimiento, el análisis, la comparación y la crítica entre culturas (Byram, 2013: 59)¹⁶. Por otra parte, junto a Beacco (2003) la definen como “...el conjunto de saberes, quehaceres, (com)posturas y actitudes (savoir, savoir-faire y savoir être) que permiten, en grados variados, reconocer, comprender, interpretar o aceptar modos de vida y

¹⁵ 1. savoirs (“knowings”) or “knowledge of self and other”, of interaction: individual and societal; 2. savoir comprendre or “knowing how to understand”: skills for interpreting and relating information; 3. savoir apprendre/faire or “knowing how to learn/to do”: skills for discovering new knowledge and for interacting to gain new knowledge; 4. savoir être or “knowing how to be”: attitudes involved in relativising the self and valuing the other. 5. savoir s’engager or “knowing how to commit oneself”: education involving the development of critical and political awareness (en Clouet, 2008: 153-154).

¹⁶ “Put briefly, the aims of teaching languages for intercultural competence include: linguistic, sociolinguistic and discourse competence in language, combined with intercultural competences in the discovery, analysis, comparison and critique of cultures. That is my definition of intercultural communicative competence”. La traducción es nuestra.

pensamiento otros que los de la cultura de origen. Es la base de una comprensión entre los humanos que no se reduce al lenguaje” (en Klett, 2017: 5).

Asimismo, una categoría más integral se presenta en la *competencia plurilingüe y pluricultural* (CPP) que según Coste, Moore y Zarate (1997) designa a “...la competencia para comunicar con el lenguaje e interpretar culturalmente que posee un sujeto que maneja, en diferentes grados varias lenguas, y posee, en grados diversos, la experiencia de varias culturas, siendo capaz de gerenciar el conjunto de dicho capital lingüístico y cultural. Es importante considerar que no hay superposición o yuxtaposición de competencias siempre distintas, sino la existencia de una competencia plural, compleja, combinada y heterogénea que incluye competencias singulares y parciales, competencia que es una en tanto repertorio disponible para el referido sujeto social” (en Klett, *Ibíd.*: 5).

Por otro lado, un enfoque didáctico intercultural tiene como objetivo facilitar el diálogo, el intercambio y el entendimiento recíproco entre personas de diferentes entornos (Cantle, 2013: 79)¹⁷. En consonancia con Ferradas, esta concepción propone centrarse más en la constitución de un tercer lugar de hibridación (Bhabha 1992, 1994; Trigo 1996, 2000; García Canclini 2001, 2012) y transculturación (Rama 1985; Pratt 1997) y concibe al proceso de adquisición de una lengua como un proceso sociocultural que “...implica empoderar al aprendiente para expresar sus propios contenidos socio-culturales en múltiples lenguas, a distintos niveles de competencia” (Ferradas, 2016: 21-22). Además, esta alternativa didáctica incluye estrategias de reconocimiento (*noticing*), comparación y reflexión sobre la lengua y la cultura con el fin de desarrollar el entendimiento de la propia cultura y la de otros (Liddicoat, 2004: 24)¹⁸.

Por otra parte, observamos que los diferentes modelos didácticos para la enseñanza intercultural de las lenguas (Crawford-Lange and Lange (1984), Byram (1988 y 1989), Kramersch (1993a), Seelye (1994), Crozet (1996 & 1998) (en Clouet, 2008: 156), comparten cuatro rasgos en común:

¹⁷ An intercultural approach aims to facilitate dialogue, exchange and reciprocal understanding between people of different backgrounds. La traducción es nuestra.

¹⁸ In an intercultural approach, learners are encouraged to notice, compare and reflect on language and culture, and to develop their own understanding of their own culture as well as the culture of others. La traducción es nuestra.

- La adquisición cultural
- La comparación cultural
- La exploración cultural
- La negociación del propio tercer lugar entre las culturas

Cabe destacar que para ciertos autores, la constitución de un tercer lugar, también denominado lugar de hibridación, se debe a que al habitar una lengua extranjera o segunda no se abandonan los propios pensamientos, sentimientos y valores ni tampoco se asimilan automáticamente aquellos de los interlocutores de la lengua extranjera/segunda (Byram y Zarate, 1994); en su lugar, los aprendientes se alojan en un lugar intermedio entre la propia cultura y la cultura nueva/otra (Liddicoat, 2004: 19).

Por su parte, desde una perspectiva histórica social situada, Kramsch propone un proceso dialógico que tienda a ubicar el componente cultural de la enseñanza de la lengua en el momento de ruptura o disyunción entre las expectativas y las presunciones de los aprendientes. Asimismo, aboga por una pedagogía crítica de LE que se centre en el proceso social de la enunciación, que tiene el potencial tanto de revelar los códigos bajo los cuales los hablantes operan en los encuentros transculturales como de construir algo diferente e híbrido de esos encuentros. En este sentido, un enfoque intercultural busca crear un contexto dialógico en el cual la necesidad vital para continuar el diálogo asegure una base mutua para explorar las diferencias, a veces irreductibles, entre los valores y las actitudes de los interlocutores¹⁹ (Kramsch, 1996: 7).

Por otro lado, Liddicoat (2014) desarrolla un modelo de intervención intercultural a partir de una serie de principios para la enseñanza y el aprendizaje intercultural (en Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler, 2003) que permiten estructurar las propuestas pedagógicas interculturales. Los principios consisten en la construcción activa, la realización de conexiones, la interacción social, la reflexión y la responsabilidad, aspectos que atraviesan las diferentes decisiones pedagógicas en

¹⁹ It seeks to create a dialogic context in which the vital necessity to continue the dialogue ensures a mutual base to explore the sometimes irreducible differences between people's values and attitudes.

relación con la metodología, la selección de materiales, la evaluación y el diseño y planificación de clases²⁰ (Ibíd.: 21).

En otro orden, Byram resalta la importancia del análisis comparativo y la crítica (*critique*) vinculado a la educación intercultural de LE, por un lado, y la centralidad de la acción en el mundo relacionado con la educación para la ciudadanía, por otro, y propone una teoría sobre la *ciudadanía intercultural* (Byram, 2008) que combina los objetivos de la enseñanza de lenguas con aquellos de la educación para la ciudadanía (Byram, 2013: 59). Así también, la noción de criticidad y de conciencia cultural crítica es analizada por Porto y Byram (2015, 18-19) en términos de procesos de deconstrucción, en consonancia con las perspectivas de la pedagogía crítica (Freire, 2005).

Tal como referimos en la introducción, la interculturalidad ha adquirido una relevancia y un estatus propio como contenido dentro del campo de las lenguas extranjeras que se refleja en el desarrollo de las diferentes formas de conceptualización en términos de *competencia intercultural*, *competencia pluricultural* y *ciudadanía intercultural*. A la vez, la mayoría de los modelos de intervención pedagógica coinciden en cuanto a fomentar el desarrollo de la conciencia o sensibilización cultural (*cultural awareness*) y los procesos de reconocimiento (*noticing*), mientras que otros instan a la acción transformadora de la realidad en sintonía con las perspectivas de la pedagogía crítica.

²⁰ • Making connections: in intercultural language learning, students are encouraged to make their own connections between their existing culture, language and knowledge and the new stimuli they meet in the classroom. In order to do this it is important to foster a comparative perspective in which the new is compared to and contrasted with what is already known. This also means that the first culture(s) of the learners needs to be given a place in learning about other cultures.

• Social interaction: culture is learned and explored through communication with others. Social interaction allows the learner to experience difference during communication, to share perceptions and to discuss and try out possible responses. Moreover, social interaction emphasises the idea that language is learnt for communication.

• Reflection: a key part of the process of intercultural language learning is having the opportunity to reflect on experiences of difference. Students need to respond positively or negatively to the culture they are experiencing and have opportunities to acknowledge the impact that the new knowledge has on their understanding of themselves and the other. They also need to reflect on the consequences of choices about their communicative behaviour in the light of their new knowledge.

• Responsibility: finally students learn that they have a responsibility for successful communication in all of their languages and for developing a perspective which values other languages, cultures and people.

Los referentes empíricos evidencian que los contenidos y aspectos interculturales en las cátedras de los profesorado se trabajan a partir del análisis de distintos insumos como:

“... un texto, relacionado con las temáticas (...) y vemos novelas que tengan que ver con la identidad de las diferentes culturas” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“...discurso, hacemos comparaciones en los acentos que emergen, la variedad léxica, campo registro tenor y modo. Lo pensamos desde los diferentes roles o circunstancias y esto afecta la interacción verbal, todo es parte del discurso. Se llevan algo importante: No es la lengua en el aire sino anclada en una situación” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“... un recurso, el análisis y la discusión del recurso y después hay un momento de reflexión. Y el momento de reflexión, yo creo, va unido con la nueva perspectiva, porque siempre, bueno, en el profesorado siempre hay que escribir algo, siempre hay que ponerlo en papel, en un Word, en algo” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

En cuanto a las aproximaciones, en algunos casos se observa que se establecen desde una mirada empática y la introspección:

“Eso de ponerse en el lugar del otro es importante para el trabajo de la interculturalidad. (...) Sí analogías de lo que pasa en un lugar y lo que pasa en otro y ponerse en el lugar del otro (...) y preguntarse ¿esto es igual? ¿esto es distinto? y ¿por qué?” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“Trato de trabajar la empatía todo el tiempo y la mirada, ampliar un poco la mirada no, que la clase de lengua sea también una excusa, una herramienta, un medio para pensar al mundo como una constante interacción en este proceso global de ser ciudadano global entre diversas culturas, comunidades siempre desde cierta diversidad. Y los invito mucho a volver a sus propias historias familiares, eso de ponerse en el lugar del otro” (Docente 9 ISP “JVG”).

“...lo que sistemáticamente observo es que ellos empiezan a darse cuenta a partir de la introspección, de la apropiación de herramientas a partir de la propia observación, de cómo hablan, de un proceso de conciencia (...) Hay un proceso de introspección, como un proceso de concientización” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Entonces también poner en relación esta cosa de que si digo que si el otro está alienado, primero miro mi propia alienación” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Cuando uno está inmerso en una cultura es muy difícil separarse de ella y observar al otro y no establecer un juicio de valor (...) Cuando la cultura que estoy juzgando de repente se me presenta en forma de humano, de un individuo con nombre, apellido y al que conozco y trato todos los días y... es diferente y uno entiende otras cuestiones. Creo que es normal pasar de un punto al otro y lo importante es una autoevaluación de estos juicios que uno emite” (Docente 6 ISFDyT N°18).

A través del análisis de los enunciados de los informantes, se observan ciertas recurrencias relacionadas a las formas de intervención didáctica que se sintetizan en uno de los relatos de los estudiantes cuando expresa que:

“...cualquier cosa que vos estés analizando en una clase es porque se viene un *essay* al respecto con tu opinión, tu apreciación, un paper o una investigación. Creo que son esos tres pasos: análisis, reflexión y nueva perspectiva, que se explye en cualquier tipo de escrito o presentación oral” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

Con el propósito de generar:

“... un acercamiento, porque uno está aprendiendo la lengua de un lugar al cual nunca fue, o en el cual no vivís entonces (...) lo que hay que hacer es tratar de acercarnos lo más posible a esta cultura, a este lugar del cual estamos aprendiendo tantas cosas, como para hacerlo un poquito más nuestro, porque uno después va al aula y es el modelo de esto que está aprendiendo y tenes que tener tu cajita de herramientas con datos, con cosas

como para que uno ya lo incorpore más, para no verlo como algo tan extraño tan lejano” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

Tomando en cuenta lo descripto en los dos últimos extractos citados e integrando las recurrencias de los enunciados de las secciones anteriores sobre recursos y temáticas, podemos esbozar el modelo de intervención para el desarrollo de la interculturalidad de los diferentes espacios curriculares de los profesorados que consta de cuatro etapas:

1. *Input* (lecturas, escuchas, visionado)
2. Análisis del discurso
3. Reflexión - Interpretación
4. Producción (escrita/oral/multimodal)

En líneas generales, se observa que los procesos de análisis y reflexión de aspectos interculturales tiende a ser abordado desde la problematización de la realidad de las situaciones presentadas, la desnaturalización de las miradas, la concientización y a través de procesos de observación, auto-evaluación e introspección. Ahora bien, estas formas de acercamiento ¿qué procesos, habilidades, estrategias o técnicas específicas demandan y a cuáles se apela con frecuencia? Para ahondar en el análisis sobre las estrategias y técnicas para el desarrollo de la interculturalidad, nos basaremos en los siguientes aspectos que fueron seleccionados y consultados en las entrevistas:

- ✓ *procesos de comparación y contraste*
- ✓ *distanciamiento de la perspectiva propia*
- ✓ *toma de perspectiva*
- ✓ *análisis y evaluación críticos*
- ✓ *reflexión*
- ✓ *otra/s (especificar)*

Los datos permiten observar que la comparación y el contraste emergen como una de las estrategias más comunes utilizadas:

“Comparación y contraste son las más comunes” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Pero sí es verdad que el alumno en general, en principio, intenta o busca, se ve que cognitivamente es un proceso que necesita el de comparar y contrastar” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Por lo general hacen la comparación, lo primero que hacen es comparar (...) Yo creo que la comparación y el contraste son los que sí, es más fácil involucrarnos si ellos ven su propia realidad reflejada en otro lado o en lo que hacen otras personas en otros lados del mundo” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“En realidad esto de la comparación, esto de encontrar diferencias y similitudes. Encontrar algún aspecto y empezar por ahí por lo menos. Es muy importante este aspecto de la reflexión intercultural” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Y la observación, la escucha (...) observación con todos los sentidos, por eso digo escucha también que sería otra manera de observar, o la percepción, de recepción, la recepción no la producción” (Docente 9 ISP “JVG”).

Por su parte, varios de los informantes coinciden en que el distanciamiento como la toma de perspectiva son procesos más difíciles de lograr:

“No se si toman distancia, alejándose, pero sí que lo miran a la distancia, como algo diferente. No que se lo apropien o ese tipo de cosas. Hay un proceso de contrastación, este tipo de cosas que a mí me parecen que son importantes” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“La más difícil es el distanciamiento de la mirada propia. Desde la toma de perspectiva” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Y después el distanciamiento, en esto de la desnaturalización de lo propio para poder lograr analizarlo y reflexionar sobre eso. La toma de perspectiva me parece interesante. No siempre se llega a una toma de perspectiva, muchas veces hay mucha dificultad en la formación” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Hay un concepto que aparece que es la ideología y veo que cuesta ir en contra de los discursos hegemónicos. Es un concepto relacionado con la forma de ver el mundo, pero no siempre logran rastrear la ideología, se da un distanciamiento, una reflexión, pero cuesta que desarrollen cambios o distanciamiento de las perspectivas propias (Docente 2 ISFDyT N°18).

Mientras que la reflexión, el análisis y evaluación críticos están habitualmente presentes:

“Muchas veces nuestro análisis y nuestra reflexión individual está condicionada también por quienes somos y el escuchar otras voces es super enriquecedor. Porque permite abrir nuevas perspectivas. (...) Hay cosas que se te ocurren o que vos podés o sobre las cuales podés reflexionar y realmente llegar a ver cuando escuchaste que alguien más lo analizó o lo vio distinto, por ahí a uno no se le había ocurrido esa perspectiva” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

“Hacen reflexiones de sus propias historias y de cosas que empiezan a pensar, yo desde el *mindfulness* trato de cultivar la observación, neutral, es una construcción de uno mismo, es formativo para la mente y la salud. Y lo llevo a la clase. Nos distanciamos un poquito y observamos lo que pasa” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Desnaturalizo eso, intento hacerlo. Y una constante retroalimentación con nuestra perspectiva cultural” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Y después tiene que haber una reflexión crítica, una evaluación crítica. Una reflexión acerca de la propia cultura, entender que hay que desarmar y desandar estereotipos culturales por ejemplo propios y ajenos también” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Tratamos de verlo desde una perspectiva crítica, objetiva, sí, una perspectiva crítica, lo crítico tiene que ver con desnaturalizar” (Estudiante ISFDyT N°18).

Los datos permiten establecer que la comparación y la contrastación como estrategias de partida posibilitan la concientización, *awareness*, la sensibilización, *noticing*, o como también una informante refiere: “la escucha con todos los sentidos”. Por su parte, la reflexión crítica, la introspección y la toma de perspectiva emergen como estrategias posteriores y más demandantes. Asimismo, varios informantes resaltan la necesidad de anclar en el contexto socio-histórico el análisis intercultural, e inclusive un docente refiere específicamente al diferencial de equidad del encuentro intercultural que señalamos en la introducción y que analizaremos en otros pasajes del estudio:

“Creo que a veces lo obvio de lo intercultural está en la palabra ‘inter’ es ir a la comparación, a la contrastación. Y para mí eso no alcanza. Porque lo primero que hay que desandar ahí en esa comparación, en esa contrastación es entender el rol del poder en todo esto. Por eso yo siempre digo que trato o intento desarrollar la interculturalidad crítica, no la interculturalidad per se porque a veces en la cuestión dialógica de la interculturalidad está un poco solapada la cuestión del poder y esta cuestión de que no siempre el poder es estático, y hay que ver cómo se va construyendo ese poder en ese diálogo entre culturas” (Docente 10 ISP “JVG”).

Según establece Stern (1983: 339) el proceso de aprendizaje puede ser considerado desde las estrategias y técnicas manifiestas/visibles empleadas por el estudiante y aquellas encubiertas/internas a través de las operaciones mentales conscientes e inconscientes²¹. Por su parte, Fayol y Monteil (1994: 93) definen el concepto de estrategia como “una secuencia integrada, más o menos larga, de procedimientos seleccionados con el fin de alcanzar un determinado objetivo con un rendimiento óptimo en la realización”. Entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje interculturales más frecuentes relevadas en el estudio encontramos la comparación, el contraste y la contrastación, seguidas por el distanciamiento de la mirada propia y la toma de perspectiva. El recorrido a través de los enunciados permite corroborar efectivamente que la didactización de la interculturalidad en las clases de

²¹“...as consisting overtly of strategies and techniques employed by the learner and, covertly, of conscious and unconscious mental operations”. La traducción es nuestra.

profesorado incluye dos de los rasgos comunes de los enfoques actuales: comparación y exploración cultural (Clouet, 2008: 156). Con respecto a la adquisición cultural, al tratarse de un proceso interno (o estrategia encubierta) estaría implícito, o al menos incentivado, a partir de la comparación y exploración cultural. En cuanto al componente negociación del propio tercer lugar entre las culturas, lo abordaremos desde el rol del docente en el capítulo III.

Respecto del análisis cultural, los docentes refieren que en general instan a la observación, la toma de distancia de los hechos, prácticas y aspectos culturales para lograr objetivarlos, desnaturalizarlos y así, posteriormente, reflexionar sobre ellos, evitando la aplicación de juicios de valor o sanciones sociales punitivas que frenen o limiten la posibilidad de ampliar la mirada y/o de abrirse a experiencias otras y nuevas. Ahora bien, esta observación y distanciamiento no se da en abstracto, en el vacío, ya que los procesos dialógicos están atravesados por el análisis y la reflexión críticos como así también por el anclaje-histórico/la contextualización de los fenómenos, hechos y experiencias. Los datos corroboran que el desarrollo del pensamiento crítico, como eje vertebrador de la formación del nivel superior, es un aspecto privilegiado en la praxis de los docentes y, a su vez, valorado por los estudiantes para su formación académica y profesional, indispensable en su “caja de herramientas” para la clase y la práctica docente. Tal como mencionan los informantes, los procesos de desnaturalización y deconstrucción ponen en juego las perspectivas propias respecto de la interculturalidad, aspectos que intentaremos profundizar en el capítulo III.

En relación con la propuesta de Liddicoat et al. (2003) para el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, verificamos que los usos de la interculturalidad vinculados a la selección de recursos, materiales, temas, tareas, proyectos, estrategias y técnicas desarrollados se enmarcan dentro de los cinco ‘amplios’ principios que establecen para el aprendizaje de lenguas intercultural. Hay una *construcción activa* del conocimiento, que estimula procesos aprendizaje autónomo y que apelan a la capacidad de agencia de los estudiantes. Se *establecen conexiones*, a través de la contrastación y la comparación constantes como así también se estimula la *interacción social* que permite la exploración, el intercambio de percepciones y la experimentación de las diferencias. Por su parte, la *reflexión*

emerge como el aspecto clave para la enseñanza y el aprendizaje intercultural, dado que los estudiantes pueden responder de manera positiva o negativa frente a lo nuevo/otro y es necesario contar con oportunidades para reconocer el impacto de los nuevos saberes en los propios conocimientos acerca de sí mismos y de otros. Finalmente, la *responsabilidad* en cuanto al desarrollo de la valoración de otras lenguas, culturas y personas/comunidades.

Capítulo 2: Las configuraciones interculturales en la clase de inglés lengua extranjera

Tal como hemos mencionado previamente, la clase de lengua extranjera es un espacio que posibilita la inter-articulación/circulación de identidades y membresías múltiples (Rampton, 2000) y los procesos de (re)construcción y transformación de las subjetividades (Bertolini y Langon, 2009) que se dinamizan, precisamente, en el acercamiento a lo extranjero/diferente/otro. A su vez, elementos como la historia de los miembros de la comunidad, la o las religiones, las tradiciones y costumbres, el o los idiomas, entre otros, influyen directamente en la constitución identitaria de los sujetos.

Como noción central dentro del campo de las ciencias humanas y sociales, la *identidad* ha sido abordada a través de diferentes formas y perspectivas, desde miradas que distinguen entre elementos constantes, estables o fijos-el color de piel o la lengua primera, por ejemplo, y aspectos variables como el estado civil, la pertenencia social y laboral o el lugar de residencia, pasando por enfoques que destacan los elementos fijos de las identidades, relacionados con posturas esencialistas, y por aquellos que las consideran construcciones discursivas, representadas por las teorías constructivistas (Bein, 2020). Hall (2003) propone la idea de construcción de identidades, dado que las personas no nacen naturalmente con una identidad sino que ésta es producto de una historia y de un proceso de construcción en devenir constante. A su vez, tal interacción está anclada en un tiempo, una historia, un espacio determinado que al cambiar puede generar también cambios en las identidades (Ibíd.: 17-19).

En la misma línea, sin embargo, Grimson cuestiona la concepción de la identidad como construcción discursiva, ya que no nos permitiría comprender por qué algunas construcciones fueron exitosas y otras no. Por lo tanto, propone que la identidad se compone a partir de las experiencias históricas “marcantes” que son constitutivas de modos de imaginación, cognición y acción (en Bein, 2020: 87). Estas experiencias históricas marcantes que los grupos sociales comparten se van sedimentando en la articulación y la confirmación de sus identidades a través de un proceso histórico social. En este sentido, Grimson (2010) establece que todos poseemos sentimientos de pertenencia a diferentes colectivos, lugares, géneros, movimientos, pero hasta cierto punto cada uno de nosotros escoge con qué grupos se identifica, cuáles percibe como otros, qué significados y sentimientos nos despierta cada una de estas categorías (Ibíd.: 65). En consecuencia, distingue que la identidad está relacionada con las clasificaciones de grupos sociales y establece que lo identitario refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos (Grimson, 2011: 138).

Por otro lado, en un contexto histórico específico una sociedad tiene una caja de herramientas identitaria, un conjunto de clasificaciones disponibles con las cuales sus miembros pueden identificarse a sí mismos e identificar a los otros. Algunas de esas categorías son antiguas, otras son emergentes, algunas fueron fabricadas a su interior, otras han viajado desde lugares remotos (Grimson, 2010: 74). A su vez, el repertorio de clasificaciones disponibles en un contexto dado está afectado por la interpelación que alude a:

“...los modos en que una persona o grupo o institución se refiere a sus alteridades, a las formas en las que un miembro de una sociedad se identifica, es interpelado e interpela a los otros: se afilia y se desafilia, estigmatiza y es estigmatizado, contraestigmatiza. Así, en la circulación de categorías y clasificaciones humanas se disputan sentidos, desigualdades, jerarquías y poder porque los significantes de esas etiquetas se anclan en algún significado que no es necesariamente el mismo para todos” (Grimson, 2011: 186).

En consecuencia, tanto para Hall como para Grimson la identidad no configura un rasgo inmutable, pre-adquirido o asignado, sino que implica un proceso de construcción dentro de un contexto espacio-temporal determinado, atravesado por clasificaciones y por sentimientos de adscripción a grupos sociales.

Por su parte, las categorías de lengua e identidad se relacionan con el concepto de *cultura*. Dentro de la amplia gama de interpretaciones en torno al término que los diferentes campos de estudio y respectivas corrientes ofrecen, adherimos a la acepción culturas en plural, ya que implica una visión relativista del concepto y configura el sentido social comparativo de la cultura y de sus necesarias culturas plurales (Williams, 1988: 28). Si bien el uso plural del término resalta la existencia de la pluralidad de cosmovisiones y estructuras sociales, García Canclini advierte que esta concepción relativista deriva de la concepción artificial y atomizada de la sociedad en que se apoya (1984: 4), la cual no aborda las diferencias, las desigualdades ni los conflictos que atraviesan y constituyen esas culturas.

Por otra lado, Grimson diferencia el concepto de identidad del de cultura y establece que la cultura abarca las prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados a lo largo de la historia de las comunidades (2010: 65). Asimismo, propone concebir a la cultura como una configuración que está integrada por elementos de diferente tipo que guardan entre sí relaciones de oposición, complementariedad, jerarquía (Ibíd.: 78). En este sentido, postula el concepto de *configuración cultural* entendido como un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad que permiten el abordaje de los factores socio-históricos que la conforman. Una configuración cultural:

“...es una noción que en lugar de preguntar por los rasgos y los individuos, pregunta por los espacios y los regímenes de sentido (...) es la sutura, constantemente reconstruida, de las heterogeneidades inestables pero sedimentadas. Es la (im)posibilidad de fabricar alteridades y alterar desigualdades de poder. Es el espacio en el cual, a través de hegemonías siempre con riesgos de erosión y de socavamiento, se instituyen los términos de la disputa social y política (Grimson, 2011: 189-194).

A partir de las conceptualizaciones detalladas, el presente trabajo adhiere a las acepciones de cultura en tanto configuración y culturas plurales, que constituyen el prisma desde el cual nos posicionaremos para abordar las formas de configuración cultural que se instancian en la formación de profesores de inglés lengua extranjera como espacio habilitador para los procesos de construcción, reafirmación e interpelación de las identidades y (re-)valorización de cultura/s propia/s y otra/s.

2.1 Las lenguas y las culturas

El sintagma *lengua extranjera* sugiere una asociación directa entre lengua y estado-nación que implica un isomorfismo entre lengua-nación-cultura al presumir la existencia de correspondencias directas entre estos tres aspectos que remite a una identidad homogénea nacional. La conceptualización de la lengua es fundamental para un estado nación, dado que conforma el sentido de pertenencia "...el idioma, la lengua, juega un papel de primer orden pues da unidad que determina y favorece un *Nosotros*" (Shaw y Borgarello, 2017: 34). Esta estrecha relación entre lengua nacional y estado concibe un "nosotros" común frente a un "ellos" extraño y promueve el mantenimiento de identidades nacionales únicas como garantía de cohesión social. Esto mismo se constata en el rol del español como lengua nacional del estado argentino ya que el sintagma lengua nacional/idioma nacional trabaja como una idea-fuerza al ordenar, regular y desplegar cada tópico que se enuncia sobre la nación, la ciudadanía, la sociedad, la cultura (Vázquez Villanueva, 2006: 104).

Por su parte, el concepto *inglés lengua extranjera* remite al ideario de una lengua homogénea relacionada con un estado nación: el imperio británico o el norteamericano. En Argentina, la enseñanza de la lengua inglesa se ha institucionalizado a través de dos variedades específicas, la británica y la estadounidense. En general, existe consenso entre los docentes de lenguas extranjeras acerca de la enseñanza de las variedades estándar, dado que se presume que los registros locales provocarían confusión en los aprendientes y además, porque las variedades estándar son utilizadas como patrones de referencia para los procesos de evaluación de las agencias internacionales de acreditación de idiomas.

Para adentrarnos en las configuraciones interculturales en este primer apartado, comenzamos con los enunciados que dan cuenta de las variedades lingüísticas que circulan en las clases y que reflejan los sentidos y percepciones sobre los idearios acerca de las lenguas y culturas que emergen en la formación docente de profesores de inglés en la actualidad. Uno de los aspectos indagados refiere a la variedad de inglés que se enseña como así también a las variedades de la lengua inglesa que circulan en los profesorados:

“Las variedades del inglés aparecen en los audiovisuales (...) Vemos ahí las variedades del británico o norteamericano” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Lo primero que elijo es la variante británica de la BBC, el RP²²” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“Como variedad trabajamos el *Estuary English* (EE)²³, trato de elegir británico del sur, esa es la variedad para imitar, a veces algún material puede ser norteamericano” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“En Lengua vemos una amplia variedad de *Englishes*. El inglés británico, de varias partes de Inglaterra. Lo mismo en EE. UU. y también de Australia, Sudáfrica” (Docente 10 ISP “JVG”).

“¿Variedades? y de todo, ahí no hice ningún tipo de preselección de los materiales audiovisuales” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Más que nada, en la práctica aparecen las variedades cuando se incluyen materiales auténticos en las planificaciones” (Docente 12 ISP “JVG”).

“Inglés antiguo (...) pero la gran mayoría son variedades inglesas” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

²² RP: *Received Pronunciation*. Tipo de pronunciación que se utiliza en el sur de Inglaterra, también conocida como “el inglés de la BBC” o “el inglés de Oxford”. Actualmente, la RP constituye la base del inglés estándar que se enseña en el Reino Unido como en otros países.

²³ EE: *Estuary English*. Variedad del inglés estándar que adopta el acento de la zona del sudeste de Inglaterra, a lo largo del río Támesis y su estuario.

“Como electiva hice la materia *Literature in Englishes* y fue muy interesante porque vimos textos de distintos países: de Nigeria, de Sudáfrica, de Canadá” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“Vemos las variedades estándar de EE. UU. y del RU. Pero cuando enseñás las canciones, siempre aparecen las variedades: *wanna, gonna*” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Creo que no tenemos demasiada variedad, por lo general focalizamos más en el *British English*, RP principalmente y bueno en alguna película en *American English*. Se trabaja más que nada con el estándar. Vemos en algunas materias videos con entrevistas y ahí sí escuchamos variedades como el *Scottish*, el *Irish*” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“La realidad es que el planteo del profesorado ha sido claro desde un inicio. Se enfoca en la variedad ya no lo que sería RP, porque sería como más antiguo, sino en la variedad más actual (EE) pero porque tuvieron que elegir una” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

Los datos constatan la presencia de la variedad británica RP como modelo dominante en la formación docente y su paulatina sustitución por la variedad del estuario (EE) en la actualidad. Por otro lado, se observa la circulación de diferentes variedades que se relacionan con las comunidades de la anglofonía, especialmente la variedad estadounidense. Asimismo, los enunciados reflejan las razones de la dominancia de la variedad RP y la progresión en la exposición a las variedades de la lengua inglesa en los trayectos formativos:

“...nosotros fuimos formados con RP y no en el *American English*” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“También analizamos por qué acá se enseña el *British English* (BE) y lo dan como un hecho consumado y aquí hay que contextualizar, historizar sobre la versión estándar y las pocas asociaciones que hacemos con nuestra propia historia (...) ligar que la historia de una lengua es la historia de tu cultura” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Los primeros años ves el canon inglés y después, en la mayoría te diría, hay diversidad, ya te alejás/corrés del estándar como que ya lo conocés y te permiten moverte (...) En laboratorio IV, cualquiera sea la cátedra, se ven acentos” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

“Yo aprendí particularmente mucho en laboratorio IV, en los primeros años es como que uno todavía se está adaptando y en cuarto es como que todo cae un poco la ficha. Y es el único en el que uno ve cómo las variedades del inglés, por ejemplo, cómo cambió de un tiempo hasta ahora, se lleva un poco más al plano de la realidad (...) A diferencia de otros laboratorios que son como una base, que no queda otra porque también hay que construirlo” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

Por otra parte, los informantes refieren a la necesidad y pertinencia de utilizar una variedad común en los profesorados en tanto variante neutra, comprensible y plausible para los fines prácticos de la formación de hablantes no nativos de la lengua:

“Y nosotros como hablantes no nativos tenemos que elegir una variedad neutra porque no tenemos variedad que nos representa ni social ni económicamente” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“... si uno se desvía del estándar cuesta entenderse (...) Aparte, la lengua que nosotros usamos está fosilizada, no vivimos en un ámbito británico” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“...se necesita una versión estandarizada para que indique que no pertenecés a un lugar especial” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“Después, hay una cuestión más técnica: yo entiendo que a una persona que está estudiando una lengua extranjera y se va a convertir en un profesional de la lengua sí tenés que ofrecerle una versión estándar, porque vos no le podés ofrecer 40, si querés lograr un grado mínimo de desempeño” (Docente 7 ISP “JVG”).

“...el británico (estándar), pero si algún alumno maneja el americano es aceptable, trato de evitar una mezcla que quede en el medio del Atlántico” (Docente 8 ISP “JVG”).

“La profesora nos explicaba que nosotros nos íbamos a parar desde el acento británico para que hubiera como una unidad, como un criterio único” (Estudiante 6 ISFDyT N°18).

No obstante las visiones compartidas respecto de la variante estándar para la formación, emergen tensiones en relación a los idiolectos²⁴ de los estudiantes y al patrón de referencia británico en los procesos de aprendizaje de los futuros docentes:

“También hay un tema difícil de resolver, porque hay gente que por tener muy buen oído tiene un acento muy americano y porque (en el profesorado) aún se le da demasiada importancia al acento británico hay gente que la pasa mal (...) Entonces ¿Qué es hablar inglés? ¿Qué tenemos que hablar nosotros?” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Lo americano se usa en las canciones que vemos, por ejemplo, pero se ve bastante desestimado la idea de que veas algo americano, la mayoría traemos cosas del americano, a mí me pasa con el tema de *spelling*, con la pronunciación y demás” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“... creo que ahí hay una confusión (en algunos estudiantes) en cuanto a hablar inglés americano solo porque utilizan una o dos cuestiones de la pronunciación norteamericana, y que las pueden cambiar, y otra cosa es alguien que sí ya tiene una pronunciación específica y que es su identidad” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“¿Que derecho tenés vos a decirle a un hablante nativo que tenga que cambiar sus sonidos? (...) hay algo que está mal de esta película y se tiene que abordar” (Docente 7 ISP “JVG”).

²⁴ Idiolecto: Forma característica de hablar de cada persona.

“Lo que siempre les digo es que si son consistentes en su pronunciación, vayan para adelante. No forzaría a los alumnos a cambiar su pronunciación (acento específico ya adquirido)” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“Cada lengua tiene su estándar y cada acento tiene su huella social, su carga social (...) y en realidad después te das cuenta que las personas que hablan el estándar no existen en ningún lado” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

En cuanto a otras tensiones relacionadas a las variedades lingüísticas, hay referencias a inconsistencias en las producciones filmicas como insumo didáctico:

“Volviendo a las series que usamos en las clases, una de las críticas que hago es que no respetan para nada cómo se hablaba en esos momentos, por ejemplo, la Edad Media estaba atravesada por toda la cuestión religiosa. Expresiones como ‘si Dios quiere’, ‘jurar por los huesos de...’ y terminan hablando como en el siglo XXI. En Mary, Queen of Scots, ella hablaba con un acento francés y eso no aparece” (Docente 8 ISP “JVG”).

Por otro lado, los datos relevados reflejan percepciones acerca del idioma inglés y sus implicancias para la formación docente y para su enseñanza como lengua extranjera, como así también acerca del español:

“Trato de que los estudiantes se den cuenta del inglés como una lengua internacional” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“El inglés tiene una utilidad que es innegable, como lengua franca internacional” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Trato de que vean que no hay un inglés que es el referente, que no hay una forma sola de hablar inglés y que inclusive en los países de habla inglesa también existen diferentes variedades como pasa en Argentina” (Docente 10 ISP “JVG”).

“...que hay más de un inglés o dos y para expandir un poco el mapa de lo que es hablar inglés. Debatimos también esto de qué es ser un hablante nativo y no nativo, el valor que se le da a cada una de esas opciones de

hablantes y cómo ha cambiado. Trato de romper un poquito ese esquema del RP, de cuestionarlo, de no darlo por sentado cómo deben ser las cosas (...) cultivar en pos de ser un usuario confiable que ya me parece que esa idea se ha instalado” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Mucha gente quiere profesores nativos de inglés” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“También analizamos la variedad de español que usamos y el tema del español como lengua extranjera” (Docente 6 ISFDyT N°18).

Por otra parte, las variedades remiten a los cambios diacrónicos de la lengua inglesa:

“Al inglés se le incorporaron elementos del léxico normando y esto dio origen a la existencia de palabras ‘en paralelo’ como *king* y *monarch* o *cow* y *beef*. Por lo general, a los alumnos les encantan estas cosas, que el inglés antiguo tenía inflexiones, que no existían los auxiliares, que la mayoría de los verbos irregulares que nosotros conocemos vienen del inglés antiguo, los verbos relacionados con la supervivencia: comer, hablar, tomar ” (Docente 8 ISP “JVG”).

“Leemos los textos originales en inglés antiguo (...) vemos el anglonormando, el maridaje del inglés antiguo con el normando, el francés (...) y en cuarto se cierra el círculo con el inglés isabelino” (Docente 11 ISP “JVG”).

Asimismo, los datos muestran percepciones del lenguaje en tanto objeto de estudio científico y desde miradas no especialistas o vernáculas, como así también representaciones vinculadas a valoraciones utilitarias y estéticas de las lenguas:

“Pero si estamos escuchando y leyendo otras variedades, cuando lees BEV²⁵ en literatura, vas viendo que son igualmente valiosas y se hace mucho hincapié en el tema de que simplemente se eligió esa variedad por la

²⁵ BEV: *Black English Vernacular* también conocido como African American vernacular English (AAVE).

selección del material, no se desacredita en ningún momento a las otras. De hecho lo analizamos en Lingüística” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

“En primer año creo que no están tan conscientes de lo que está sucediendo, hay que hacer mucha meta-reflexión en torno a esto. Bueno, fíjense que un tipo de inglés no es más importante que otro. Muchas veces hablan de dialecto y entonces hay que cuestionar el concepto de dialecto y explicar el concepto de variedad. En Lengua I ya empiezan a reflexionar sobre estas cosas y que no pasen desapercibidas” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Se habla generalmente de la validez de una variedad sobre la otra o quién habla mejor o cómo funciona, es muy común escuchar (en la calle) “Yo entiendo inglés británico pero a los americanos no les entiendo nada” (...) Esta cuestión de qué es mejor o cuál es más válido (...) Hay que entender el lenguaje como algo que está evolucionando constantemente, me parece que hay una tendencia a no verlo así. Yo vivo discutiendo con la gente, retrucando ... (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“...vimos lo que significa el español de España impuesto como el correcto y que las otras variedades como inferiores, pero que en realidad eso es una construcción, la idea del idioma puro, porque todos los idiomas fueron cambiando durante la historia (...) dicen que el único inglés que vale es el británico y entonces uno les pregunta ¿el único español que vale es el de España? ¿Nosotros, qué hablamos?” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“Puede suceder que después de atravesar un proceso formativo un estudiante le dice a sus alumnos que tienen que estudiar inglés porque el inglés es una lengua superior. Para mí sería una decepción (...) Cuando vos vas al aspecto más inconsciente de por qué las personas se identifican con una lengua más que con otras al punto de que no lo pueden poner en palabras, es como la música (...) ¿Se puede decir que un violín es mejor que una guitarra? Son instrumentos” (Docente 7 ISP “JVG”).

Finalmente, los enunciados revelan percepciones en cuanto a la accesibilidad y grados de comprensión de las variedades:

“Lo que noté es que los jóvenes ahora no tienen problemas para entender a los hablantes más allá del acento, obviamente alguno le resultará más difícil que otro, pero el acento, la variedad lingüística regional no constituye ninguna barrera” (Docente 11 ISP “JVG”).

“ ... sobre la necesidad de exponer a los estudiantes de profesorado a otras variedades, ellos sentían que eso era un *gap*, un problema en su formación, si bien entendían la necesidad del RP, necesitaban entrenamiento auditivo para otros acentos y variedades del inglés” (Docente 6 ISFDyT N°18).

“Cuesta comprender las variedades fuera del estándar. Un año teníamos un compañero escocés y nos costaba entenderle” (Estudiante 4 ISFDyT N°18).

“Ellos han estado conversando con estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y ahí entendieron que de la misma manera en la que a ellos les cuesta entender las variedades del inglés no estandarizadas a los estudiantes de español les pasa lo mismo” (Docente 6 ISFDyT N°18).

Los enunciados de los informantes docentes y estudiantes presentan ciertas coincidencias respecto de idearios relacionados con la variedad de inglés que se adquiere en la formación y la que se enseña, el hablante nativo de lenguas y el inglés como lengua de comunicación internacional. La formación docente de profesores de inglés en Argentina ha adherido al estándar británico como modelo formativo y a las variedades estándar británica y americana para su enseñanza, cuestiones que se constatan en los enunciados. La variedad tradicional ha sido la RP aunque otras variedades como el EE o el inglés internacional (EIL)²⁶ han sido incorporadas. En relación con la enseñanza del inglés como lengua internacional, existen actualmente alternativas de modelos de pronunciación que se describen en términos del *hablante bilingüe eficaz* (Jenkins, 2001)²⁷ y que se presentan como opciones superadoras a la del patrón del *hablante nativo ideal*. Estas propuestas

²⁶ EIL: acrónimo del inglés *English as an International Language*, el inglés como lengua internacional.

²⁷ Desde una perspectiva del inglés como lengua de comunicación internacional (EIL), Jennifer Jenkins propone un nuevo programa para la enseñanza del inglés denominado *Lingua Franca Core* (LFC) o núcleo de la lengua franca que se compone de un grupo de rasgos de pronunciación básicos o centrales. Este modelo habilita ciertas variaciones en la pronunciación del inglés del aprendiente teniendo en cuenta los rasgos fonológicos de las comunidades de habla de los estudiantes involucrados.

describen modelos factibles de realización en la práctica, dado que no se circunscriben a rasgos lingüísticos exclusivamente e integran aspectos de la psico-sociología y la sociolingüística. A partir de los datos expuestos, observamos que esta corriente atraviesa la formación docente como se advierte en las referencias al “usuario confiable” y a la problematización del concepto de hablante de lenguas “... qué es ser un hablante nativo y no nativo, el valor que se le da a cada una de esas opciones y cómo ha cambiado” en alusión al nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas que ha superado el modelo de hablante nativo ideal en tanto modelo inalcanzable por su propia condición de ideal.

A partir de los referentes empíricos relevados se constata que la importancia de un modelo de variedad estándar en la formación docente se funda, por un lado, en el consenso respecto de la presunción de que los registros locales provocarían confusión en los aprendientes: “si uno se desvía del estándar cuesta entenderse”, “a una persona que está estudiando una lengua extranjera que se va a convertir en un profesional tenés que ofrecerle una versión estándar”. Por otro, los datos muestran que contar con una variedad estándar, o tener como referencia una serie de parámetros comunes de pronunciación, se sustenta en la posibilidad de disponer de un modelo base o neutro como referencia para los aprendientes de LE: “...se necesita una versión estandarizada para que indique que no pertenecés a un lugar especial”, “...te das cuenta que las personas que hablan el estándar no existen en ningún lado”, “...como hablantes no nativos tenemos que elegir una variedad neutra porque no tenemos variedad que nos representa ni social ni económicamente”. Precisamente la ausencia de marcas en el habla responde a la falta de ligazón con el terruño, condición inherente al aprendiente de una lengua extranjera que habita un lugar híbrido (un no lugar físico) o un tercer lugar (Bhabha, 1992) entre la lengua materna/de herencia y la extranjera.

A su vez, los enunciados dan cuenta de distintas valoraciones sobre las lenguas y hablantes que pueden analizarse desde el marco del mercado lingüístico (Bourdieu, 1999). Del mismo modo en que las mercancías cotizan en el mercado, las lenguas adquieren un valor de acuerdo a las circunstancias económicas, políticas y sociales en un contexto determinado. En este sentido, emerge el diferencial de superioridad

que se le asigna al inglés por su valor utilitario como lengua de comunicación internacional o actitudes sociolingüísticas de purismo, por ejemplo, cuando se considera la variedad británica más entendible/transparente que otras: “Yo entiendo inglés británico pero a los americanos no les entiendo nada”, “...dicen que el único inglés que vale es el británico y entonces uno les pregunta ¿el único español que vale es el de España?”.

Asimismo, el cuestionamiento en espejo que se hace sobre el español, en línea con la lógica del mercado lingüístico, evidencia que esa visión no se constituye en la única mirada para el análisis de las lenguas en el contexto formativo. “Pero si estamos escuchando y leyendo otras variedades (...) vas viendo que son igualmente valiosas (...) no se desacredita en ningún momento a las otras”. La referencia explícita a la no desacreditación de las variedades del inglés refleja la perspectiva de equidad entre las variedades en tanto fenómeno lingüístico desde el estudio científico del lenguaje, en contraposición a las valoraciones que surgen de la lógica de mercado-que existen y son reales, pero no por eso son exclusivas ni excluyentes. En este marco, encontramos enunciados que refieren: “Trato de que vean que no hay un inglés que es el referente, que no hay una forma sola de hablar inglés y que inclusive en los países de habla inglesa también existen diferentes variedades como pasa en Argentina. Lo mismo sucede con el tema de registro”. Por otra parte, la valoración de las lenguas dentro de un mercado lingüístico permite pensar el contexto en el que surgen las ideologías lingüísticas y representaciones, tal como observa una informante: “Cada acento tiene su huella social, su carga social” huella o carga que se determina en un contexto social dado, cuestión que profundizaremos en los siguientes apartados.

Con relación a las lenguas y culturas y la formación de profesores de inglés lengua extranjera, observamos que las valoraciones y cuestionamientos expuestos pueden sintetizarse en dos preguntas planteadas en los enunciados: ¿Qué es el inglés? ¿Qué tenemos que hablar nosotros? Frente a las diferentes cuestiones y perspectivas que demandan su respuesta, entendemos que tales interrogantes funcionan como guías a seguir a lo largo de los trayectos formativos para que cada futuro docente problematice y alcance sus propias respuestas. En el recorrido, apelarán a la meta-reflexión sobre el concepto de variación lingüística, la idea de equidad de los

fenómenos lingüísticos desde el estudio científico del lenguaje, la realidad acerca de la valoración de las lenguas y los lugares dominantes de los registros estándar en la enseñanza de las LE, como la preocupación docente de evitar la confusión de los aprendientes y lograr un modelo de hablante confiable y competente: “trato de evitar una mezcla que quede en el medio del Atlántico”, “... siempre les digo que si son consistentes en su pronunciación, vayan para adelante”. Como corolario, compartimos la reflexión de un informante estudiante sobre su experiencia formativa acerca de las variedades lingüísticas y su trayectoria académica:

“En un punto si mirás la carrera del profesorado en un hilo de tiempo, en Lab I querés ser la reina de Inglaterra hablando y después en Lab IV te das cuenta medio de que cada uno busca su forma y su identidad, cada acento carga con su identidad y creo que es esa la idea de como está planteado todo” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

2.2 Marcaciones de alteridad

La diversidad de las configuraciones culturales se estructura a través de las marcas identitarias y culturales y a partir de las diferencias que se suscitan en los contextos de interlocución. Desde una perspectiva *multicultural* la diferencia cultural se concibe como un dato inmutable, con fronteras fijas que separan a ciertos grupos de otros, portadores de identidades cristalizadas. En cambio, desde la realidad latinoamericana, García Canclini (2001: 36) plantea la necesidad de observar la diferencia cultural analizando las transformaciones culturales, las vinculaciones entre lo indígena, lo popular y lo masivo, los usos de la ciudad y las nuevas tecnologías, apelando al concepto de hibridación, el cual abarca diversas mezclas interculturales (en Grimson, 2011: 151).

Dentro de los estudios de la Antropología y de la Sociología, las propuestas de configuraciones culturales (Grimson, 2011), formaciones nacionales de alteridad (Segato, 2007) y formaciones provinciales de alteridad (Briones, 2005) sugieren categorías que permiten un acercamiento a las ideas y representaciones en torno a lo cultural, lo nacional, lo extranjero, lo otro a partir de un anclaje socio-histórico.

Como mencionamos en la introducción, la *diversidad cultural* no se da en abstracto y el reconocimiento de las *diferencias culturales* no tiene un valor ético-político esencial ya que su sentido último depende de la situación social. En consecuencia, la diversidad implica un proceso relacional vinculado a las desigualdades y relaciones de poder (Grimson, 2011: 77-78).

Por su parte, Segato (2007) da cuenta de los procesos de otrificación, racialización y etnicización propios de la construcción de los Estados nacionales y la resultante formación de alteridades históricas en términos de formaciones nacionales de alteridad: "...formación nacional, en tanto matriz idiosincrática de producción y organización de la alteridad interior de la nación" (Ibíd.: 29). Por otro lado, Briones describe a las formaciones provinciales de alteridad como procesos de marcaciones que se desenvuelven en una escala regional, provincial o local que no solo producen categorías y criterios de identificación/clasificación y pertenencia sino que-administrando jerarquizaciones socioculturales- regulan condiciones de existencia diferenciales para los distintos tipos de otros internos que se reconocen como formando parte histórica o reciente de la sociedad sobre la cual un determinado Estado Nación extiende su soberanía" (Briones, 2005: 16).

Siguiendo esta línea, la comprensión sobre cómo las heterogeneidades de cada sociedad se hacen presentes en cada espacio de modo situado y contingente permite visibilizar "subalternidades" en términos de desigualdades a las que se adhieren características educativas, de origen, de generación, étnicas o de género, dado que estas diferencias están atravesadas por la jerarquía y alteridad (Grimson, 2011: 147). En este sentido, Restrepo señala que una configuración de las alteridades de una nación se vincula con las jerarquías y las relaciones de poder que la constituye: No solo diversidad de los otros dentro de la nación, sino también desigualdades constituidas en nombre de las diferencias culturales jerarquizadas (2013: 149-150).

Por lo expuesto, entendemos que la diversidad cultural en los procesos de formación docente de idioma puede ser abordada desde la deconstrucción de las matrices de producción que la constituyen, a partir de las marcaciones que producen, gestionan, negocian y regulan esa alteridad, como así también, a partir de las jerarquías y relaciones de poder que la atraviesan.

De manera análoga al concepto de cultura, las acepciones de *interculturalidad* remiten a distintas aplicaciones y conceptualizaciones según los usos del término que hagan los agentes sociales:

“La idea de “interculturalidad” y por tanto de relaciones, articulaciones y procesos interculturales, debe elaborarse de modo que resulte aplicable a cualquier tipo de proceso social en el cual se relacionen agentes sociales que se perciban entre sí como culturalmente diferentes (o bien, diferentes en términos de su visión del mundo, sentido de la vida u otras elaboraciones semejantes, según contextos y tradiciones teóricas específicas) de maneras que resultan significativas para el tipo de caso, proceso o articulación en cuestión” (Mato, 2009: 43).

Teniendo en cuenta que los contactos entre culturas han sido parte constitutiva del devenir histórico de la humanidad, coincidimos con Grimson en que la interculturalidad no es un fenómeno nuevo aunque el término en sí refiere a una forma relativamente nueva de nombrar un proceso histórico (2011: 190).

En cuanto a las conceptualizaciones sobre la interculturalidad, Tubino (2004, 2008, 2011) distingue “una interculturalidad funcional, equivalente a multiculturalismo, que reconoce la diversidad cultural desde arriba a fin de hacerla funcional al sistema político y económico vigente, y una interculturalidad crítica, construida desde abajo y que implica no solo el reconocimiento de la diferencia sino una forma de convivencia que empieza por atacar las causas de la desigualdad entre culturas como proyecto ético-político de acción transformativa y democracia radical” (en Cruz Rodríguez, 2013: 47). La interculturalidad funcional es aquella que reconoce la diversidad y diferencia culturales y busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, por lo tanto, es “funcional” al sistema existente, sin abordar las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, sin cuestionar “las reglas del juego” (Puentes, 2013: 113). En este sentido, el interculturalismo funcional está relacionado con el multiculturalismo, ya que plantea la igualdad de derechos en términos jurídicos y su principal objetivo es la tolerancia y la convivencia pacífica entre culturas en una misma región. Sin embargo, la relación de tolerancia puede tener un costado negativo cuando implica la imposibilidad de modificar o transformar la situación de sectores históricamente

marginados y excluidos (Pescader, 2012; en Pereyra, 2014: 23). El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera la integración, en cambio la interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. Si la palabra clave en el multiculturalismo es la tolerancia, en la interculturalidad lo son el diálogo y la valoración del diferente (Tubino, 2005: 94).

Por su parte, también dentro del contexto latinoamericano, Briones et al. (2006) observan que la interculturalidad no implica ni la simple yuxtaposición de mundos separados ni la promoción de falsos diálogos que recreen un único mundo para todos, manteniendo como base las reglas unilaterales de algunos. En consecuencia, sugieren que los debates en torno a qué quiere decir interculturalidad debieran en sí mismos verse como un *ejercicio intercultural*, si se entiende por interculturalidad estar abiertos a intercambiar distintas maneras de ver las cosas y a generar nuevos lenguajes y símbolos comunes para hablar de lo que nos acerca y de lo que nos distancia, de lo que compartimos y acordamos, así como de lo que vayamos a mantener como discrepancias legítimas (Ibíd.: 263)²⁸. Para Grimson (2011), la interculturalidad nos interpela a repensar la noción de comunicación como una intersección de configuraciones culturales, entre el contacto y la comprensión, y sugiere adscribir a la perspectiva intersubjetiva configuracional que nos permite comprender la historicidad de esas comunicaciones interculturales y la heterogeneidad intrínseca a todos los grupos humanos (Ibíd.: 192).

Dentro del marco de los conceptos y categorías expuestos, nos adentraremos en las marcaciones de alteridad que surgen desde las voces de docentes y estudiantes con atención a las asimetrías y desigualdades que emergen como diferencias culturales jerarquizadas, con el fin de describir la diversidad de las configuraciones interculturales de las clases de profesorado de inglés.

²⁸ En otras palabras, darnos a todos el mismo permiso de mantener nuestras convicciones pero también de cambiar reflexivamente de opiniones, valores y prácticas es una base interesante para pensar nuestra humanidad común y también nuestro derecho a convivir en y con heterogeneidad.

2.2.1 Diversidad y diferencia

Con relación a los aspectos de la diversidad sociocultural de las comunidades de habla inglesa que circulan en las clases, los informantes relatan:

“La lectura de *Sebastian's Pride*, por ejemplo, es buena para la aproximación a distintas culturas. Allí, aparecen términos en español como el chingolito, y analizamos por qué no se traduce. Ahora bien, ¿es *straw* un término equivalente a bombilla? Y mate ¿es igual a cup? Otra consigna: ¿quién era el más argentino de los personajes? Sebastian, ¿es un gaucho? ¿Su hermano era gaucho? ¿Lo consideraban los demás así? ¿Qué pasaba con las mujeres? ¿Y con las comunidades más cerradas? (...) ¿Cómo mido la argentinidad? ¿Es posible? (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Obviamente, si yo trabajo con una novela de una autora indioamericana, ahí va a haber un *clash* entre el origen indio y la vida en EE.UU. (...) y entonces (cuestionamos) ¿qué sería un *American*?, la idea del *WASP*²⁹, desde qué perspectiva se ve qué es *American* y qué no, la idea de *americanness* es interesante de explorar y tenés un montón para deconstruir con respecto a lo intercultural” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Para poder comprender el texto tuvimos que meternos en todo ese mundo (...) en un momento hay una escena de incesto pero en otro hay una escena de alguien de casta alta que está con un *untouchable*, que es alguien que no pertenece a ninguna casta. Y discutíamos por qué pusieron la escena de incesto: para que nosotros (occidentales) entendamos cómo lo ven ellos cuando están con otra casta, como algo que indigna, que llama muchísimo la atención, como un valor de shock” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“La interculturalidad a veces se termina interpretando como una interrelación de *backgrounds* culturales provenientes de distintos países (...) (también) lo intercultural dentro de un propio país, dentro de una misma ciudad, dentro de una misma comunidad, como puede ser la comunidad de Harlem, cualquier comunidad dentro de Harlem no va a ser unificada (...) Y

²⁹ WASP: acrónimo del inglés *White, Anglo-Saxon and Protestant*: blanco, anglosajón y protestante.

(vemos) cómo esos entornos culturales interactúan, dialogan, cómo también esos entornos culturales se convierten en campos de lucha” (Docente 10 ISP “JVG”).

“En el caso de *The Bluest Eye* analizamos cuestiones de clase social y discriminación” (Docente 2 ISFDyT N°18).

Los enunciados expuestos muestran que el acercamiento a las distintas culturas se promueve desde el conocimiento de las prácticas culturales de las sociedades de habla inglesa a partir de las formas culturales que emergen al interior de las diversas comunidades e identidades de sus miembros: “lo intercultural dentro de un propio país, dentro de una misma ciudad, dentro de una misma comunidad”. En los encuentros interculturales de las clases, observamos que la perspectiva propia es interpelada al momento de comprender los fenómenos culturales como reflejan las distintas reacciones que pueden disparar una escena de incesto y una sobre la relación intercastas en lectores que pertenecen a diferentes entornos culturales. En cuanto a los aspectos del lenguaje, se refiere a la dificultad de traducción de ciertos términos del español local, por ejemplo: *chingolito*, como así también a la falta de precisión, o imposibilidad de traducción, de los equivalentes en inglés de *mate* y *bombilla*, *cup* y *straw* respectivamente. Por otro lado, las referencias a la factibilidad de medición de la argentinidad o de poder dar cuenta de qué es ser americano o argentino remiten a imaginarios esencialistas acerca de las naciones/nacionalidades.

Por otra parte, encontramos contrastaciones y comparaciones entre las sociedades británica y norteamericana y la argentina:

“Algo que sale siempre es que los ingleses son *calm, cool and collected* y estás leyendo o viendo una imagen de ese país, de gente educada, ordenada pero en este país, roban, los trenes están llenos, la gente es maleducada. (...) En general, se me hace que hay como una idealización igual de la cultura, como que los profesores de inglés, en general, salvo que sean abiertamente críticos, está esa cosa como de que los ingleses, los americanos todo hacen

todo bien y son la cultura y nosotros somos el tercer mundo” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“En EE.UU. muchas veces se ve a Latinoamérica como algo homogéneo, como que todos somos México y no ven las diferencias o tienen estereotipos, trabajamos mucho con eso” (Estudiante 8 ISP “JVG”)

“Es un proceso en donde la gente a veces deja de tener miradas un poco inocentes sobre las cosas, por ejemplo: Gran Bretaña país desarrollado y tienen quilombos como tenemos nosotros (...) Son fantasías que generan representaciones (...) Por ejemplo, (...) sobre el número de desaparecidos y el negacionismo y todo esto apareció muy fuerte en The Guardian (...) sí somos un país complejo, tenemos un montón de macanas pero hay algunas cosas en las cuales el mundo mira a la Argentina por los procesos que hizo (...) hay algo ahí de desnaturalizar ciertas cosas” (Docente 7 ISP “JVG”).

Los datos constatan imaginarios de estados-nación desarrollados, Gran Bretaña y Estados Unidos, que se asocian a cualidades positivas de orden y superioridad, sentimientos de admiración y al ideal de nación. En contraposición, circulan imaginarios de los estados-nación emergentes vinculados a ciertos países angloparlantes, como la India, y al país de pertenencia de los estudiantes, Argentina, que infunden una imagen de inferioridad, atraso y de alto nivel de conflicto económico y social. No obstante, los informantes consignan que estos imaginarios esencializados que se adscriben al primer y tercer mundo surgen de representaciones idealizadas, miradas inocentes y acrílicas que hay que problematizar y desnaturalizar en las clases.

Por otro lado, las marcas de alteridad pueden rastrearse en las etiquetas sociales y estereotipos que circulan en los intercambios, como refieren los siguientes enunciados:

“En el caso de las prácticas en primaria trabajamos distintas cuestiones sociales a partir de los cuentos, como Rosa Caramelo, Héctor el Hombre Extraordinariamente Fuerte, es un hombre corpulento que teje, por ejemplo. Son historias que rompen estereotipos. O la película Estrellas en la Tierra,

que trata sobre la dislexia en una comunidad en la India. Allí vemos el sentimiento de vergüenza del papá por la ‘traba’ de su hijo/a, “este chico es lento” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Y los imaginarios que tienen los estudiantes respecto de los inmigrantes de la novela (...) del inmigrante que vino a trabajar y se quedó en el país, como Robert Hamilton, pero también aparece el inmigrante que se aprovecha de los locales (...) la figura del inmigrante o los imaginarios de los inmigrantes se definen también por la procedencia: de Europa o de países vecinos” (Docente 2 ISFDyT N°18).

A su vez, las diferencias socioculturales que surgen en la circulación de estereotipos y prejuicios remiten a la discriminación-sus emergentes, consecuencias y reacciones, como así también a los procesos de naturalización e impugnación que la atraviesan:

“(Y cuestionamos) ¿Cómo se relaciona (la variedad RP) con las otras variedades en el RU hoy? ¿hay una relación de desprecio? ¿de respeto a la diversidad? ¿tienen leyes que avalan que una persona no puede ser discriminada por su acento? Y si existieran esas leyes, ¿las personas siguen cambiando su acento para conseguir un trabajo? (Docente 7 ISP “JVG”).

“Leemos la historia de un chico que tiene un accidente y se le quema la cara. Antes él era fachero, el líder del colegio, tenía de novia a una modelo, iba a bailar a un lugar jamaquino. Pero después del accidente él ve cómo es discriminado, su novia lo deja, y el grupo que él antes discriminaba lo acepta y lo integra. Y ahí trabajamos la integración, la multiculturalidad” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Leímos *The Bluest Eye* de Toni Morrison, analizamos mucho el tema de la desigualdad racial, lo que era antes en los 50 y lo que es ahora, también leímos *Beloved* que es sobre la esclavitud, esos son temas que vuelven mucho: la desigualdad, el racismo, las temáticas LGTB, transgénero” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“Hicimos un trabajo sobre una *road story*, esta familia va del norte al sur de EE. UU. en los años 1950. Es una historia de una familia que se va encontrando con la resistencia a la integración (racial) a medida que van hacia el sur hasta que al padre lo mandan a la cárcel simplemente por estar manejando un auto lindo, por sospechar que no era de él” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Con la lectura sobre África hablamos de los prejuicios y de la cuestión del racismo, sobre la discriminación de la población afrodescendiente en culturas más europeas y en EE. UU.” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Y yo también lo que hago es contar sobre mi propia historia, el bullying cuando yo me sentí sapo de otro pozo y ahí los alumnos se interesan el triple y ahí se animan a contar cosas de ellos. Hace unos años una alumna contó su experiencia de bullying y no se me había ocurrido que la podían discriminar por el aspecto físico que ella contaba. Los estudiantes y yo no entendíamos cuál era el punto de la cargada. Una compañera le dijo no necesitás decir por qué razón era: “no, no, no, a mi me sirve hablar de esto”, contestó” (Docente 9 ISP “JVG”).

“... todavía escucho en algunos docentes esta obsesión con el *lisp*³⁰. Si un alumno tiene lisp lo tenés que mandar a... Pero, perdón, ¿no hay hablantes nativos con *lisps*? Para mí, estas cosas suceden porque no se problematizan desde una perspectiva hasta si querés de los derechos lingüísticos, siempre en diálogo con la realidad” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Las temáticas convocan a las controversias y al debate, por ejemplo, cuando hablamos de lo performativo del nombre (...) cuando abordamos la temática del cuerpo” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Por ejemplo, sobre el tema de las clasificaciones físicas, los estudiantes compartían sus apreciaciones y auto-percepciones entre ellos y comparaban cómo eran antes/en otro momento/con otra edad y cómo se ven ahora” (Docente 1 ISFDyT N°18).

³⁰ Lisp: ceceo en español.

Asimismo, las diferencias socioculturales también alcanzan a las temáticas de género:

“El tema de orientación sexual a veces surge del grupo y en una instancia así un chico habló de diferentes orientaciones sexuales y nos desasnó de muchas cuestiones, y nos explicó muchas cosas técnicas, por ejemplo acerca del *cisgender* y ahí se abre una posibilidad de que los alumnos eduquen al docente y sus pares” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Después en *El Caballero Verde* vemos que este poeta o poetisa, que también es anónimo, (...) ahí hay un intento de sacarse los estereotipos y ver qué está pasando con esa voz, que no sabemos qué género tiene y está celebrando la belleza masculina con ese nivel de lenguaje poético (...) En los poemas narrativos, como *La Violación de Lucrecia*, trabajamos sobre esta visión patriarcal que fragmenta el cuerpo de la mujer y que tiene una consecuencia directa en lo que ocurre después” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Tener sensibilidad a la cuestión de género. Por ejemplo, tenemos que acordar con los colegas cómo referirnos a un estudiante que tiene un nombre de mujer en la lista pero se percibe como varón. (...) Otra cuestión relativa, era el uso de los baños. (...) Está bueno que se visibilice toda la problemática, poner las cosas sobre el tapete para evitar errores o herir a otros” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Ahora bien, en *Othello*, mi visión ha cambiado mucho, Otelo es la víctima pero la real víctima es la esposa. Dos víctimas, pero la protagonista tendría que ser ella. Analizamos una parte que tiene que ver con su problema de celos y sus inseguridades, vemos los estereotipos. (...) también trabajamos las críticas a los cuentos de hadas (...) por las cuestiones sexistas o por ser muy crueles (...) Vemos también el mundo de Barbie, en el que Ken era más Barbie que ella y las princesas (actuales) de Disney: Mulan, Brave, Frozen, que representan otro estereotipo de princesas que ahora está haciendo Disney” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“También la interculturalidad de género, lo que son los valores para una mujer, para una madre o un padre en ese contexto. Muchas veces los alumnos dicen que el padre era muy superficial, para qué comprarse un auto, pero para él era un logro, desde su masculinidad, un símbolo de éxito, y piensen en su historia de vida, lo que habrá vivido y les muestro algunas pequeñas escenas sobre el racismo, la esclavitud” (Docente 9 ISP “JVG”).

“Problematizo el rol de la mujer porque en Beowulf no todas las mujeres son sumisas y sostenedoras del *status quo*, como la mamá de Grendel que son literalmente mujeres de armas llevar” (Docente 11 ISP “JVG”).

La alteridad también se refleja en jerarquizaciones internas entre miembros dentro de una misma comunidad:

“O cuando analizamos la obra de Zephaniah. Él es un rasta, descendiente de jamaíquinos. Él rechaza la orden que le dan del imperio británico, la OBE³¹, porque él no va a aceptar un premio de gente que mató y que violó a sus antepasados. El es inglés y mantiene sus raíces: las culturas anglo” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“En la novela hay una escena en donde la nena va a una escuela donde ella es la más negra de todos los negros, es tímida, llora, no se puede defender (...) El documental *La Isla de las Flores* trata de un basural y la gente que lo habita (...) Vemos lo marginal dentro de lo marginal” (Docente 2 ISFDyT N°18).

Las distintas marcas de alteridad que emergen en las clases tienen un sustrato común en la cuestión de la otredad, aspecto que también se vincula con su abordaje en la práctica:

“Tenemos poemas que hablan de una manera muy fuerte, y desde un anonimato, que hablan de la alteridad, del otro, del otro genérico, incluso del otro que hasta en un determinado punto no sabemos si atribuirle

³¹ OBE: acrónimo del inglés *The Most Excellent Order of the British Empire*, la Excelentísima Orden del Imperio Británico.

humanidad o no, por ejemplo en Beowulf: con Grendel. Es un ser que tiene miedo, que tiene bronca, que se irrita, se desconcierta, se asusta, que se sorprende, es un ser con sentimientos humanos, es un humano. Este autore pone a esta figura en una liminalidad maravillosa” (Docente 11 ISP “JVG”).

“A los practicantes les sugiero no dar nada por sentado. Por ejemplo, en primaria especialmente, no dar por sentado que todos los chicos tienen un dormitorio para ellos, que realizan las cuatro comidas, que conocen todas las frutas y verduras, o las mismas que los docentes conocen/nosotros conocemos, que hay un papá o una mamá en la configuración familiar, las edades, que si los papás tienen trabajo, etc. (...) Es responsabilidad del docente informarse de la situación del alumnado en relación a su configuración familiar, social, para evitar situaciones incómodas en el aula e inclusive herir sentimientos involuntariamente” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Por ejemplo, cuando trabajamos el Mercader de Venecia al igual que Otelo, La Tempestad, son obras donde aparece la otredad de una manera ineludible. Y a la vez Shakespeare lo presenta, les da la voz a aquellos que normalmente no la tienen. Esas minorías, por lo menos en el escenario de Shakespeare, tienen ese espacio” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Cuando vos te vas acercando a un otro y esto lo podemos aplicar a la interculturalidad lingüística, y entrás a conocerlo es más difícil odiar, porque no es más esa representación imaginaria que tenés en tu cabeza, es una persona de carne y hueso. Por ahí habla distinto, suena distinto pero cuando vas al fondo de la cuestión tiene los mismos problemas que vos, comparte las mismas cuestiones humanas que nació, vive y muere” (Docente 7 ISP “JVG”).

A su vez, los datos revelan que el análisis de las diferencias y desigualdades sociales gira en torno a la interpelación de los procesos de reproducción cultural de la escuela, la intención de adentrarse en el conocimiento de lo otro/ diferente, el desarrollo de la empatía, del no juicio, para evitar prejuizar y encasillar, y la historización de los fenómenos:

“En general todas estas situaciones de estigmatizaciones, como que se hablan bastante, especialmente en las materias pedagógicas³², como que hay mucho (...) consenso en cuanto a reflexionar sobre nuestras posturas, que (tal vez) creemos que no somos sexistas, discriminatorios o clasistas ...después, bueno, habrá que ver, pero hay cierto consenso explícito de que estas cosas no están bien o no queremos repetir las, o no queremos enseñarlas por lo menos. Eso fue algo muy marcado desde el principio de pensar hasta el poder, por ejemplo, cómo uno reproduce lo mismo, o la escuela reproduce lo mismo o promueve el cambio, por lo menos el pensamiento crítico” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“El aborto, supóné que vos sos *pro-choice* pero que no termines pensando que las personas que tienen una posición pro-vida son medievales, fascistas o nazis y viceversa. El que es *pro-choice* es un asesino, porque (si pensás eso) te estás perdiendo de algo que es, para mí, un signo de los tiempos, amigo o enemigo (...) Para el ser humano es más fácil odiar lo que desconoce que lo que conoce” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Y los invito mucho siempre a volver a sus propias historias familiares, eso de ponerse en el lugar del otro (...) En varias de estas historias personales surge el tema de la migración, y a lo que siempre termino apuntando es al no juicio, uno tiende a querer encasillar. (...) Inclusive, vemos las mismas temáticas en diferentes culturas y entonces uno se empieza a sentir más espejado o siente que esas culturas también espejan la vida de uno, en cierta medida. Y eso es el trabajo de empatía, desde esa posibilidad de poder conectar con cualquier otro ser” (Docente 9 ISP “JVG”).

“¿Por qué el inglés se habla en tantos lados? Todo lo que es relaciones internacionales y culturales están muy arraigadas a lo que en un momento fue el imperio británico. Por qué el inglés se habla en tantos lados y por qué tenés tanta gente pakistaní o de la India que vive en Inglaterra. Lo problematizás: hablan ese idioma, pero ves por qué razones históricas eso es así. Lo multicultural (...) hacen la contextualización histórica (...) y ahí te

³² Materias del Campo de la Formación General que se dictan en español.

pueden hacer una interpretación intercultural más específica” (Docente 4 ISFDyT N°18).

Los referentes empíricos permiten rastrear las conceptualizaciones y percepciones acerca de la alteridad en la formación docente desde perspectivas macro:

“Una reflexión acerca de la propia cultura, entender que hay que desarmar y desandar estereotipos culturales propios y ajenos también. Pero primero los propios y bueno sobre todo porque, por ejemplo, están en los materiales para la enseñanza del inglés. Lo que que se llama *cultural fixity*, esta cosa de que tenemos modelos culturales fijos estereotipados, entonces en la Argentina se toma mate, se juega al fútbol y se come asado y eso hay que desandarlos, porque eso además nos va a llevar a otros estereotipos que son altamente discriminatorios” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Vemos multiculturalismo, interculturalidad. A mi me gusta trabajar con Benjamin Zephaniah, con el poema *The British*, yo lo veo tanto en cuarto para ver los aportes de todas las civilizaciones al idioma inglés y en primer año para la parte de multiculturalismo (...) El poema es como el género de una receta de cocina, acerca de lo que es la composición británica. Antes hacía lo mismo pero con Estados Unidos, con el *melting pot*, las distintas culturas que van llegando, los distintos extranjeros que iban llegando por algo mejor, cuando veíamos el *American dream*” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Entiendo también que lo más sencillo es lo de contrastar las culturas nacionales o contrastar estereotipos, imaginarios esencialistas, como si hubiese un imaginario de lo argentino. Comparar Casados con Hijos versión argentina con la versión americana para trabajar también que hay diferentes culturas en términos de culturas familiares y el concepto de cultura/s como tradiciones, formas de hablar, productos culturales” (Docente 10 ISP “JVG”).

Como así también, desde perspectivas micro:

“La cuestión del apellido, tanto en Inglaterra como en EE.UU., las mujeres toman el apellido del marido y lo conservan incluso después de separarse/divorciarse, el tema es por qué lo conservan. ¿Cómo puede ser que Camila Parker Bowles se haya casado con el Príncipe Carlos y siga siendo Camila Parker Bowles? Y...tiene que ver con que las mujeres conservan el apellido que tienen sus hijos, con esta cuestión cultural que nosotros no tenemos en cuenta” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“Por ejemplo, analizamos los tipos de chistes que eran solo manejados dentro de cada familia. Decían frases que solo se decían en sus familias ...y se empiezan a dar cuenta que lo cultural se puede pensar no sobre lo macro solamente, también desde lo micro, dentro de cada familia. Que lo cultural no está asociado a un pueblo nación” (Docente 10 ISP “JVG”).

Finalmente, los enunciados advierten acerca de los riesgos de la invisibilización de las diferencias, especialmente cuando se pueden ocultar o encubrir desigualdades:

“Me interesa analizar por qué aparecen las cosas, por qué hay discursos globales sobre lo intercultural. (...) Pero corres un riesgo: cuando decís sumar otras cosas ojo que no las estés invisibilizando e invisibilizando los diferenciales de poder. Porque si digo que la lengua adicional inglés es igual a la lengua adicional italiano, ni yo me la estoy creyendo. Hay una cuestión de lo políticamente correcto que queda muy lindo, que todas las lenguas son iguales, sí pero la realidad me muestra que las lenguas no son todas iguales” (Docente 7 ISP “JVG”).

A partir de lo expuesto, observamos que la alteridad en la formación inicial de profesores de inglés está atravesada por idearios vinculados a las comunidades angloparlantes, ligadas a la lengua meta como especificidad del campo, y a las de pertenencia de los institutos de formación docente. Se evidencia la interpelación de concepciones esencialistas del ser nacional en los cuestionamientos acerca del imaginario que los argentinos tomamos, mate, comemos asado y jugamos al fútbol; los ingleses son *calm, cool and collected*, del concepto *WASP* y sobre cómo se puede medir la argentinidad o en qué consiste ser ciudadano americano.

A su vez, los datos muestran la coexistencia de dos concepciones de interculturalidad. Por un lado, como la interrelación de diferentes entornos culturales que interactúan, entran en diálogo y que, inclusive, se convierten en campos de lucha. Por otro, en términos de multiculturalidad, como la coexistencia de diferentes culturas que, a su vez, componen una cultura, como por ejemplo la británica o la de los EE. UU., en este último caso en tanto crisol de razas o *melting pot*-expresiones que implican la fundición de los pueblos constitutivos en una nación unitaria. Como mencionamos previamente, el multiculturalismo tiende a evitar la confrontación pero no genera la integración (Tubino, 2005: 94). Además, como señalan los enunciados, la percepción de la interculturalidad como la suma de culturas solamente puede llevarnos a invisibilizar diferenciales de poder y promover/mantener modelos culturales fijos, estereotipados.

Por otra parte, la interculturalidad de las comunidades que entran en diálogo en la clase de lengua extranjera puede analizarse desde el marco de formaciones nacionales de alteridad en tanto matriz idiosincrática que “hace posible hablar del racismo y formas de prejuicio y discriminación étnica inherentes a ese orden particular, acuñado en una historia propia” (Segato, 2007: 28). Desde esta mirada, los imaginarios homogeneizantes idealizados pasan por el tamiz de la interpelación que permite reflexionar acerca de “los modos en que una persona o grupo o institución se refiere a sus alteridades, a las formas en las que un miembro de una sociedad se identifica, es interpelado e interpela a los otros” (Grimson, 2011: 186). Aquí, observamos que el proceso clave de interpelación se traduce en problematización, desnaturalización, des-andar, de-construcción para los docentes y estudiantes de profesorado.

Por otro lado, las clasificaciones, etiquetas o modos de referencia pueden entenderse como marcas que producen categorías y criterios de identificación/clasificación y regulan condiciones de existencia diferenciales (Briones, 2005: 16). Las marcas que configuran la alteridad pueden ser de escala regional, provincial y local y permiten visibilizar aquellas desigualdades constituidas en nombre de las diferencias culturales jerarquizadas (Restrepo: 2013: 149-150). De este modo, desde una mirada situada y contingente, las diferencias que emergen en las configuraciones culturales dejan su ropaje de simples alusiones

de color o detalles ilustrativos cuando se apela a las relaciones de poder y las jerarquías que las constituyen y atraviesan.

Los referentes empíricos dan cuenta de que la diversidad en la formación docente de profesores de inglés está estrechamente ligada al devenir histórico y la producción literaria y cultural de las comunidades angloparlantes, como así también de las comunidades de pertenencia de docentes y estudiantes. En este sentido, los enunciados refieren a marcas vinculadas a características de origen, como por ejemplo, en relación a los distintos personajes de inmigrantes, la condición de gaucho, de porteño, de provinciano o de ciudadano americano de origen indio, vecino del barrio de Harlem, ciudadano afroamericano o jamaicano. En cuanto a diferenciales de género, los insumos de lectura y disparadores de debate habilitan su visibilización a través de las discusiones acerca de roles sociales, el patriarcado, diferentes colectivos-como el LGTB o el uso de espacios institucionales comunes, entre otros aspectos. A su vez, los informantes refieren a cambios en las interpretaciones con perspectiva de género, como se evidencia en los nuevos arquetipos de princesas de Disney o en el análisis del personaje de Desdémona como víctima de violencia de género y femicidio. Por otro lado, el tratamiento de la discriminación y el bullying se refleja en aquellas marcas ligadas a características y capacidades físicas, en relación al ceceo, la dislexia o a los patrones de belleza.

En otro orden, “la diversidad y diferencia puede ser analizada dentro de un propio país, dentro de una misma ciudad, dentro de una misma comunidad”, como refiere uno de los informantes, y dentro de cada individuo, podemos agregar. Los datos dan cuenta de niveles de jerarquización interna dentro de las comunidades de habla inglesa que visibilizan las subalternidades en términos de centralidad y periferia o lo hegemónico-marginal. Desde el aspecto económico, el Reino Unido, EE. UU., Australia y Canadá emergen como estados desarrollados mientras que la India, Sudáfrica, Nigeria o Jamaica como estados emergentes provenientes de las ex-colonias. Del mismo modo, el canon literario representa la dominancia o hegemonía cultural en contraposición a la literatura en otros *Englishes*, o las literaturas otras, vinculadas a autores del Caribe o África, por ejemplo, que refieren a los procesos de colonización del imperio británico, sus efectos y consecuencias.

Los diferenciales también se inscriben en las marcas sociales relacionadas con grupos internos de los barrios y vecindarios, ocupaciones y profesiones, roles dentro de las conformaciones familiares, aspiraciones de clase e identificaciones personales que permiten configurar la alteridad de las diferentes comunidades de pertenencia.

Por otra parte, la configuración intercultural se compone de “elementos de diferente tipo que guardan entre sí relaciones de oposición, complementariedad, jerarquía” (Grimson, 2010: 78). El análisis expuesto da cuenta de cómo los diferentes tipos de marcas sociales componen la diversidad y diferencia de las clases de profesorado y, de esta manera, estructuran las configuraciones interculturales de la formación inicial de docentes de inglés. El caso del escritor Zephaniah muestra el dinamismo de las adscripciones identitarias y el potencial de una configuración cultural, ya que su pertenencia a la cultura anglo no lo inhibe de la posibilidad de rechazar la OBE, máximo galardón para los defensores y amantes del imperio. Así, la configuración cultural habilita la interpelación por los espacios y regímenes de sentido porque los significantes de las marcas o etiquetas sociales “se anclan en algún significado que no es necesariamente el mismo para todos” y, de este modo, se constituye en “la posibilidad de fabricar alteridades y alterar desigualdades de poder” (Grimson, 2011: 189).

2.2.2 Manuales y recursos

Para completar el análisis sobre las marcas de alteridad que circulan en la formación docente de profesores de inglés, los informantes fueron consultados acerca de los materiales y recursos para la enseñanza del inglés lengua extranjera en relación a los contenidos interculturales. En principio, los datos revelan alusiones a la diversidad de acentos de las comunidades de habla inglesa, la inclusión de referencias locales y las conexiones de los contenidos con la realidad de los estudiantes:

“Se empieza ver en los *listenings* variedad de acentos, pero, en general, no hay nada que puedas decir que demuestre diversidad o interculturalidad, no,

es todo estándar. Después depende del libro con el que trabajás (...) por ejemplo, (recuerdo) que una primera unidad es de comida y te pone de dónde viene la carne Argentina, por qué la carne argentina se conoce como la mejor del mundo. (...) La realidad es que tiene mucha referencia local, todos los temas que tocan: comidas, actores, por ejemplo: te pone a Luciana Lopilato para que la describas” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

“En Práctica hemos usado algunas actividades de algún manual, de algún libro para la escuela, quizás algunas de esas actividades las adaptamos. Yo creo que sí que hay bastantes libros que están adaptados localmente, son los que recorro para la práctica, por ejemplo, “él es Pablo, vive en Buenos Aires, ella es Sofía, ella es de Formosa” (...) Me llama la atención porque estos ejemplos/contextos sirven para identificarse con lo que uno estudia” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“Cuando yo estudiaba inglés, la variedad o diversidad no era mucha. Más estándar. Por ejemplo, cuando aprendemos las partes de una casa los libros siempre te muestran una casa con dos pisos, una chimenea y eso no se adapta o acerca a las casas de mi barrio o de mis estudiantes. Yo no tengo casa de techo a dos aguas ni de dos plantas, por ejemplo. Lo veo desde ese lado, cómo eso puede caer (impactar/influir) o no a los chicos” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Yo ahora estoy trabajando en clases con adultos con un libro que tiene bastante, o algunas partecitas de interculturalidad, hablamos de diferentes sistemas de educación en algunas partes, también hablamos de las comidas, que eso es más típico. En otro libro hay diferentes variedades del inglés, eso está bueno para los alumnos, me parece, no siempre escuchar lo mismo, diferentes acentos” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“Está bastante presente (...) lo tratan bastante al tema de la interculturalidad, desde cosas más cotidianas, la comida, todos esos temas, y más si son producidos en Argentina y tienen como muchas cosas de la propia cultura, la propia historia y demás. Por ejemplo, me acuerdo uno que hablaba de

leyendas y mitos, lugares y de historia argentina y hablaba de Nahuelito” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“Hoy en día se ve la variedad un poco más, aunque hay cosas que siguen estando como raras, por ejemplo los meses y las estaciones del año en los libros para los más chicos, no coinciden con las estaciones del hemisferio sur y los meses de las estaciones son diferentes. Otras rarezas tienen que ver con las configuraciones familiares, los horarios, la alimentación, por ejemplo el desayuno: huevos y jamón” (Estudiante 6 ISFDyT N°18).

“No se establecen causas - consecuencias, aparecen (aspectos culturales) como una anécdota. Por ejemplo en los libros Halloween aparece, pero no el origen, como algo más anecdótico” (Docente 8 ISP “JVG”).

“Cuestiones interculturales (...) Por ejemplo, en un texto hay una lectura sobre el fantasma de un soldado romano, los romanos estuvieron cuatro siglos en Gran Bretaña, y ahí relacionan los contenidos de historia, geografía, las comidas, la literatura, las festividades. En otro libro aparece la vida de Charles Dickens para presentar el tiempo pasado, la biografía de Dickens. La idea es generar un *awareness* de toda esa parte relacionada a la cultura de la lengua que enseñan para que sepan para dónde tienen que apuntar” (Docente 4 ISFDyT N°18).

Tal como analizamos en el capítulo I los enunciados constatan que los temas interculturales típicos en los recursos del mercado editorial se relacionan con costumbres de la vida diaria, ciertos eventos históricos específicos, como la invasión de los romanos, la literatura y las celebraciones de cada comunidad, como es el caso de la biografía del escritor Dickens o la celebración de Halloween. No obstante, varios informantes reconocen un cambio de apertura hacia una mayor diversidad en la inclusión de acentos o variedades no estándar en los materiales de audio, *listenings*, como en las referencias locales, a través de la alusión a personalidades, lugares e historias locales.

Por otra parte, algunos enunciados refieren a la presencia de estereotipos como así también a la ausencia e invisibilización de contenidos:

“Y en general lo que se ve son los estereotipos en las familias, la composición social, de raza, de religión. Es muy difícil en la estructura del libro ver algo diferente. Es muy forzado y caen en los estereotipos (...) Pero no aparece (tampoco) la realidad latinoamericana en los libros, muy poco” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“Sigue habiendo estereotipos en los libros, lo bello y lo feo en el tema del comparativo, las mujeres con el tema de *can for ability*, por ejemplo había un chica que hacía todo mal en relación a las destrezas físicas: el lugar de la mujer es inferior al de los varones (...) Hay como una sensación de que la representación de diferentes etnias es forzada” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Y ni hablar del material de oral, todos los libros viejos, las cosas que hablan sobre la perspectiva de género, roles y demás son espantosos (...) entendemos que esto no es lo que decimos ni opinamos, pero el material está bueno para trabajarlo (desde lo técnico) y lo trabajamos igual” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“Lo que noto en los libros de texto como objetivo primordial es desarrollar un respeto por las culturas diferentes, por la cultura otra, generar lo que Derrida llama la hospitalidad, que me parece bien, pero no hay que ser inocentes porque estamos formando ciudadanos un tanto naif. Todos nos respetamos, entonces todos vamos a respetar a las culturas.... Sí, sí, pero el mundo no funciona de esa manera (...) no es tan sencillo como simplemente enseñar a respetarnos” (Docente 10 ISP “JVG”).

“La mayoría de los libros dan una imagen que sugiere que nosotros somos interculturales porque pusimos una persona de color entre todos los personajes que se desarrollan en la historia, pero ¿quienes estarían faltando? ¿Por qué no hay gente con discapacidades, por ejemplo? Como para quedar bien” (Docente 6 ISFDyT N°18).

“En Análisis del Discurso lo mismo, analizamos las representaciones culturales que nos llegan a través de los libros de texto, que muchas veces

presentan una familia tipo ideal, todos blancos, todos felices” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

Como así también, aspectos vinculados con la Educación Sexual Integral (ESI):

“Yo me puse a ojear libros nuevos que uso con mis alumnos, y ves que cuando es algo de cocina están las mujeres, *dad* está trabajando, no sé, de doctor, de bombero. Y esas cosas siguen, y uno diría, bueno, ya está superado esto, pero no (...) Y también la diversidad y media impuesta, como que a lo sumo te ponen personajes de distintas nacionalidades, etnias para cumplir” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“En cuanto a los libros de texto en inglés, en general, el tema de la familia veo que vienen apareciendo diferentes tipos de configuraciones, no se percibe el clásico estereotipo, hay familias mono-parentales o ensambladas y de diversas etnias. Aparecen diferentes roles como el *house husband* Emergen comentarios de sorpresa de los alumnos de las escuelas destino, por ejemplo, al ver que el hombre no es el único *breadwinner*” (Docente 1 ISFDyT N°18).

Los datos revelan que los materiales de mercado tienden a reflejar una diversidad impuesta, políticamente correcta que en cierto grado puede percibirse como artificial. Este tipo de discurso aséptico de los dispositivos didácticos puede entenderse como *habla ideológica*³³ que adopta diferentes formas que se relacionan con estrategias discursivo-ideológicas. A partir de los datos expuestos, observamos referencias a la implementación de las estrategias³⁴ de omisión: lo que no aparece “nos preguntamos quiénes no están, quiénes faltan” y generalización: “la familia tipo, la casa estándar, los estudiantes que viajan al exterior para estudiar idiomas”. En relación a la formación docente y el habla ideológica presente en los materiales didácticos, tanto estudiantes como profesores coinciden en la importancia del reconocimiento de esta realidad y su influencia en la práctica profesional:

³³ Habla ideológica: conjunto de discursos producidos por un grupo social determinado que actúan en dos sentidos: por un lado, estos discursos actualizan las representaciones y las creencias del grupo en cuestión y por el otro, buscan moldear las representaciones de los destinatarios en vistas a compatibilizarlas con las propias” (Pasquale, R.; Gaiotti, C., 2002: 23 y ss.).

³⁴ Estrategias: omisión, generalización, énfasis, focalización, polarización, designación y caracterización.

“También de hablar sobre cómo lo vamos a ver nosotros en nuestra práctica docente, como en ser consciente de que el material que uno use tiene siempre una ideología, o sea nada es neutral, que uno sea consciente y lo elija acorde a lo que quiera enseñar desde un punto de vista más complejo o que pueda hacer esta salvedad” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“Darse cuenta de que no es lo mismo cualquier cultura interactuando con otra cultura. No estamos hablando del deber ser, estamos hablando de lo que sucede. Y esto me parece interesante que ellos (estudiantes de profesorado) lo puedan ver y esto no está muy explorado en los libros de texto” (Docente 10 ISP “JVG”).

Además de las formas específicas que tienden a adoptar los recursos didácticos del mercado editorial, uno de los informantes reflexiona acerca de las posibles causas respecto de la tendencia ideológica homogeneizante como configuración cultural de los libros:

“Hay como dos cosas en tensión. Primero: los libros son un negocio y el negocio de las editoriales de lengua extranjera en inglés es un negocio multimillonario global (...) Segundo, todo el mundo quiere mostrarse virtuoso y ahí hay una tensión, vos querés que tu libro se use/venda en todo el mundo: en Argentina, en Arabia Saudita, en China, que son comunidades formadas por múltiples matrices culturales y formas de ver el mundo (...) tienen que tratar de hacer un contenido lo más neutro posible (...) es un negocio, es un error pedirle un virtuosismo puritano a un negocio” (Docente 7 ISP “JVG”).

Los enunciados relacionados a las percepciones de alteridad en los materiales de enseñanza de inglés lengua extranjera advierten, en algunos casos, una apertura mayor hacia la inclusión de marcas vinculadas a cuestiones locales como sociales que, hasta hace algunos años estaban ausentes. No obstante, tanto docentes como estudiantes reconocen las limitaciones de los materiales editados para la implementación de una aproximación didáctica intercultural, teniendo en cuenta el

patrón de diversidad impuesta y el habla ideológica que reflejan, aspectos que deben ser sopesados al momento de la intervención en la práctica.

2.3 Entre culturas

La Ley de Educación Nacional (LEN)³⁵ fue sancionada en un contexto en el que la tendencia del inglés como lengua franca para la comunicación internacional estaba siendo interpelada por corrientes que adherían a una concepción *ecológica* del aprendizaje de lenguas. Entre las distintas acciones vinculadas con esta visión, se encuentran la defensa del plurilingüismo promovido por el Consejo de Europa y cristalizado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) de 2001, como así también líneas de acción llevadas a cabo por la UNESCO como la Declaración del Día Internacional de la Lengua Materna (DILM) (1999) con el objeto de promover la diversidad lingüística, la Declaración Universal de la Diversidad Cultural (2001) y el documento sobre la “Vitalidad y Peligro de desaparición de lenguas” (2003).

El escenario mundial de principios del siglo XXI impulsó no solo la idea de variedad en la enseñanza de lenguas y culturas sino además, la defensa y el respeto por lenguas-culturas en peligro. En este sentido, la incorporación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la LEN, responde al clima de época, ya que reconoce el derecho de los pueblos originarios a aprender en sus propias lenguas y fomenta la promoción de sus culturas. Por su parte, como ya hemos mencionado, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (2012) para la enseñanza de lenguas extranjeras sugieren la implementación de un enfoque intercultural y plurilingüe e incluyen un apartado específico para el abordaje del contenido cultural: el eje Reflexión Intercultural. Entre los propósitos de RI para los diferentes recorridos escolares posibles en LE se propone:

- La valorización de las culturas propias y de otras a partir del estudio de la lengua extranjera.

³⁵ Sancionada en diciembre de 2006.

- La comparación de la información recabada sobre las sociedades y culturas que se expresan en la lengua extranjera que se aprende con el español y sus variedades y con otras lenguas maternas presentes en la escuela/comunidad.
- La comparación de prácticas y manifestaciones culturales de nuestro país con las de otros países.
- La capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera.
- El desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales.
- La relativización del punto de vista y del sistema de valores culturales propios.

Por lo expuesto, el eje Reflexión Intercultural destaca los procesos de comparación cultural y vinculación entre las lenguas culturas que entran en juego en la clase de LE: las lenguas culturas de los estudiantes-el español, sus variedades y otras lenguas maternas/de herencia, y aquellas LC de las comunidades de la lengua meta. En este sentido, los propósitos del eje RI guardan similitud con las finalidades de la Educación Intercultural Bilingüe y, por lo tanto, se enmarcan dentro de una mirada *ecológica* del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

2.3.1 Analogías

Dada la relevancia que se le asigna a la (re)valorización de las lenguas y culturas propias en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, a continuación nos centraremos en las analogías entre lo extranjero y lo propio que emergen en la formación inicial de docentes de inglés y las percepciones y sentidos que les atribuyen en la actualidad. Comenzaremos con una referencia al propósito general que se le otorga a este proceso de comparación entre la lengua cultura inglesa y la/s lengua/s cultura/s propia/s de los estudiantes:

“Se establecen analogías para que ellos puedan deconstruir el concepto que traen de que ciertas variedades son superiores a otras, que hay ciertos usos de la lengua que están mal o bien, que ciertos usos digamos revelan cuestiones de nivel cultural: ciertos mitos o falacias que se construyen en torno a lo lingüístico” (Docente 10 ISP “JVG”).

De este modo, las analogías permiten desencadenar los procesos de deconstrucción y sensibilización a partir, por ejemplo, de la sonoridad de las lenguas y la diversidad de acentos:

“Hablamos del cordobés pero también hablamos de cómo habla un adolescente y una persona adulta” (Docente 10 “ISP” JVG).

“Y otra cosa es comparar el cantito cordobés, las variedades” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“Docente: “Quiero que me digan qué acentos escuchan”, aparece Alfred *The Great*, y usa un RP perfecto. Aparece el personaje central, de Northumbria y aparece un tipo hablando con un acento casi escocés, aparece un amigo irlandés. Estudiantes: “Y esto por qué aparece, pero no son del mismo país?” Docente: Pero vos ¿Sonás igual que un cordobés? Y empezar a despertar estas sensibilidades que después podés aplicar en tu propia cultura” (Docente 7 ISP “JVG”).

“En nuestro país las variedades, dada la extensión del país, no cambian con la velocidad con la que cambian en el RU (...) que en muy poca distancia surgen un montonazo de variedades lingüísticas que hace que tengas que ajustar el oído para poder acostumbrarte a cómo están sonando y eso acá en la Argentina no lo notás” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

Como así también desde las estructuras y expresiones idiomáticas:

“Muchas veces con el uso de tiempos verbales (...) Por lo general, los estudiantes hacen algún comentario, siempre encuentran algo como para comparar o hacer conexiones, pero siempre apuntando al uso de la lengua (no desde un contenido cultural)” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“¿Qué pasa con la lengua en lo que respecta a la diacronía, cómo la lengua va cambiando históricamente, por qué, a qué se asocian, ¿conocemos los hablantes nativos de un idioma los orígenes de las expresiones idiomáticas? ¿hace falta conocerlos?” (Docente 10 “ISP” JVG).

“En primero trabajamos con los cuentos y con las rimas, con las traducciones de poesías de autores ingleses al español y de autores argentinos al inglés (...) Me acuerdo que trabajamos con Tim Burton y veíamos cómo mantener la rima y que no pierda el sentido y la originalidad. Nosotros leímos la traducción y analizábamos algunos aspectos sobre cómo se hacía el pasaje” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

Así, las analogías se convierten en instancias de diálogo que permiten el reconocimiento y la revalorización de lo propio:

“Y ahí están entrando en un diálogo con el trabajo de sus órganos de fonación en dos niveles, no solo con el trabajo con los órganos de fonación de castellano sino también están entrando en diálogo, yo diría en conflicto con los órganos de fonación que tienen configurados para trabajar los fonemas de inglés estándar contemporáneo” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Y luego bajarlas a nuestro terreno, a la Argentina, donde están insertos. En una clase, una alumna que era de Goya, Corrientes, le pudo decir a sus compañeros que agradecía estar hablando de estos temas porque decía “ustedes como porteños dan por sentado que todos hablan igual, yo vivo en Buenos Aires y todo el tiempo me están diciendo como si fuera una especie de bicho exótico y soy argentina de Corrientes” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Donde yo vivo, en Glew, hay mucha gente que habla guaraní. Está bueno porque conocés la cultura de ellos. O por ejemplo, el 1 de agosto la fiesta de la Pachamama, en casa la hacemos: tomar caña con ruda, yo tengo familia de Jujuy y son tradiciones que están ahí y las realizamos incluso cuando voy a Jujuy, el carnaval” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Y por otra parte, ¿qué sabes del acento porteño? ¿qué sabes históricamente, como está conformado? Si vos estudiás una lengua extranjera necesitás entenderlo bien, para saber cómo opera, si te interesa, hay un nivel mínimo que para mí es importante, si vos quieres lograr unos buenos sonidos y una buena entonación en una LE te conviene saber de qué punto estás partiendo” (Docente 7 ISP “JVG”).

Por otra parte, el uso de analogías se advierte en la alteridad sociocultural relacionada con estigmatizaciones de distintos grupos que remiten a marcas vinculadas con valores de desacreditación, como refieren los siguientes enunciados:

“Analogías sí, las formas de hablar de las ‘milipili’ que es muy nasal, muy particular, y como muy chillonas. El registro es muy agudo y muy nasal” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“Al gaucho lo presentan como peleador, el dueño de las pampas en la novela (...) Ahora bien, ¿qué pasa hoy con los que vienen de afuera? Porque nuestros abuelos también vinieron (...) En clase se interpelaba el discurso que estaba en los medios en relación a que (los inmigrantes de países limítrofes) nos vienen a robar el trabajo, usar los hospitales” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“Pero aquí esa discriminación es mas contra los bolivianos, los paraguayos hacia los inmigrantes que pertenecen acá a Sudamérica (...) acá decís boliviano y te imaginás que tiene una verdulería, o por la forma de hablar sos un cheto o la asociación de que si sos boliviano sos horticultor o trabajás en la construcción” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Una vez nos preguntaron ¿ustedes creen que hay ‘wachiturros’ en el Reino Unido?, era para trabajar y comparar las etiquetas sociales en el RU y con las que hay acá o las que podemos encontrar en EE. UU.” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“Y justamente analizamos eso, como uno tiene percepciones de lugares, como de África, que uno lo ve como todo algo homogéneo, lleno de pobreza

y en realidad no escuchamos las historias de ellos sino que escuchamos lo que nos cuentan otros sobre ellos y lo extrapolamos a Latinoamérica, que pasa algo muy parecido” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“¿Cuáles son los prejuicios raciales en EE. UU.? por más que digan que es una sociedad post racial. Y en Argentina ¿qué? y en Buenos Aires ¿qué?” (Docente 7 ISP “JVG”).

Por otro lado, las analogías también se establecen a partir de las producciones culturales que se eligen como insumo de las clases:

“Y cómo hacer eso, bueno, para un ejemplo más obvio cuando trabajo un cuento de Poe como *The Fall of the House of Usher* lo pongo en diálogo con *Casa Tomada* de Cortázar. A veces lo hago con películas argentinas como por ejemplo *XXY* con una novela norteamericana llamada *Middlesex* de Eugenesis (...) Por ejemplo, cuando trabajamos el tema del bullying hicimos todo un proyecto y comparábamos la situación en EE. UU. *Colombine* y en Argentina, la situación en *Carmen de Patagones*, cómo acá se trabaja la cuestión de bullying y cómo se trabajaba en otros lados” (Docente 10 ISP “JVG”).

Además, los informantes refieren acerca de la importancia y el potencial de las analogías entre la LC inglesa y la propia:

“Yo creo que sí que es importante (hacer analogías) porque inclusive lo encontramos en el aula, ya sea desde las provincias o de inmigrantes de otros países. Si ya lo encontramos en el aula sería bueno aprovecharlo” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

Teniendo en cuenta la especificidad de la formación vinculada a la lengua extranjera, observamos que una de las analogías más recurrentes concierne a la reflexión metalingüística, tal como refieren los enunciados sobre la comparación y contrastación de estructuras gramaticales y expresiones idiomáticas. Otra analogía se relaciona con los rasgos fonológicos y fonéticos del español y del inglés. Aunque ciertos aspectos ya hemos analizado en la primera sección del presente capítulo,

encontramos aquí elementos que se vinculan con la reflexión metalingüística y los propósitos formativos en la lengua extranjera. Por ejemplo, el señalamiento sobre ser conscientes acerca de las características de la variedad de español que los estudiantes utilizan en la vida diaria como punto de partida para la formación técnica en la pronunciación de la LE: “necesitás entenderlo bien, para saber cómo opera, si vos querés lograr unos buenos sonidos y una buena entonación en una LE te conviene saber de qué punto estás partiendo”, como así también el conocimiento sobre las formas en que los órganos de fonación trabajan en las diferentes lenguas: “están entrando en un diálogo con el trabajo de sus órganos de fonación en dos niveles, con el castellano y el inglés estándar contemporáneo”.

En cuanto a los aspectos geográficos de las variedades, un informante señala que la diversidad de acentos es más notoria o amplia en el Reino Unido que en Argentina: “dada la extensión del país, (las variedades/los acentos) no cambian con la velocidad con la que cambian en el RU”. En cuanto a las variedades locales, es frecuente la referencia al cantito cordobés y al acento guaraní, por ejemplo. La alusión a las variedades de pronunciación locales permite abordar las valoraciones y representaciones lingüísticas: “Yo vivo en Buenos Aires y todo el tiempo me están diciendo como si fuera una especie de bicho exótico, y soy argentina de Corrientes”, “Y esto por qué aparece, ¿pero no son del mismo país?”, “Las formas de hablar de las ‘milipili’ que es muy nasal, muy particular, y como muy chillonas”. Estos planteos e interrogantes permiten concientizar a los estudiantes sobre los diferentes sentidos que las representaciones sociolingüísticas adquieren y así comenzar a deconstruir “ciertos usos de la lengua que están mal o bien, ciertos mitos o falacias que se construyen en torno a lo lingüístico”.

Como refiere un enunciado de la primera sección “cada acento carga con su identidad” y, como toda marca, la forma de habla puede circunscribirse a una escala regional: como en el caso del acento guaraní, provincial: el cantito correntino, o local: el acento porteño. Asimismo, los diferenciales generalmente oscilan en torno a cualidades de prestigio-que se vinculan a los acentos de variedades hegemónicas, y desprestigio, que se asocian con las formas de habla de la zonas de la periferia, el interior o las lenguas minorizadas, que reflejan las subalternidades en términos de desigualdades a vinculadas a las marcaciones de origen. Por otra parte, ciertas

marcas identitarias relacionadas con las formas de habla determinan la pertenencia a grupos de élite locales, como en el caso de los chetos o las mili-pili, filiación que adquiere aquí también un valor de desacreditación.

Las analogías entre aspectos de la/s cultura/s propia/s y la extranjera/s en la clase de LE se establecen, además, a través de los géneros discursivos, como por ejemplo el paralelo entre un cuento corto de Poe y uno de Cortázar, y en las temáticas de debate sobre situaciones reales de bullying en EE.UU. y en Argentina. De igual modo, la búsqueda de fenómenos culturales semejantes entre las culturas se vincula con etiquetas sociales estigmatizantes, como la referencia a los ‘wachiturros’, y con problemáticas sociales como la pobreza y la discriminación, vinculadas a prejuicios e imaginarios esencializados y homogéneos: “Pero aquí esa discriminación es mas contra los bolivianos, los paraguayos”, “¿Cuáles son los prejuicios raciales en EE.UU.? Y en la Argentina?”, “...uno lo ve como todo algo homogéneo, lleno de pobreza y en realidad no escuchamos las historias de ellos sino que escuchamos lo que nos cuentan otros sobre ellos y lo extrapolamos a Latinoamérica, que pasa algo muy parecido”.

Desde el campo de la EIB en Argentina, Díaz y Rodríguez de Anca (2010: 2) consideran que la educación intercultural puede ser pensada como un conjunto de estrategias pedagógicas situadas y atravesadas por procesos culturales, económicos, políticos y sociales de distinto alcance, que la marcan y particularizan con múltiples sentidos y posibilidades. Dentro del mismo marco, Hecht (2013: 198) entiende que la interculturalidad “debería incluir a toda la sociedad y atravesar a todo el sistema educativo, y no sólo a los sujetos portadores de ‘marcas étnicas’” (en Hirsh y Lazzari, 2016: 9) . En consecuencia, para el sistema educativo argentino Hirsh y Lazzari consideran la implementación de una *educación intercultural extendida*, en tanto que:

“... se basa en la premisa de que todos nos estamos relacionando a partir de diferencias culturales- algunas pequeñas y otras muy significativas- que vamos recreando al punto que, muchas veces, casi sin darnos cuenta, descubrimos diferencias que antes no existían. Estos caminos de la diferenciación de culturas son muy evidentes cuando hablantes de lenguas

indígenas americanas o de lenguas extranjeras se encuentran con hablantes de castellano, pero también se observan sutilmente en las diferencias de vocabulario y acento entre los propios hablantes del castellano “argentino” (Ibíd.: 9).

En este sentido, coincidimos con la propuesta desde la EIB en lo atinente a que los caminos para el reconocimiento de las diferencias pueden expandirse desde lo lingüístico a las variaciones o marcas socioculturales que configuran la alteridad en todos los ámbitos pedagógicos, incluyendo la formación de docentes de inglés lengua extranjera. Siguiendo esta línea, los informantes estudiantes reconocen la importancia de explorar y profundizar en el conocimiento de la diversidad propia de las clases: “Si ya lo encontramos en el aula sería bueno aprovecharlo”, “Está bueno porque conocés la cultura de ellos” y, de esta manera, lograr implementar la interculturalidad extendida. No obstante, cabe precisar que las posibilidades para alcanzar dicha expansión está determinada, al menos en parte, por las perspectivas epistemológicas y pedagógicas que los docentes adscriben, cuestión que abordaremos en el siguiente capítulo.

2.3.2 Cambios en los trayectos formativos y profesionales

Los trayectos de formación docente y desarrollo profesional implican un proceso que de acuerdo a las distintas experiencias y etapas que se transitan se va modificando a lo largo del tiempo. Como referimos en la introducción, una configuración cultural está integrada por ideas, procedimientos y tradiciones que son valiosos para distintos grupos en diversas historias culturales. Teniendo en cuenta el carácter dinámico de los trayectos, el estudio indagó acerca de los cambios en la perspectiva propia en relación a la interculturalidad que docentes y estudiantes han advertido en el devenir de sus recorridos formativos y profesionales.

Los datos permiten constatar el reconocimiento de distintos tipos de cambio entre los cuales se observa por un lado, un pasaje de la valoración de la precisión técnica de la lengua inglesa al lenguaje real en uso:

“Cuando empecé era todo más técnico (...) Sí, empezó desde lo técnico y se fue más al contexto, del texto al discurso” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“Antes yo pensaba que todo era más técnico, el lenguaje/la lengua, pero estoy descubriendo nuevas cosas, como la interculturalidad” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Pasé de una mirada más técnica, más de papel a la de verdad” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

Y por otro, de un estado ideal de fascinación o encantamiento a un plano más profesional y personal:

“Creo que cuando estudiaba y al principio (de la docencia) (...) era muy fanática de lo que era el inglés y la historia inglesa, muy con la camiseta (...) Y supongo que después no, tomé una actitud más profesional, y por tanto de más distancia, no sé cómo explicarlo. Crecí, maduré, las tomé más natural, sin tanta fascinación” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“A medida que uno empieza a leer una novela, a escuchar otro tipo de acento, empieza a indagar sobre las tradiciones de otro país y en esa toma de dimensión en ese caso lo aplico a mi experiencia en mi país” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“Al inicio uno piensa que el estándar es donde querés llegar, incluso yo diría que en mi trayectoria, al menos, un paso antes del profesorado diría yo, ya fui con esa intención (...) Te volvería a repetir: en primer año vos querés ser la Reina de Inglaterra y después, en cuarto año no, querés desarrollar la propia identidad” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

Asimismo, el devenir de los trayectos evidencia instancias de descubrimiento o auto descubrimiento como por ejemplo:

“Cuando empecé no evaluaba el material en términos de la diversidad, de lo que no aparece o no se visibiliza en relación a los contextos de las comunidades reales, uno va como prendiendo luces a medida que pasa el

tiempo. Fui desarrollando mayor atención a aspectos interculturales y ahora presto atención a lo que no muestra el material o falta” (Docente 6 ISFDyT N°18).

“Uno viene de un contexto en el cual el otro no existía y lentamente al producirse esta deconstrucción en todos los aspectos de la vida de una, se produce un cambio, una evolución en la forma en la que uno enseña (...) mucho más consciente y mucho más cuidadosa, en el buen sentido cuidadosa, atenta a estas temáticas referidas a la ESI o interculturales” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Creo que sí hubo un aprendizaje de reconocer cosas que quizás sabíamos de antes pero que no lo percibíamos como tales, que estábamos hablando de interculturalidad específicamente (...) y ahora sí somos conscientes de que lo que estábamos haciendo era eso y de cómo nosotros lo podemos llevar a la práctica de la misma forma” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“Yo trabajé 25 años como docente pero estaba atada a lo que te pedían (...) Al empezar el profesorado cambié totalmente la perspectiva y traté de meterme con materiales que permiten un muestreo muchísimo más diverso (...) son materiales que me han dado mayor libertad para trabajar” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

“Pero sí abrió una puerta y yo siento que sí, a mí me fue formateando me voy desarmando, desarticulando de lo que yo era por ahí, era mucho más *top-down* y ahora estoy ubicada en el *down*, escucho más a los alumnos. Eso a veces no se percibe como algo positivo. Y trae una incomodidad importante” (Docente 9 ISP “JVG”).

Por otro lado, los discursos reflejan la influencia de las tendencias y los contextos actuales como motores de cambio:

“Creo que ha habido un cambio, el cambio se da no tanto porque los sistemas han cambiado sino porque cambió el mundo en los últimos veinticinco años, no que estos discursos emergen y cambian al mundo. El

mundo cambia y estos discursos acompañan. En general los docentes estamos mucho más atentos” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Como la mayoría de la gente, todos hemos ido abriéndonos a mayor diversidad. Me parece que hay un cambio social real, algo desde el discurso, no sé si en la práctica sucede tanto. Creo que un poco más que antes seguro” (Docente 9 ISP “JVG”).

Por otra parte, se observa el reconocimiento de prejuicios y nuevas valoraciones, como reflejan los siguientes enunciados:

“Ufff. Cuando yo ingresé al profesorado tenía muchos pre-conceptos que los fui destruyendo a lo largo de la carrera, con respecto a la lengua y a lo cultural. Yo fui entendiendo la importancia de historizar los procesos, los eventos, los productos culturales (...) Tener una mirada sobre las prácticas situadas para mi fue un aprendizaje a lo largo de mi formación y después de mi formación. Mi actitud era esa: Borges es mucho más importante que...y así categorizar o jerarquizar en términos de lo hegemónico y lo no hegemónico, fui deconstruyendo el canon, eso me lo dio la carrera y lo que vino después de la carrera” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Una búsqueda que yo comparto con colegas “que los estudiantes lean”, lean, no me importa ya el canon, primero que lean, y no leen porque son generaciones atravesadas por lo digital (...) Entonces, vos tenes que hacer un esfuerzo muy grande para lograr capturar la atención de esos estudiantes y después ayudarlos a que se embarquen en viajes de descubrimiento” (Docente 7 ISP “JVG”).

A partir del recorrido desarrollado, observamos que los cambios advertidos por docentes y estudiantes de profesorado devienen de procesos que se relacionan con la sensibilización y la reflexión sobre los propios trayectos académicos y profesionales. En este sentido, los señalamientos acerca de las transformaciones relevadas en cuanto a la enseñanza de la interculturalidad pueden enmarcarse dentro de las prácticas del docente reflexivo (Schön, 1983). A continuación analizaremos las formas de mediación intercultural y su relación con las distintas

aproximaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación docente de profesores de inglés en el AMBA en la actualidad.

Capítulo 3: La mediación intercultural hoy y más allá

La formación docente de base es denominada técnicamente como *formación inicial*. Dentro del campo de la pedagogía general, Ferry (1990) concibe a la formación como un “trayecto” que atraviesan los docentes a lo largo de todo su proceso educativo y en cuyo recorrido pueden distinguirse diferentes etapas. Por su parte, Gimeno Sacristán (1992) establece dos “fases de socialización profesional”. Una primera fase que comprende las experiencias transitadas por los futuros docentes como alumnos, la formación inicial, y una segunda, en la que se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos. Por otro lado, Brizman (1991) utiliza, en un sentido más amplio, el término “cronologías de la formación”, para referirse a las distintas etapas del trayecto formativo. La primera abarca el período en el que los estudiantes vivenciaron sus experiencias acumuladas en las aulas, la segunda comprende las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente, las prácticas constituyen la tercera y la cuarta empieza cuando el estudiante se convierte en docente de aula (Alliaud, 2004: 5). Por lo tanto, la formación inicial de profesores comienza mucho antes del ingreso de los estudiantes al profesorado y se configura a través de las experiencias que atraviesan los futuros docentes en las distintas etapas de sus trayectorias.

Con relación a los procesos de formación, Ferry (1997) establece que un individuo se forma a sí mismo, pero solo se forma a través de la mediación. Las mediaciones son variadas y diversas e incluyen a los formadores, las lecturas, las circunstancias y la experiencia. En este sentido, advierte que la experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (Ibíd.: 56-57). Siguiendo esta línea, pero desde el campo de las lenguas extranjeras, se propone la formación del docente reflexivo o

reflective practitioner (Schön, 1983) tarea que implica trascender las tecnicidades de la enseñanza (...) y alejarse de las preguntas acerca del ‘cómo’, que tienen un valor utilitario limitado, e ir hacia las preguntas del ‘qué’ y ‘por qué’, que consideran a las técnicas instruccionales y de gestión, no como fines en sí mismas sino como parte de propósitos educativos más amplios³⁶ (Barlett, 1990: 205, en Nunan y Lamb, 1996: 121).

En cuanto a la enseñanza de aspectos interculturales y la formación docente, el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores de Nivel Secundario, Lenguas Extranjeras (PM) plantea que el encuentro entre la lengua-cultura propia y la extranjera pone en relieve los condicionamientos socioculturales propios del hablante de otra lengua cultura y los del estudiante, teniendo en cuenta que en la situación didáctica los protagonistas del “acto intercultural” se relacionan e interactúan, ante todo, a partir de sus propias prácticas sociales (ritos, hábitos, costumbres, etc.). En relación con el rol del docente de lengua extranjera, el Proyecto refiere a la conceptualización propuesta por Serrani (2005) en términos de:

“... un profesional capacitado para realizar prácticas de mediación sociocultural en el contexto de la clase, a través de la observación y el tratamiento de conflictos identitarios y contradicciones sociales explicitadas en el lenguaje que circula en el aula” (PM, 2010: 174).

En esta misma línea, Kaben (2009: 135) considera que para el docente de idioma el proceso de intermediación que se da en las clases implica adquirir una actitud mediadora y asumir el rol de mediador intercultural en términos de *intérprete social e intercultural*. De este modo, tanto desde el campo de la pedagogía general como de la específica, se desprende que la formación docente se estructura a través de la mediación y la reflexión de la praxis y, así, se constituyen en los procesos por excelencia del desarrollo académico y profesional de los futuros profesores.

Respecto de la enseñanza de la interculturalidad, la mediación y la reflexión promueven el diálogo entre culturas y habilitan instancias de concientización acerca

³⁶ La traducción es nuestra.

del posicionamiento de los futuros educadores. El conocimiento del lugar de enunciación en la mediación intercultural es un aspecto relevante para nuestro análisis, ya que la reflexión y la comunicación intercultural se instancian dentro de marcos de interpretación específicos, a partir de las concepciones y perspectivas didácticas a las que cada docente y futuro docente adscribe. En cuanto a las distintas posturas epistemológicas y didácticas relacionadas con la interculturalidad, hemos señalado aquellas vinculadas al campo de las lenguas extranjeras, capítulo I, y a la educación intercultural bilingüe (EIB), capítulo II. En el presente capítulo ampliaremos el espectro a otras perspectivas de la EIB y del campo de la pedagogía.

Dentro del ámbito de la educación intercultural bilingüe en América Latina, Catherine Walsh (2010) distingue tres perspectivas de interculturalidad. En primer término, describe la *relacional*, que refiere al contacto e intercambio entre culturas, posición que se limita al contacto y a la relación—muchas veces a nivel individual—encubriendo o dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. La segunda perspectiva, denominada *funcional*, busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia pero no aborda las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, por lo tanto, es funcional al sistema existente (Ibíd.: 77). Finalmente, la perspectiva *crítica* no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo de mercado. En este sentido, Walsh (2007) sugiere enmarcar la enseñanza intercultural desde una pedagogía crítica y decolonial que implica analizar la historia y la geopolítica en términos de construcción y (des)legitimación de saberes y propone pensar en un giro decolonial de la enseñanza, en torno al conocimiento y la educación que requiere:

“...tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas, subalternizadas (...) una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas

historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas (Ibíd.: 33).

La propuesta crítica, decolonial intercultural de Walsh se nutre de la tradición de la pedagogía crítica (Freire, 2005) que considera que toda teoría educativa está íntimamente enlazada con las ideologías moldeadas por el poder, la política, la historia y la cultura y, por lo tanto, no puede ser ni neutral ni apolítica. En este marco, Giroux (2004: 63) sostiene que la pedagogía representa tanto un modo de producción como un tipo de crítica cultural esencial para cuestionar las condiciones bajo las cuales el conocimiento se produce, los valores se afirman, los lazos afectivos se comprometen y los posicionamientos subjetivos se ubican, negocian, se adoptan o rechazan. Para Walsh, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. Por lo tanto, una propuesta pedagógica intercultural, crítica y decolonial requiere de una praxis situada, donde la diversidad articule con los vínculos histórico-político-sociales y de poder que la condicionan y estructuran, con el propósito de generar conciencia sobre distintos posicionamientos político-sociales posibles y propuestas de transformación.

Por lo expuesto, observamos que el espectro de alternativas del enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas se estructura desde el diálogo, intercambio y entendimiento recíproco entre personas de diferentes entornos (Cantle, 2013: 79), la construcción de un tercer lugar, de hibridación (Bhabha 1992, 1994; Trigo 1996, 2000; García Canclini 2001, 2012) y transculturación (Rama 1985; Pratt 1997) (en Ferradas, 2006: 21-22), el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 2013) y pluricultural (Coste, Moore y Zarate (1997), la perspectiva histórica social situada centrada en el proceso social de la enunciación (Kramsch, 1996), el análisis comparativo y la crítica (*critique*) vinculados a la ciudadanía intercultural (Byram, 2008), la interculturalidad extendida (Hirsch y Lazzari, 2016) y la interculturalidad crítica decolonial (Walsh, 2007).

Por otra parte, la implementación de las opciones didácticas para el enfoque intercultural relevadas pueden oscilar dentro de las tres perspectivas descritas por

Walsh (2010). Por lo tanto, el encuentro intercultural y el abordaje de la diversidad y la diferencia en la praxis de la formación de docentes de inglés lengua extranjera pueden abordarse desde posiciones que evitan el conflicto y aceptan las diferencias cristalizadas, que responden a la concepción de interculturalidad relacional; pasando por posturas de tolerancia a la alteridad, políticamente correctas, relacionadas con la interculturalidad funcional; hasta perspectivas que interpelan y cuestionan las condiciones estructurales de las diferencias y abogan por la implementación de acciones transformadoras de la realidad, que se vinculan con la interculturalidad crítica decolonial. A partir del encuadre teórico presentado, nos adentraremos en los procesos de mediación y las adscripciones y posicionamientos de docentes y estudiantes de profesorado a través del análisis del rol docente, las competencias y destrezas y las aproximaciones didácticas vinculadas a la interculturalidad que circulan y configuran la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera.

3.1 El rol docente

Tal como referimos en la apertura del capítulo I, la negociación del propio tercer lugar entre las culturas es uno de los rasgos comunes de los modelos didácticos para la enseñanza intercultural. En esta sección abordaremos la negociación u ocupación del tercer lugar entre la lengua-cultura extranjera y la propia desde la figura del rol docente. Teniendo en cuenta que las prácticas didácticas están atravesadas por una variedad de aspectos entre los que se encuentran las orientaciones y normativas de los diferentes organismos o agencias de gestión, en el caso de los profesorados de inglés del AMBA seleccionados, encontramos el Proyecto de Mejora, de alcance nacional y de carácter orientativo, los NAP, de alcance nacional y normativo, y los Diseños Jurisdiccionales e Institucionales, de alcance local y de carácter normativo.

En lo concerniente a la descripción del quehacer docente en el encuentro entre culturas en la clase, el Proyecto de Mejora describe un triple rol para los profesores en tanto observadores, informantes y mediadores culturales (2010: 177). Por su parte, el Diseño Curricular del Profesorado de Inglés de la provincia de Buenos

Aires establece entre sus objetivos generales “...la formación de profesores que asuman una posición de productores de conocimiento y que, desde esta posición, intervengan en el debate político sobre los modelos de desarrollo científico-tecnológicos y el lugar que la lengua segunda o extranjera asume para la formación de ciudadanos”. En este marco, el Profesorado de Inglés tiene como finalidad la preparación de docentes “que sean capaces de enseñar, producir y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (DGCyE, Diseño Curricular Profesorado de Inglés, 2017: 18)³⁷. En cuanto al Diseño Curricular del Profesorado de Inglés “Dr. Joaquín V. González”, se establece que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera surge a partir de la relación dialógica entre:

- a. Lengua, poder y diversidad lingüística
- b. Lengua, comunicación y nuevas tecnologías
- c. Lengua, culturas e identidades
- d. Lengua y ciudadanía.

La propuesta se sustenta en una perspectiva intercultural de la enseñanza de las lenguas que se orienta a desarrollar “...no sólo una competencia cultural, entendida como el conjunto de capacidades para comprender una cultura extranjera en sus múltiples dimensiones y a través de sus diversas manifestaciones, sino también una competencia de comunicación intercultural, que permita establecer relaciones entre la cultura propia y la ajena, con el fin de construir sentidos significativos, comprender al otro y superar prejuicios y estereotipos, mediante la generación de estrategias de comunicación pertinentes”. Siguiendo esta óptica, se describe el rol

³⁷ Disponible en:

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20en%20Ingl%C3%A9s.pdf>

del futuro docente en tanto “observador crítico, informante y mediador no sólo de la cultura que enseña sino de la propia” (2014: 20-21)³⁸.

De esta manera, observamos que el Diseño Curricular de la carrera en la provincia de Buenos Aires refiere al rol del docente de idioma como productor de conocimiento y exalta su incumbencia en el desarrollo integral de los ciudadanos y de una sociedad más justa. Por su parte, el Diseño Curricular del ISP “JVG” incluye una definición de competencia intercultural y de comunicación intercultural, enfatiza la relación entre la cultura propia y la extranjera e incorpora el triple rol docente de observador, informante y mediador del Proyecto de Mejora pero con una diferencia: agrega el calificativo ‘crítico’ al rol de observador. A partir del marco que los documentos normativos establecen en lo atinente al papel del profesor de lengua extranjera y la enseñanza de aspectos interculturales, a continuación apuntaremos a conocer las percepciones y sentidos que los docentes y estudiantes de profesorado de inglés otorgan al rol docente en relación a la enseñanza de la interculturalidad.

Las guías de las entrevistas orientaron la indagación a partir de los siguientes descriptores con respecto a las diferentes conceptualizaciones del rol docente:

1. observador/a,
2. informante,
3. mediador/a,
4. interlocutor/a,
5. actor/a social,
6. gestor/a cultural
7. otro.

A partir de los datos relevados, los roles más seleccionados fueron los de observador/a, informante y mediador. No obstante, varias respuestas arrojaron nuevas categorías:

- ✓ Moderador/a

³⁸ Plan Curricular Institucional, Profesorado de Educación Superior en Inglés, Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Res 2014 / 4284 - MEGC.

- ✓ Facilitador/a
- ✓ Comunicador/a multicultural
- ✓ Embajador/a cultural
- ✓ Gestor intercultural
- ✓ Provocador intercultural
- ✓ (Aproximador) sic
- ✓ Portavoz/Intérprete
- ✓ Divulgador

En otros casos, se relevaron breves descripciones de los roles como por ejemplo:

“Alguien que tiende puentes”.

“Facilitador entre lo local y lo de afuera” .

“Identificador de cuestiones o alusiones culturales”.

“En un primer momento: observador, después más informante y luego mediador”.

“Observador, informante, mediador, flexible diría”.

En cuanto al rol de moderador, los siguientes enunciados describen las razones vinculadas a tal preferencia:

“Es el que más me gustaría que fuera en todas las aulas, no una actitud de vengo a imponer esta cultura como la mejor que existe” (Docente 6 ISFDyT N°18).

“Uno (...) es un poco medidor porque tiene que ver con traer la cultura al estudiante y el estudiante a la cultura (extranjera) y mediar entre ambos” (Docente 3 ISFDyT N°18).

“Creo que mediador porque en realidad trabajamos con los materiales que conseguimos o los que están en el diseño y tenemos que mediar entre contenidos” (Estudiante 6 ISFDyT N°18).

“Uno no tiene tanta información para decir estas son las creencias, las prácticas en este otro país y además, con la cuestión angloparlante hay muchísimas culturas diferentes y dentro de Gran Bretaña mismo. Me parece más como un aproximador” (Docente 8 ISP “JVG”).

Precisamente el rol de mediador se centra en el intercambio entre las distintas culturas más que en la función de transmisión de información:

“Puede ser un comunicador (...) en el sentido de transmitirles cómo son las distintas sociedades” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“En realidad yo no me veo como informante solamente, porque informante se me hace que es como transmitir algo y no escuchar nada de lo que dice el otro. Y la riqueza de la clase está en escuchar a los alumnos también” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

Por otro lado, la mediación implica generar condiciones de entendimiento, allanar los caminos y crear condiciones para el aprendizaje, rasgos que se atribuyen al rol del facilitador:

“...uno hace una selección relacionada o teniendo en cuenta el contexto donde trabaja, desde la idea de comunidad, uno hace un recorte y orienta la mirada en términos de relacionarlo con el contexto local y después mirar más afuera” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“...para mostrar, abrir, digamos divulgar” (Docente 3 ISFDyT N°18).

Desde una perspectiva más proactiva, algunas descripciones realzan la agentividad del gestor cultural:

“Me gusta eso del gestor cultural porque tenés toda la chance de hablar de un montón de temas, de abordar un montón de temas pero tratarlos desde la reflexión, desde la validación de lo propio, desde la aceptación de lo diferente. Creo que te da una chance bastante única” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“Yo pienso que según el contexto es un poquito de cada una de esas cosas. En mi caso, sobre todo con esto de la gestión de lo intercultural, gestor cultural, ahí digamos cuando puedo trato de intervenir mucho” (Docente 11 ISP “JVG”).

“En todo caso lo tomaría como gestor *intercultural*, para tomar el concepto base de gestor cultural y ampliarlo un poco. Ahí el problema es darle agencia al docente. La idea de *agency*, agentividad, para mí es central para el rol docente” (Docente 10 ISP “JVG”).

Y desde una mirada crítica se resalta la necesidad de una actitud científica o profesional:

“El rol tiene que ver con tener una actitud científica y crítica (...) Una persona que pueda promover esa reflexión en sus alumnos y que permita... Un paso más profundo, la aceptación de la alteridad y la extranjería, pero eso es un proceso que hay que desnaturalizar” (Docente 7 ISP “JVG”).

Finalmente, algunos informantes describen el rol del docente de lengua extranjera por su diversidad y capacidad de adaptación a los contextos de enseñanza:

“Según la situación, el rol del profesor de idiomas es fundamental para tender puentes y romper con prejuicios y aclarar, desnaturalizar (...) Creo que también cuenta la experiencia personal de cada uno, el umbral de tolerancia o alarma a lo diverso, diferente, distinto, desconocido que uno maneje” (Docente 12 ISP “JVG”).

“Me parece que el rol es super diverso y que también depende de las necesidades de los alumnos y del entorno, no es siempre el mismo, es totalmente flexible” (Docente 9 ISP “JVG”).

“No importa qué rol pensemos, tiene que ser un rol en donde el docente tome decisiones, configure y reconfigure y le de forma, por ejemplo, a los documentos curriculares, al libro de texto del cual parte, a todo lo que circula y que viene dado. En ese sentido es un gestor (...) un gestor de una mirada crítica de lo cultural. (...) Ser un provocador. El docente tiene que ser

un provocador intercultural. Somos todo eso (los descriptores 1 a 6), pero también mucho más que eso” (Docente 10 ISP “JVG”).

Por lo expuesto, se observa una versatilidad de roles del docente de idioma en relación a la enseñanza de la interculturalidad debido a que la selección de la función está determinada por los procesos que se privilegian, de transmisión o mediación de la información, la posibilidad de contemplación, o no, de aspectos contextuales en los intercambios y por el grado de intervención o agencia que los docentes asuman al momento de intervención.

Además de la caracterización del rol docente, la forma de gestión de las interacciones y la participación de los estudiantes en el tratamiento de temáticas socioculturales fueron aspectos incluidos en la indagación. De acuerdo a los datos obtenidos, encontramos aquí también señalamientos acerca del quehacer docente en cuanto a la gestión de los intercambios o puestas en común:

“...cuando trabajamos en grupos, más que nada el profesor como moderador de la charla o como disparador, sugiriendo alguna pregunta para que sigamos explorando el tema” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

“Los profesores nos preguntan qué opinamos, arrancamos los mismos que solemos participar más (...) y después los profesores le preguntan directamente a los alumnos que no participan o si somos la mayoría mujeres en las opiniones, después le preguntan a los varones” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“La verdad es que la participación ocurre de manera espontánea, si bien doy cátedra, tengo que presentar y explicar temas, pero no me cuesta mucho que participen, siempre que los estudiantes hayan leído el tema, pueden participar, salvo el que no lee” (Docente 8 ISP “JVG”).

En el caso de reticencias en la participación en los debates por timidez, un informante comparte una estrategia:

“Trato de trabajar desde un yo profesional, para desarrollar un *self* que va más allá del *self* de ellos personal. Y ese yo profesional no va a poder ser

tímido (...) y ellos se empiezan a poner en la perspectiva del docente y no tienen otra chance que no sea participar” (Docente 10 ISP “JVG”).

Por otra parte, los enunciados reflejan la percepción de un clima de seguridad y libertad dentro del marco pedagógico:

“Creo que en todas las cátedras en general son bastantes abiertos a que seamos críticos con los textos. Por ese lado lo veo bastante abierto” (Estudiante 6 ISFDyT N°18).

“Lo que se percibe en el desarrollo de las clases es una actitud respetuosa de escucha por parte de los docentes, de tratar de abrir el diálogo y permitir que opiniones diferentes fueran escuchadas. En algunos docentes he notado un acercamiento muy pedagógico en tratar de explicar, inscribir la discusión en lo que sería el momento actual y tratar de llevar la reflexión a tratar de comprender la perspectiva que podían tener gente de otras generaciones. Gente que ha sido criada en otro paradigma. De fomentar una visión crítica y tratar de comprender que el cambio lleva tiempo” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

“Cada uno habla desde su propio punto de vista, hay libertad para expresarse (...) Hay alumnos que a veces quizás son cuestiones polémicas y prefieren mantenerse a un lado para que no haya algún tipo de discusión (...) para evitar el conflicto” (Estudiante 4 ISFDyT N°18).

En relación a la gestión de conflictos o manejo de reacciones inesperadas y situaciones incómodas que resultan de las discusiones, los informantes docentes enuncian:

“En esas discusiones en clase podían surgir distintos aspectos socioculturales, temas controvertidos o no, pero ahí a veces estaban más involucrados o sensibles, o contaban alguna experiencia. Y (...) se complicaba cuando se ponían muy personales y aclaraba “miren chicas que esto no es terapia de grupo, tampoco necesitan contar nada personal, estamos trabajando en términos generales””(Docente 5 ISFDyT N°18).

“Mi indicación a los practicantes es tirar la pelota y ser moderadores, evitando la opinión personal o, a lo sumo, referirnos a nosotros mismos, nuestras experiencias particulares. Mediar en las interacciones para evitar roces” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Yo trato de evitar lo que se podría llamar desbordes. No pongo a los estudiantes en situaciones en las cuales se tendrían que enfrentar posiciones muy antagónicas, salvo que yo vea que se haya encarnado en ellos esta idea de que el otro que piense distinto es un enemigo” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Son cuestiones que hay que tocarlas (...) sin salirse del contexto académico en el que nos estamos manejando” (Docente 11 ISP “JVG”).

Los datos relevados en cuanto a la gestión de la clase coinciden en ubicar el rol del docente principalmente como moderador de los intercambios, capaz de estimular el debate, intervenir para evitar roces y estimular la participación de alumnos tímidos. Por su parte, los estudiantes reconocen y valoran la capacidad de escucha de los docentes así como también la libertad de expresión en los debates en tanto se generan las condiciones propicias para gestionar y mantener el flujo de las discusiones. No obstante, algunos estudiantes consignan que para evitar choques o entrar en discusiones sobre temas controvertidos algunos compañeros optan por la no participación en ciertos debates.

3.2 Destrezas y competencias

Según referimos al inicio del apartado, para Ferry (1997) formadores, lecturas, circunstancias y experiencias son aspectos que configuran los trayectos de formación inicial de profesores y que influyen en el desarrollo de habilidades específicas en relación a la didactización de los contenidos y la intervención pedagógica. En este sentido, nos adentraremos en las percepciones y sentidos que profesores y futuros docentes tienen respecto de las destrezas y competencias básicas que se necesitan para la enseñanza de la interculturalidad como eje curricular del sistema educativo.

En general, los referentes empíricos constatan la percepción de la interculturalidad como contenido transversal de la enseñanza de la lengua-cultura inglesa y la importancia de la vinculación de los diferentes bagajes de los estudiantes y los contextos de enseñanza con los aspectos socioculturales de la lengua extranjera. Algunos informantes refieren a los propósitos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la enseñanza de lenguas extranjeras en relación al eje Reflexión Intercultural e inclusive remarcan la importancia de la transversalidad de la interculturalidad en las asignaturas a lo largo de los diferentes años de formación:

“Me parece que es central lo que los NAP plantean sobre el eje (RI) (...) La relación de la cultura meta y lo propio. Ser consciente de la posición en la que está uno y la posición en la que están los demás” (Estudiante 1 ISFDyT N°18).

“Ampliar la mirada, a veces cuesta, lo que yo siento es que (...) les falta conectar todo lo que ven en las materias que son de carga teórica con la práctica (...) La destreza fundamental: trabajar con distintas áreas, de manera transversal, en colaboración y cooperación” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“En realidad esto de la reflexión metalingüística, ir más allá (...) pero me parece que por lo menos tendrían que ser conscientes de la relación de la lengua, el poder, la interculturalidad, de todo esto que va de la mano” (Docente 3 ISFDyT N°18).

Por otra parte, las destrezas docentes en relación a contenidos interculturales se vinculan con las capacidades de sensibilización y valoración de aspectos en la cultura propia y la extranjera:

“Y empezar a despertar estas sensibilidades que después podés aplicar en tu propia cultura, creo que tiene que ver con re posicionar eso. Ah mirá, no todo de mí país está mal. Y hay algo ahí de desnaturalizar ciertas cosas. Lo intercultural está en todo, no podes escindir las cosas” (Docente 7 ISP “JVG”).

“Diría que la capacidad de percepción y de reflexionar sobre nuestra cultura y hacer más hincapié sobre esto en la práctica docente” (Estudiante 7 ISP “JVG”).

“Y la observación, la escucha. De eso nos ocupamos poco, somos muy actores, viste, los docentes, a mi me parece la observación no solamente visual, observación con todos los sentidos, por eso digo escucha también que sería otra manera de observar, o la percepción, de recepción, la recepción no la producción” (Docente 9 ISP “JVG”).

Asimismo, los informantes estudiantes resaltan la importancia de una sólida formación en la lengua cultura meta como base formativa:

“Mínimo conocimiento acerca de las otras culturas” (Estudiante 5 ISFDyT N°18).

“Primero tenemos que desarrollar un conocimiento de las culturas de la lengua meta para poder transmitirla a los estudiantes” (Estudiante 3 ISFDyT N°18).

En cuanto a las competencias académicas y profesionales, se apela al desarrollo de una actitud proactiva y crítica:

“Noto en los estudiantes de superior que deben tener una actitud más de investigación, de búsqueda personal (...) Veo una necesidad de promover una actitud más activa con respecto a la búsqueda de recursos materiales y de compromiso en general” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Lo de la perspectiva crítica que tuvimos en varias materias: pedagogía, psicología y estudios interculturales (...) esto de que las cosas tienen diferentes matices, que algo no es así, determinado, hay que analizar las cosas con más profundidad” (Estudiante 2 ISFDyT N°18).

“Desarrollar una mirada crítica sobre la interacción de las culturas, de los procesos y productos culturales, poder hacer lecturas resistentes de los productos culturales o de los materiales que inciten a pensar lo cultural en

términos estereotipados, prejuiciosos, discriminatorios. Poder generar materiales, que desarrollen esta habilidad de poder tener una mirada crítica” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Para mí, el docente tiene que tener, por un lado, conocimientos de la cultura a enseñar y habilidades de la lengua y, por otro, tiene que haber mucho cuestionamiento continuo, una mirada crítica de los contenidos que se enseñan y de cómo se presenta esta cultura o tal cultura al alumnado. (...) Apelar al contraste de la cultura de ellos y la que están aprendiendo” (Docente 6 ISFDyT N°18).

“El análisis crítico diría, esto del debate, de escuchar las contribuciones que el otro tiene para dar, desde la distancia queda esto (...) para tener una visión más global (...) para una formación más completa” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“Yo creo que es clave el análisis, como competencia el análisis del discurso y sí el análisis de los diferentes discursos ya sea de materiales auténticos o del canon” (Estudiante 9 ISP “JVG”).

Mientras que en otros enunciados resaltan aspectos del perfil profesional docente:

“Primero que nada permeabilidad porque las cosas no pasan como te lo dicen en los libros, la realidad es muy diferente, permeabilidad del pasaje de lo teórico a lo práctico” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

“Para tomar posición, saber plantarse y decir lo hago por tal motivo o no lo hago por tal otro, tomar una postura” (Docente 3 ISFDyT N°18).

A partir de lo expuesto, encontramos coincidencias entre los informantes docentes y estudiantes en cuanto a la capacidad de concientización/sensibilización sobre aspectos culturales y el desarrollo de habilidades de observación como la introspección, la percepción (del otro) y la escucha como competencias relevantes para la formación docente. En tanto capacidades básicas, se relevan además la amplitud de criterio y la perspectiva crítica. En este sentido, uno de los enunciados refiere a la habilidad de desarrollar *lecturas resistentes* de los productos culturales o

de los materiales que inciten a pensar lo cultural en términos estereotipados, prejuiciosos, discriminatorios y evitar así concepciones esencialistas y homogéneas de las diferencias culturales. Por otro lado, en relación con las lecturas y marcos teóricos, se hace referencia tanto a la flexibilidad en su aplicación en la práctica como a su importancia para el establecimiento de los posicionamientos profesionales.

A la vez, los datos dan cuenta de destrezas de la práctica profesional que remiten al trabajo en equipo y con otras áreas disciplinares, la generación de consensos, como así también el desarrollo de la autonomía y de habilidades para la resolución de situaciones inesperadas (*resourceful teacher*):

“El trabajo en grupo, que en la clase cambien y trabajen con otros compañeros que no conocen tanto, que interactúen entre todos. A lo mejor ciertos estudiantes ven muy de afuera la situación del otro y cuando tienen la oportunidad de trabajar con él ahí ya pueden conocerlo mejor y saber por qué es así” (Estudiante 4 ISFDyT N°18).

“Sí justamente saber detectar cuándo, como en el caso de hablar todo en inglés en la clase o no, entender cuándo uno necesita acercarse a los alumnos desde otro lado y ser un poco más cercanos a ellos, saber identificar la situación, saber identificar en dónde está parado el alumno. No venir a dar la clase y listo como uno tenía planeado sino ubicarse en tiempo y espacio (...) Y creo que es una destreza muy importante saber trabajar en equipo con los demás, saber llegar a consensos, no irse por tu propio carril, hacer tus propias cosas sino que tenga sentido” (Estudiante 8 ISP “JVG”).

“Por ejemplo, si no tienen materiales para la enseñanza hay que buscar (...) Una actitud de mayor inquietud, más *resourceful*. (...) Veo una necesidad de promover una actitud más activa con respecto a la búsqueda de recursos materiales y de compromiso en general” (Docente 1 ISFDyT N°18).

“Otro tema por ejemplo que deben saber manejar es el tema de la ESI cómo tratar de incluir temas relacionados con la ESI en sus clases” (Docente 11 ISP “JVG”).

“Una de las claves para mí es la autonomía. El docente que es autónomo que no está atado a un libro de texto tiene muchísimos más recursos para poder buscar el material y ofrecer un muestreo de material mucho más rico, variado, diverso que a la vez permite complementarse con lo que van a ver de la realidad en la vida diaria y que también les da la oportunidad de hacer que los chicos sean ciudadanos del mundo” (Estudiante 11 ISP “JVG”).

Por otra parte, varios informantes coinciden en destacar la habilidad de alimentar la propia curiosidad y fomentar la curiosidad en otros, no prejuzgar y cultivar la paciencia como competencias necesarias:

“Alimentar la propia curiosidad y fomentar la curiosidad en otros. También valorar lo que uno tiene, como por ejemplo: la relación interpersonal que tenemos los argentinos que no existe en otros lugares. Tener paciencia y no prejuzgar y eso es muy común. Tomar todo con mayor amplitud mental” (Docente 8 ISP “JVG”).

“Paciencia, el docente tiene que ser paciente, porque los alumnos con los que se va a trabajar son diferentes, cada vez vienen los niños con menos tolerancia al fracaso, es mucho menor, y uno tiene que desarrollar muchas herramientas para acompañarlos de cerca, al mismo tiempo que se trata de enseñar” (Estudiante 10 ISP “JVG”).

En cuanto a las concepciones de la interculturalidad, cabe destacar que los datos reflejan distintas posturas, como en el caso del desarrollo de la ciudadanía intercultural “que los chicos sean ciudadanos del mundo”, y de la perspectiva que aboga por la tolerancia a la diversidad, como evidencian los siguientes enunciados:

“Primero tener, digamos, una apertura mental a lo que es la tolerancia (...) y tender a lo que es la integración. El mismo docente tiene que tener la predisposición de que todos los alumnos son iguales y que están en tu aula por distintas circunstancias y necesidades y que todos tienen el derecho de aprender, de interactuar y de ser respetados” (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Bueno sí, esta alta tolerancia a la diversidad y ver cómo lo traslada a la clase, obviamente” (Docente 11 ISP “JVG”).

En este sentido, los últimos enunciados expuestos permiten constatar la circulación de perspectivas críticas y funcionales de interculturalidad en la formación docente, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado.

3.3 Aproximaciones didácticas

Desde los marcos orientativos y normativos del sistema educativo argentino, observamos que tanto el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y los diseños curriculares promueven la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva *intercultural* y *plurilingüe*. El análisis desarrollado hasta el momento nos ha permitido constatar el alcance y la profundidad de la aplicación de tal enfoque, desde las distintas percepciones y sentidos acerca del rol docente y las destrezas y competencias básicas para el abordaje de la interculturalidad. A continuación, ahondaremos en las distintas tendencias que orientan la praxis intercultural en la formación docente de profesores de inglés a partir de las voces de los docentes y dentro del marco explicitado al inicio del capítulo.

El estudio de Sercu (2006), mencionado previamente, revela que, en general, los docentes comparten una visión tradicional de la enseñanza de la interculturalidad orientada a la transmisión de la información/del conocimiento cultural, principalmente, más que a la promoción de la adquisición de habilidades interculturales específicas como reflexionar sobre la propia cultura e identidad y relacionar esa reflexión/información con la/s lenguas/s -cultura/s extranjera/s. En este sentido, los datos corroboran que las aproximaciones didácticas interculturales de profesorado incluyen el conocimiento cultural de la/s lengua/s-cultura/s extranjera/s y su transmisión, rasgos característicos de las orientaciones tradicionales, como los siguientes enunciados reflejan:

“Esta cuestión del *awareness* sobre las alusiones culturales en los textos (...) Por ejemplo en la película Matrix aparece un tatuaje del white rabbit, la

alusión a Alice in Wonderland, ese tipo de cosas. Reconocer estas alusiones, buscarlas y marcarlas como herramientas para su formación, que logren reconocer esas alusiones por sí mismos, sean literarias o no” (Docente 5 ISFDyT N°18).

“Les digo a los estudiantes que uno tiene que conocer la idiosincrasia de la cultura de la lengua que estudia y (entonces) entender el multiculturalismo de Inglaterra (...) Yo voy más por la parte histórica, del proceso de cómo se llega a esa interculturalidad y luego algo etnográfico, por ejemplo, el multiculturalismo en Londres, un corte histórico y un corte etnográfico (...) (Docente 4 ISFDyT N°18).

“Y en la práctica sugiero combinar un montón de cosas partiendo desde un texto, desde el diseño y el enfoque comunicativo, el AICLE, para secundaria” (Docente 1 ISFDyT N°18).

También los datos dan cuenta de aproximaciones didácticas que se basan en el desarrollo de habilidades específicas de reflexión y vinculación de lo propio y lo extranjero/otro, a través de la comparación, el contraste, la contrastación y la analogía, principalmente. En algunos casos el análisis crítico se instancia desde el análisis discursivo que es central:

“Yo lo pienso desde el análisis del discurso y desde la ideología” (Docente 2 ISFDyT N°18).

“(Lo intercultural) sigue no siendo el foco de mi materia pero está mucho más presente y trato de relacionar, no forzadamente sino de manera más natural, los contextos de habla inglesa y los contextos de los estudiantes con su lengua materna, comparando más que nada frases, sonidos, entonación (...) Creo que lo que hay en común, cuando uno realmente mira la cuestión cultural, es cómo hacen ellos lo mismo que nosotros, porque hacen lo mismo que nosotros” (Docente 5 ISFDyT N°18).

Asimismo, en su estudio sobre la educación intercultural en el nivel superior Sercu et al. (2005) concluyen que es necesario el abordaje de una formación

docente inicial intercultural de profesores de idioma: ...que trate explícitamente la dimensión actitudinal en el aprendizaje y una temática y actividades que promuevan una aproximación informada y crítica del fenómeno cultural. De esta manera, resaltan la cuestión del posicionamiento docente y la perspectiva crítica del análisis cultural a la hora de la enseñanza de la interculturalidad. En lo atinente al desarrollo de una mirada informada y crítica del fenómeno cultural, los discursos docentes refieren a posturas pedagógicas constructivistas y marcos teóricos de otras disciplinas:

“En general voy por un proceso de desensibilización gradual y en ese proceso hay procesos de desnaturalización. Es una perspectiva muy constructivista... Yo no se si la palabra es fogonear, para mí es estimular el debate y lo que a mí me interesa es que complejicen su mirada, que no todo es blanco y negro. La realidad se impone. ¿Qué hacemos con esto? Tratando de mostrar que las cosas son un poquito más complejas de lo que aparecen a primera vista...Y una constante retroalimentación con nuestra perspectiva cultural” (Docente 7 ISP “JVG”).

“En Literatura trabajamos desde análisis feministas, de género, teoría queer, análisis poscoloniales, la deconstrucción de Derrida, con un enfoque más psicoanalítico para algunos textos que se presentan” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Que algo aparezca en los documentos o el currículum no quiere decir que tenga un impacto o bajada en la realidad (...) (la interculturalidad) tendría que ser transversal, porque todos los aspectos están atravesados por esto (...) Desde las jerarquizaciones que se hacen en todas las sociedades, son jerarquizaciones de lo real y ¿cómo operás sobre eso? Primero tenés que acercarse a las partes, tenés que ayudar a ver que siempre hay algo valioso en el otro” (Docente 7 ISP “JVG”).

“La cuestión de la aproximación didáctica es un concepto que discuto mucho con otra colega, sobre la interculturalidad crítica, y estamos tratando de ver cómo darle la vuelta a esa mirada más crítica, porque en algún punto

puede ser hasta más naif, en términos de la perspectiva un poco eurocéntrica. Aspiro a una mirada crítica o analítica menos naif más entendida desde el poder, de las relaciones del poder y al mismo tiempo desde una mirada más latinoamericana, no eurocéntrica o anglocéntrica, digo euro por Francia que siguen una mirada parecida” (Docente ISP “JVG”).

Aquí se hace referencia a las propuestas de competencia intercultural, competencia plurilingüe y pluricultural como así también de ciudadanía intercultural que se promueven desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) a través de manuales y protocolos, producciones que se orientan a un ideario internacional vinculado a la movilidad y el desarrollo profesional dentro de ámbitos académicos y laborales en términos generales. Los datos revelan la aspiración a lograr una mirada “crítica menos naif”, “no eurocéntrica” en relación al reconocimiento o advertencia de una relación de falsa paridad entre las lenguas culturas en los contextos educativos reales locales, que también se evidencia en las “jerarquizaciones de lo real”. En la introducción señalamos que el discurso normativo del sistema educativo nacional lleva implícito una valoración respecto a un tipo de relación “deseable” entre lenguas y culturas que entran en circulación en el aula y, del mismo modo, se observa una valoración análoga en manuales y protocolos del MCER que regulan la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, se hace referencia a la cuestión de cómo generar o ir hacia una mirada crítica menos naif y latinoamericana desde los marcos epistemológicos y teóricos disponibles, frente a lo cual el último informante citado continúa:

“Por eso te nombré a de Sousa Santos y Dussel. Por ejemplo Byram habla de ciudadanía intercultural, no habla de crítica porque no tiene una perspectiva del todo crítica. Me parece bien, leí Byram y fui haciendo un desarrollo de su perspectiva, pero lo que digo es que lo que les suele pasar a los autores de los *core countries* es que tienen una lectura y una teorización que está un poco *biased* por su propio origen, por su propio entorno cultural. Prefiero nutrirme más de Enrique Dussel, de Latinoamérica que habla de la cuestión cultural / intercultural o de Sousa Santos con esta cuestión de las

epistemologías del sur, me parece que hay que mirar otras lecturas, ampliar un poco la mirada de lo intercultural .porque está muy dominado por la visión anglosajona (...) Pero es algo que todavía está en construcción” (Docente 10 ISP “JVG”).

Tal como se evidencia en el extracto, el cambio hacia una perspectiva crítica latinoamericana es un campo en construcción y que puede articular con la propuesta de la interculturalidad crítica decolonial, de la tradición de Educación Intercultural Bilingüe latinoamericana, que le otorga centralidad a la visibilización, reivindicación y revalorización de las lenguas culturas propias, aspectos tangencialmente abordados en los documentos de los países centrales. Por otra parte, Navarro Martínez señala que la educación intercultural en la formación docente requiere de la necesidad de traspasar la mirada multiculturalista característica de los contextos educativos latinoamericanos y asumir “la manera en que históricamente ha prevalecido la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2006) para proponer formas de relación horizontales entre las culturas” (2020: 22). Por lo tanto, las condiciones socio-históricas y de poder que atraviesan los encuentros entre las lenguas culturas, es decir, *el lugar de enunciación*, se ubican en el centro de la enseñanza intercultural desde una perspectiva decolonial latinoamericana.

En este sentido, Kramsch (2001, 204-205) señala que dentro de las nuevas directrices que guían la profesión del docente de idiomas se encuentra el análisis de las condiciones sociales e históricas de la enseñanza de la comunicación intercultural, teniendo en cuenta que las diferencias culturales son de carácter político y están vinculadas a las cuestiones del control y poder. Los datos evidencian que las aproximaciones didácticas interculturales relevadas incluyen, en general, un abordaje etnográfico que, en general, se enmarca en el análisis del discurso y la comunicación y, en ciertas instancias, en la historización de los fenómenos y las características espacio-temporales de sus contextos.

En cuanto a la criticidad y la reflexión, se encuentran diferentes grados de profundidad que van desde la observación y determinación de marcas y/o alusiones culturales, vinculados a la sensibilización, *awareness raising* o *noticing*, pasando

por procesos más complejos de problematización, desnaturalización y deconstrucción de los fenómenos:

“...un proceso de desensibilización gradual y en ese proceso hay procesos de desnaturalización. Es una perspectiva muy constructivista y de retroalimentación con nuestra perspectiva cultural” (Docente 7 ISP “JVG”).

“... ser conscientes de la relación de la lengua, el poder, la interculturalidad, de todo esto que va de la mano. Para tomar posición, saber plantarse y decir lo hago por tal motivo o no lo hago por tal otro, tomar una postura” (Docente 3 ISFDyT N°18).

Con relación a los efectos transformadores/de transformación de la realidad que promueve la pedagogía crítica, encontramos referencias a la producción de recursos para la enseñanza, cambios en las perspectivas propias y la concientización acerca del posicionamiento docente:

“Hacer lecturas resistentes de los productos culturales o de los materiales que inciten a pensar lo cultural solamente en términos estereotipados, prejuiciosos, discriminatorios. Poder generar materiales propios que fomenten esto” (Docente 10 ISP “JVG”).

“Interpretar lo que el texto tiene para decirme pero también desde los ecos que a mí me reverberan cuando entro en interacción con ese texto....sacudir, tensionar o poner en crisis todos los límites” (Docente 11 ISP “JVG”).

Por su parte, la mediación intercultural decolonial requiere no solo de la reflexión crítica sino del anclaje socio histórico de los fenómenos interculturales que reflejan su configuración en la realidad:

“Lo cultural, el campo cultural es un campo de lucha (..) Si es un diálogo honesto entre culturas no va a ser una cuestión políticamente correcta porque entonces simplemente lo que estamos tratando es de apuntar a través del desarrollo de la competencia intercultural simplemente es al respeto entre culturas” (Docente 10 ISP “JVG”).

“...tienen que escribir mucho elaborado sus pensamientos que puedan describir ese proceso de cuando comenzamos bueno, yo pensaba de esta manera y ahora pienso esto y entonces ¿qué pasó en el medio? Cuando terminan ese proceso están más preparados para escuchar una voz distinta. (...) Y lo que la pandemia trajo fue una patada en el trasero colectiva “vas a tener que cambiar porque lo digo yo”. Hay gente muy enojada, hay gente que se adaptó bárbaro. Y hay gente que se la pasó llorando. La realidad se impone. ¿Qué hacemos con esto?” (Docente 7 ISP “JVG”).

Como así también de un posicionamiento docente que adscriba a la perspectiva:

“A mi me gusta aclarar estas cosas. Yo soy de la creencia de que hay un solo mundo y nos pertenece a todos, pese a lo que la realidad pareciera estarnos mostrando, me apuro a aclarar esto porque soy consciente de que cuando uno entra a un curso y sos “la de inglés” hay un cierto prejuicio. Y entonces lo primero que yo trato de aclarar es que yo no vengo con ninguna banderita, ni yanqui ni británica, a querer hacer ningún tipo de penetración cultural con nadie, yo lo que quiero es que entiendan que el idioma es eso, el idioma es una herramienta (...) que tiene que ver con el ejercicio pleno de nuestro derecho humano de acceso a la cultura” (Docente ISP “JVG”).

“Hablar de las cuestiones políticas actuales (...) no me siento muy cómoda. No es algo que yo tenga la necesidad de compartir con mis alumnos. No es algo que yo les diría a mis alumnos que no hagan, es una cuestión personal mía” (Docente 8 ISP “JVG”).

“...tenés que ayudar a ver que siempre hay algo valioso en el otro. Ahora, si el docente es el primero que no lo cree, o si el docente tiene el neo racismo, no el racismo de piel, el racismo cultural, ese tipo de cosas son difíciles de desmontar” (Docente 7 ISP “JVG”).

A partir de los datos expuestos, la caracterización de las aproximaciones didácticas interculturales que emergen de los discursos de los docentes retoman elementos ya analizados en el apartado destrezas y competencias, como por ejemplo la marcación de alusiones culturales, la apelación a la sensibilización y desnaturalización de los

fenómenos sociales, como así también la reflexión sobre la/s propia/s lengua/s y cultura/s. Por otro lado, los enunciados hacen referencia al reconocimiento de los diferenciales de poder y disparidades entre los participantes del encuentro pedagógico intercultural, tal como reflejan los propósitos de los diseños curriculares de los profesorados en cuanto a la construcción de una sociedad más justa y la superación de prejuicios y estereotipos.

Desde los antecedentes y aportes teóricos planteados se observa que la simple alusión a diferencias culturales o marcas no alcanza para la desnaturalización de los procesos históricos y sociales que generan las diferencias culturales y/o desigualdades. El amplio abanico de opciones didácticas para el campo de la enseñanza de lenguas mencionado-que oscila entre perspectivas de interculturalidad funcional y crítica, permite a los docentes inclinar la balanza hacia la complejización de las marcas de alteridad en la clase o limitarse a la mera señalización que, en algunas instancias, promueve la perpetuación de diferencias y/o desigualdades.

Reflexiones finales

El recorrido propuesto en los distintos capítulos ha permitido una exploración acerca de los alcances de la interculturalidad como contenido curricular y las repercusiones que ésta reviste en la formación inicial de docentes de inglés lengua extranjera en la actualidad, en respuesta a la vacancia relevada desde los antecedentes propuestos y la problemática planteada en la introducción. En el presente apartado proponemos algunas reflexiones finales a partir de las preguntas que orientaron la investigación como así también desde el contraste de aspectos entre las dos comunidades educativas analizadas y las voces de docentes y estudiantes. Antes de avanzar con las conclusiones, daremos cuenta de ciertas limitaciones que observamos en el desarrollo del estudio. Si bien la muestra contó con información suficiente para el análisis de los ítems propuestos en el apartado metodología, encontramos dispersión y escasez de información respecto de la categoría N°7 de los doce ítems planteados para la desagregación de los datos, en relación con las reacciones/respuestas de los estudiantes frente a los aspectos

interculturales en términos de aceptación, rechazo, asimilación, identificación, interpelación, revalorización, reconocimiento, reafirmación, prejuicio, desconocimiento, estigmatización, otra/s. En vista de la falta de datos precisos al respecto, sugerimos profundizar la indagación en futuros estudios mediante el empleo de herramientas más directas, como la observación de clase.

En relación con los contrastes entre las comunidades de los profesorados, el estudio relevó diferencias en los niveles de manejo de lengua de estudiantes de primer año que se evidencian en ciertas dificultades en las capacidades de expresión y fluidez de los estudiantes del ISFDyT N°18, que se explican, en parte, por los distintos mecanismos de ingreso que implementa cada institución³⁹. Por otro lado, según la muestra relevada, las cuestiones socioeducativas revisten una fuerte presencia en las materias pedagógicas del ISFDyT N°18, mientras que en el ISP “JVG” se incluye bibliografía específica de autores de habla hispana, como en el caso de la cátedra Análisis del Discurso. Otras diferencias remiten a las experiencias de cursada de las asignaturas durante la pandemia COVID-19. En general, los estudiantes del profesorado de Ciudad de Buenos Aires reconocen aspectos positivos de la experiencia, mientras que los estudiantes del profesorado de Banfield advierten distintas dificultades como sobrecarga de trabajos prácticos, disminución en la frecuencia de clases y recortes de temarios, aunque resaltan como aspectos positivos el ahorro de tiempo en los traslados al profesorado y mayor autonomía. En cuanto a diferencias entre los grupos de docentes y estudiantes, el estudio da cuenta de tensiones entre las percepciones de estudiantes en relación al manejo de rasgos del acento americano y las valoraciones de docentes al respecto, que se traducen en divergencias en cuanto a los logros en el desempeño en la producción oral.

Con relación a la interculturalidad como contenido curricular, el estudio constató su transversalidad dentro de la malla curricular y los gradientes de escala en su implementación que van desde alusiones culturales específicas a cuestiones socio-culturales complejas, es decir, desde una visión micro a una macro. Por su parte, los diseños curriculares contemplan asignaturas orientadas específicamente a

³⁹ ISFDyT N°18: examen de nivelación para el Cursos de Formación Básica (CUFBA), ISP “JVG”: examen de ingreso.

aspectos de la cultura de la lengua extranjera como Estudios Interculturales I, II, III y IV o Taller Enfoque Intercultural, en el caso del ISFDyT N°18, y Literatura Inglesa o Historia de los Pueblos Angloparlantes, en el ISP “JVG”. Así también, asignaturas de los campos de la práctica profesional y la formación general abordan la interculturalidad desde ejes temáticos amplios como la Educación Sexual Integral, la inclusión/accesibilidad y aspectos socioeducativos. Por lo tanto, la investigación da cuenta de que si bien parte de los contenidos interculturales están establecidos en la currícula de los institutos de formación docente, se complementan con aquellos que surgen a través de las experiencias personales, reacciones, opiniones, problematizaciones y análisis que se dinamizan a través del abordaje de temáticas transversales en los distintos espacios curriculares.

Por su parte, la operativización del contenido intercultural se sustancia a través de los recursos materiales seleccionados, que contemplan un alto porcentaje de material auténtico-debido a la necesidad de lograr el *input* óptimo, como así también una variedad de registros, fuentes y modalidades. En relación con los recursos didácticos, las tareas, actividades y proyectos remiten a generar producciones de los estudiantes en base a la resolución de consignas de situaciones problemáticas y la aplicación del análisis del discurso, principalmente. Por otro lado, además de los tópicos prescriptos en los diseños, las temáticas abarcan una amplia gama de aspectos socioculturales que incluye (y excede) a los presentados en la lista temática orientativa de base (capítulo I, apartado 1.2) consumos culturales (literatura, cine, música, arte), cultura popular, tradiciones y folclore, vida diaria, medios de comunicación y redes sociales, viajes y turismo, actividades de tiempo libre, participación ciudadana, sistemas políticos, relaciones internacionales (políticas, económicas y culturales), geografía, historia, religión y creencias, valores, educación y empleo.

En general, los contenidos más frecuentes refieren a aspectos representativos, folclóricos o típicos de la lengua cultura inglesa, de la vida diaria y de la actualidad. Los temas menos frecuentes se relacionan con ejes que apelan a los sentimientos y cuestiones personales, especialmente en el caso de temáticas que invocan valores personales y/o creencias religiosas. Además, el grado de pericia/destreza del docente para el abordaje de temáticas controversiales como las características de

los grupos de trabajo afectan la selección e inclusión de temáticas socioculturales en las clases. Por su parte, el estudio da cuenta de que el tratamiento de contenidos interculturales demandan tanto de estrategias de comparación y contraste como de concientización (*awareness*) y sensibilización (*noticing*). Así, el reconocimiento de aspectos nuevos y diferentes facilita un distanciamiento que junto con la reflexión y la evaluación críticos permiten alcanzar una toma de perspectiva. El estudio también relevó la utilización de otras estrategias y técnicas como la introspección, la escucha con todos los sentidos y la contextualización de los fenómenos, hechos y experiencias.

Por otro lado, en lo concerniente a cómo los docentes formadores y los estudiantes de profesorado prevén o imaginan didactizar la interculturalidad en su futuro profesional, se observa que existen coincidencias acerca de la necesidad de adaptar los materiales educativos del mercado a los contextos de la práctica, dado que los dispositivos didácticos de editoriales en general revelan una interculturalidad impuesta, políticamente correcta o artificial y lejana a la realidad de los estudiantes. Nuevamente, la herramienta a implementar es el análisis del discurso. La adaptación de los recursos consiste en acercar los contenidos y actividades a la realidad de los estudiantes mediante la alusión a aspectos locales, la personalización de actividades y a través de la inclusión de elementos ausentes o invisibilizados en los textos.

Con respecto al rol docente, si bien se corrobora una versatilidad de opciones, hay consenso en cuanto al papel del docente de idioma como mediador intercultural (Kaben, 2009: 135) que trasciende el de informante transmisor, vinculado a las perspectivas tradicionales de enseñanza, ya que la figura de mediador, en términos de intérprete social e intercultural, implica crear condiciones de entendimiento y promover la adquisición de habilidades interculturales específicas como la reflexión sobre la propia cultura e identidad y la vinculación de esa reflexión/información con la/s lenguas/s -cultura/s extranjera/s. Asimismo, en cuanto a la gestión de las clases y las interacciones, los estudiantes valoran las estrategias didácticas desplegadas, la diversidad de selección de fuentes, la exposición a variedades lingüísticas y la amplitud de temáticas socioculturales

tratadas, elementos que, a su vez, son apropiados como herramientas para replicar en sus prácticas profesionales futuras.

En cuanto al abordaje de la otredad en la formación docente, los datos corroboran, por un lado, la necesidad de establecer canales de contacto y acercamiento hacia lo extranjero/otro y desnaturalizar, deconstruir o mínimamente cuestionar imaginarios y prejuicios, por otro. De este modo, entendemos que la *interpelación*, clave para la estructuración de las configuraciones culturales, se manifiesta como un proceso de problematización, desnaturalización o deconstrucción para los docentes y estudiantes de profesorado.

Con relación a la configuración de la alteridad en la formación docente de profesores de inglés se constataron adscripciones a grupos sociales determinadas por distintos tipos de marcaciones. En relación con las marcas de origen, se relevaron identificaciones de escala regional, nacional y local vinculadas a las comunidades de habla inglesa y de pertenencia de los docentes y estudiantes de profesorado. En el caso de la inmigración se relacionan con distintas naciones del mundo, países latinoamericanos y limítrofes: ciudadano boliviano, paraguayo o venezolano; ciudadanos americanos, ingleses y británicos: ciudadano indio, afroamericano o jamaquino, hablantes con acentos locales y provincianos argentinos: porteño, correntino de Goya, cordobés, hablantes de variedades de la lengua inglesa diferentes del estándar británico y norteamericano-los *Englishes*.

En cuanto a marcaciones vinculadas a clase social emergen categorías nacionales tradicionales como el gaucho, el concepto de *WASP* o el sistema de castas y las *chattering classes*⁴⁰, y locales contemporáneas/actuales como los ‘wachiturros’ y las ‘milipilis’. En relación con identificaciones de pertenencia vinculadas con marcas de género, se constatan adscripciones como *cisgender*, el colectivo LGTB; a roles sociales como *breadwinner*, *house husband* y arquetipos de heroínas y héroes, como las princesas de Disney o personajes de obras literarias. Asimismo, se encuentran identificaciones a partir de otras características sociales como grupo etario: el habla de los adolescentes y adultos, como así también en base a

⁴⁰ *Chattering classes*: personas de clase media que opinan sobre temas de actualidad, política, cultura, sociedad, etc. Expresión informal que muestra desaprobarción.

posiciones ideológicas como neo-racista, *pro-choice* o pro-vida. Finalmente, se constatan marcas ligadas a características y capacidades físicas en relación al ceceo, la dislexia o patrones hegemónicos de belleza.

Además de las marcaciones de alteridad señaladas, la configuración de la diversidad y diferencia intercultural se estructura a través de procesos de jerarquización interna que dan cuenta de subalternidades en términos de centralidad y periferia o lo hegemónico-marginal. Hay jerarquizaciones dentro de la comunidad angloparlante desde la dominancia económica en términos de los estados desarrollados, considerados centrales y superiores, y aquellos emergentes, periféricos e inferiores, que se percibe en la jerarquización interna de ciudadanos nacidos en el Reino Unido o en otros territorios fuera de las Islas Británicas. Los diferenciales también se encuentran dentro del campo cultural en términos de las producciones que pertenecen al canon literario y aquellas de la literatura en otros *Englishes*, como en las marcas sociales relacionadas con grupos internos dentro de comunidades étnicas, barriales o familiares. Desde una mirada situada y contingente de las diferencias culturales que apela a la identificación de las relaciones de poder y las jerarquías que las constituyen, es factible la diferenciación de jerarquizaciones que estructuran las configuraciones interculturales y que permiten, así, complejizar las adscripciones identitarias y constatar el potencial de una configuración cultural, como en el caso del escritor Zephaniah.

Las percepciones y sentidos que los docentes y estudiantes de profesorado asignan a la interculturalidad reconocen la relevancia de la diversidad tanto en los contextos de enseñanza actuales como en relación a la didáctica intercultural de las lenguas extranjeras. Con respecto a las trayectorias académicas y profesionales, se advierte una evolución en cuanto al desarrollo de la sensibilización de la diversidad vinculada a la detección de aspectos culturales fijos-estigmatizaciones y esencialismos, como de elementos ausentes o invisibilizados y de discursos impuestos o de corrección política en torno a lo intercultural. En algunos casos la alteridad se remite a la suma de rasgos o combinación de alusiones culturales de la lengua inglesa, mientras que otras interpretaciones recurren a la complejización de los fenómenos culturales como así también a diferenciales de poder, contextualizaciones históricas e interpelación de los lugares de enunciación. Por

otra parte, lo intercultural en algunos casos queda limitado a la diversidad dentro la lengua cultura meta. No obstante, en las instancias de reflexión metalingüística emerge la contrastación de marcas tanto en la lengua extranjera como en la propia.

Teniendo en cuenta los idearios y propósitos formativos de los diseños curriculares vinculados con la interculturalidad, por un lado, y la valoración respecto a un tipo de relación “deseable” entre lenguas y culturas implícito en el discurso normativo del sistema educativo por otro, entendemos que el encuentro intercultural en la clase de LE puede concebirse como un *ejercicio intercultural* (Briones et al., 2006)⁴¹. Una instancia de diálogo honesto en el cual la diversidad articule con los vínculos histórico-político-sociales y de poder que la condicionan y estructuran, con el propósito de generar conciencia sobre distintos posicionamientos político-sociales posibles y propuestas de transformación. En este sentido, Kramsch (2001, 204-205) señala la importancia del análisis de las condiciones sociales e históricas, teniendo en cuenta que las diferencias culturales son de carácter político y están vinculadas a las cuestiones del control y poder. Por lo tanto, entendemos que la explicitación del lugar de enunciación, el anclaje situacional y la comprensión de las redes concretas de diferencias, particularidades y desigualdades que emergen en el encuentro intercultural permiten dotar a los objetivos educativos interculturales de sentido y alejarlos de meras expresiones de deseo.

Si bien los enfoques interculturales para la enseñanza de lenguas oscilan dentro de perspectivas de interculturalidad funcional y crítica, entendemos que las condiciones de diálogo intercultural en pie de igualdad son factibles a través de la implementación de propuestas críticas. En este sentido, creemos pertinente la integración de la propuesta de la EIB de la interculturalidad extendida que, en consonancia con el campo de la lenguas extranjeras, tiende a expandir el reconocimiento y valoración de las diferencias desde lo lingüístico a las variaciones o marcas socioculturales que configuran la alteridad en todos los ámbitos pedagógicos. Por otra parte, dado que la interculturalidad crítica decolonial se constituye en proyecto pedagógico dirigido a la transformación social,

⁴¹ “...si se entiende por interculturalidad estar abiertos a intercambiar distintas maneras de ver las cosas y a generar nuevos lenguajes y símbolos comunes para hablar de lo que nos acerca y de lo que nos distancia, de lo que compartimos y acordamos, así como de lo que vayamos a mantener como discrepancias legítimas” (Ibíd.: 263).

reconocemos que el desarrollo tanto de lecturas resistentes de los productos culturales o de los materiales que inciten a pensar lo cultural en términos estereotipados, prejuiciosos, discriminatorios, como de la capacidad y habilidad para generar recursos didácticos y materiales críticos consisten en las formas de intervención viables para lograr influir en los contextos de la praxis.

A diferencia de las propuestas de interculturalidad crítica de los países centrales, la interculturalidad crítica decolonial otorga centralidad a la visibilización, reivindicación y revalorización de las lenguas culturas propias, en consonancia con la EIB y los NAP para las lenguas extranjeras. El análisis de la interculturalidad en la formación inicial de docentes de inglés lengua extranjera en el AMBA propuesto, apeló a lecturas desde los estudios de la antropología y la sociología para informar el análisis cultural dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como todo campo de conocimiento la interculturalidad crítica decolonial es un área en disputa y construcción, por lo cual, desde aquí promovemos el debate de lecturas desde miradas locales/latinoamericanas, desde las epistemologías del sur y la filosofía de la liberación, por ejemplo, que permitan ampliar y contribuir a su desarrollo.

Como hemos analizado en el presente estudio, un diálogo intercultural en pie de igualdad requiere de la interpelación de los propios imaginarios, estereotipos y prejuicios, la visibilización de las diferencias sutiles como de las grandes ausencias invisibilizadas y el reconocimiento de los diferenciales de poder que operan en todo encuentro entre culturas. Para la antropóloga Abu-Lughod (1991: 143) *Culture is the essential tool for making other*⁴² y esa posibilidad de construcción aguarda a profesores y futuros docentes en las aulas y los invita a poner en práctica el *ejercicio crítico y decolonial intercultural* que en la formación inicial de profesores de inglés emerge con distintos grados de intensidad.

⁴² La cultura es la herramienta esencial para crear/construir al otro (la traducción es nuestra).

Referencias bibliográficas

1. Abu-Lughod, L. (1991) "Writing against culture". En Fox, R. *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. 161-2. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 137-154.
2. Alliaud, A. (2004). "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional", en Revista Electrónica Iberoamericana de Educación, Vol. 34, No, 4, pp. 1-13.
3. Angenot, M. (2012) *El Discurso Social. Los Límites Históricos de lo Pensable y lo Decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
4. Arnoux, E., Bein, R. (2015) "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas". En Arnoux, E., Bein, R. (2015) Editores. *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*. Ciudad de Buenos Aires: Biblos.
5. Beacco, J.C., Byram, M. (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education in Europe*. Executive Version. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
6. Bhabha, H. (1992) "Post-colonial authority and post-modern guilt". En Grossberg, L. Nelson, P. Treichler, P. (Eds.) *Cultural Studies*. Londres: Routledge, pp.56-66.
7. Bein, R. (2012) "Argentinos: esencialmente europeos...". Quaderna, 1. Disponible en: <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos>
8. Bein, R. (2020) "Identidades bilingües". Revista La Rivada 8 (14), pp 84-94.
9. Bertolini, M., Langon, M. (2009). *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
10. Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.
11. Briones, C. (2005) *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
12. Briones, C., Delirio, W., Lanusse, P., Lazzari, A., Lorenzetti, M., Szulc, A., Vivaldi, A. (2006) "Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas". En: Amegeiras A. y E. Jure (comps.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Buenos Aires, Universidad

Nacional de General Sarmiento y Prometeo, pp. 255-264. ISBN: 987-574-080-2.

13. Byram, M. (2013) "Foreign language teaching and intercultural citizenship". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(3), (Oct., 2013), pp. 53-62.
14. Cante, T. (2013) "Interculturalism as a new narrative for the era of globalization and super-diversity". En: Barrett, M. (Ed.) (2013) *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and Differences*. Strasbourg: Council of Europe.
15. Cazorla, M. (2018) "Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI". *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*. Año XIX, N°10. Facultad de Ciencias de la Educación. Entre Ríos: UNER.
16. Clouet, R. (2008) "Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies". *Ibérica*, núm. 16, 2008, pp. 147-167. Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos Cádiz, España.
17. Consejo Federal de Educación. (2012) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras. Resolución N° 181/12.
18. Consejo Federal de Educación. (2010) Resolución CFE N°119 /10. "La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional".
19. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
20. Cruz Rodríguez, E. (2013) "Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada". *Cuadernos Interculturales*, vol. 11, núm. 20, 2013, pp. 45-76. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
21. Díaz, R., Rodríguez de Anca, A. (2010) "La Interculturalidad en debate" *Astrolabio*. Apropiedades teóricas y políticas para una educación desafiante. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Disponible en:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/153>

22. Fayol, M., Monteil, J. M. (1994) “Stratégies d’apprentissage/apprentissage de stratégies“ en *Revue Française de Pédagogie*, N°106, 91-110.
23. Ferradas, C. (2016) “El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. Más allá de la teoría”. En “Nuevas perspectivas en la práctica, la didáctica y la investigación en lenguas y traducción”. Número 12. Noviembre de 2016. *Revista del IES en LV “JR Fernández”*.
24. Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
25. Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
26. Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
27. Garbi, J. (2016) “Sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales en la clase de inglés en la escuela primaria”. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1261/te.1261.pdf>
28. García Canclini, N. (1984). “Cultura y sociedad: una introducción”. Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües. Primera edición 1981. Dirección General de Educación Indígena de la SEP México.
29. Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gomez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
30. Giroux, H. (2004) “Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals”. *Communication and Critical/Cultural Studies* Vol. 1, N°1, Marzo 2004, pp. 59-79.
31. Grimson, A. (2010) “Cultura, identidad: dos nociones distintas”. *Social Identities*, vol. 16, n° 1, pp. 63-79.
32. Grimson, A. (2011) *Los Límites de la Cultura: críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
33. Hall, S. (2003) *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
34. Hamui-Sutton, A.; Varela-Ruiz, M (2013) “La técnica de grupos focales”. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo, 2013, pp.

- 55-60 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
35. Hirsch, S. Lazzari, A. (2016) *Pueblos Indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
 36. Kaben, A. (2009) “El docente como mediador intercultural”. Actas del 1er taller de literaturas hispánicas y E/LE, pp. 131-137. Algeria: Instituto Cervantes de Orán.
 37. Klett, E. (2017) “Caminos para propiciar el plurilingüismo”. Material de apoyo (teórico y práctico). Curso Capacitación Docente para el Área de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional de Quilmes, marzo 2017.
 38. Kramsch, C. (1996) “The Cultural Component of Language Teaching”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, pp. 1-13.
 39. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
 40. Kramsch, C. (2001) “Intercultural communication”. En Carter, R., Nunan, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
 41. Jenkins, J. (2001) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
 42. Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., Kohler, M. (2003) *Report on Intercultural Language Learning*, Department of Education, Science and Training, Canberra: DEST.
 43. Liddicoat, A. (2004) “Intercultural language teaching: principles for practice”. *New Zealand Language Teacher* 30, pp. 17-24.
 44. Lucas, M.; Vidal, M. (2009): “Competencias y contextos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera en la escuela primaria”. En Klett, E. *Construyendo la Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.
 45. Martín Rojo, L; Alcalá Recuerda, E.; Grad, H; Relaño Pastor, A. (2008) “Lengua, Identidad Nacional y Relaciones Interculturales en la Escuela”. Cuadernos del Observatorio de Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. N°14. Año IV.

46. Mato, D. (2009) "Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad". En Aguilar, M. et al. *Pensar lo contemporáneo*. Barcelona-México: Anthropos.
47. Ministerio de Educación. (2010) Proyecto de Mejora para la Formación Inicial para Profesores de Nivel Secundario. Lenguas Extranjeras. Coordinadora: Estela Klett. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898.pdf>
48. Moncada V. B. (2016) "Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, el uso y enseñanza del inglés como idioma internacional". Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1191/te.1191.pdf>
49. Montserrat, M., Mórtola, G. (2018) "La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina". Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 10, Volumen 10, noviembre 2018. ISSN 1853-3256.
50. Navarro Martínez, S. (2020) *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Buenos Aires: CLACSO.
51. Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Nunan, D., Lamb, C. (1996) *The Self-directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
53. Pasquale, R., Gaiotti, C. (2002) Informe Final de Investigación: "Los manuales para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera y el docente: sus interrelaciones en la apropiación-transmisión de contenidos ideológicos". Ciudad de Buenos Aires: ISP "JVG", UIDI.
54. Pereyra, M. (2014) "La interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa". Tesis de posgrado. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Disponible en:
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5748/Pereyra%2C%20Melani%20a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

55. Philipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
56. Porto, M.; Byram, M. (2015) “Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond”. *Argentinian Journal of Applied Linguistics (AJAL)* Vol. 3, No. 2, November 2015, pp. 9-29.
57. Puentes, J. P. (2013) “Comunidad de cambio: Reflexiones acerca de la interculturalidad en torno a un estudio de caso en San Martín de los Andes”. Tesis de posgrado. Instituto de Altos Estudios Sociales. Universidad Nacional de San Martín. Disponible en:
<http://ri.unsam.edu.ar/greenstone/collect/coltesis/index/assoc/HASHadd3.dir/TMAG%20IDAES%202013%20PJP.pdf>
58. Rampton, B. (2000). “Speech community”. *Working Papers in Urban Language and Literacies*. London: King’s College.
59. Restrepo, E. (2013) “Articulaciones de negritud: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia”. En Grimson, A., Bidaseca, K. (Coord.) *Hegemonía Cultural y Políticas de la Diferencia*. Buenos Aires: CLACSO.
60. Robles, B. (2011) “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico”. *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 39-49 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México.
61. Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
62. Segato, R. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
63. Sercu, L. (2006). “The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity”. *Intercultural Education*, 17(1), pp. 55-72.
64. Sercu, L.; Mendez, M. C.; Castro, P. (2005) “La construcción del aprendizaje cultural: análisis de las percepciones del profesorado de inglés”. *Estudios de Lingüística aplicada: ELIA* 6, 2005-6, pp. 151-172.
65. Shaw, E., Borgarello, E. (2017) “La lengua como identidad nacional ante la inmigración; su conjunción a través de la escuela en el pensamiento de

- Estanislao S. Zeballos”. RAIGAL Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales. N°3, octubre 2016-marzo 2017, pp. 27-37. Villa María: IAPCS, UNVM.
66. Sirvent, M. T. (2006) *El Proceso de Investigación*. Ficha de cátedra Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Investigación y Estadística Educacional I. Disponible en:
http://www.iidesju.net/Taller%20Metodologia%20de%20la%20Investigacion/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf
67. Stern, (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
68. Stoller, F. (2002) “Project Work: A Means to Promote Language and Content”. En Richards, J., Renandya, W. (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
69. Tubino, F. (2005) “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, encuentro continental de educadores agustinos, del 24 al 28 de enero, 2005. Disponible en:
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
70. Vasilachis de Gialdino, I. (2006) “La investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
71. Vázquez Villanueva, G. (2006) "Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900)". *Lenguaje*, N° 34, 2006, pp. 97-123.
72. Walsh, C. (2007) “Interculturalidad, colonialidad y educación” *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, volumen XIX, núm. 48, pp. 25-35. Disponible en:
http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
73. Walsh, C. (2010) “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña, J. Tapia, L. Walsh, C. *Construyendo la Interculturalidad Crítica*. La

- Paz. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
74. Williams, R. (1988) "Cultura", en *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
75. Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
76. Willis, D., Willis, J. (2001) "Task-based language learning". En Carter, R., Nunan, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
77. Zarca, B. (1976) "Ideología y ethos de clase", en AA.VV.: *Lenguaje e Ideología*. Ficha de Cátedra de Lingüística Interdisciplinaria, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: 2005, p.36.

Anexo I: Guía entrevista a docentes

A) En el dictado de sus clases,

1. ¿Qué tipo de recursos y autores utiliza? ¿Incluye materiales auténticos? ¿Por ejemplo?
 2. ¿Qué variedades del inglés aparecen (BVE, cockney, regionales, etc.)? ¿Qué tipo de reacciones despiertan en sus estudiantes? ¿Por qué?
 3. ¿Se podrían establecer (o se establecen) analogías con las variedades del español? ¿Por ejemplo? ¿Con qué propósito?
 4. Describa 2 o 3 actividades, tareas pedagógicas o proyectos que recuerde en los que haya trabajado contenidos interculturales específicamente.
 5. Identifique las 3 temáticas culturales que aborda con más frecuencia. En el caso de que no surjan espontáneamente en la charla, se orienta con el siguiente listado:
 - Consumos culturales (literatura-cine-música-arte)
 - Cultura popular-tradiciones y folclore-vida diaria
 - Medios de comunicación y redes sociales
 - Viajes y turismo- Actividades de tiempo libre
 - Participación ciudadana- sistemas políticos-relaciones internacionales
 - (políticas, económicas y culturales) – geografía-historia
 - Religión y creencias- valores
 - Educación – empleo
 6. ¿Qué otros aspectos de la diversidad sociocultural (origen, etnia, clase social, género, religión) de las comunidades de habla inglesa son más frecuentes?
 7. ¿Cómo se trabajan? A través de:
 - procesos de comparación y contraste
 - distanciamiento de la perspectiva propia,
 - toma de perspectiva
 - análisis y evaluación críticos
 - reflexión
 - otro/s (especificar)
- ¿Cuál de esos procesos le ha dado mejor resultado? ¿Por qué?
8. ¿Se podrían establecer analogías de esa diversidad con la/s cultura/s propia/s o local/es? ¿Por ejemplo? ¿Con qué propósito?

9. ¿Qué aspectos socioculturales son menos frecuentes o no se incluyen? ¿Por qué?
10. ¿Cómo responden o reaccionan sus estudiantes cuando se abordan problemáticas relacionadas con identificaciones sociales de género, etnia o clase social, por ejemplo? ¿Y en relación a estereotipos, prejuicios y/o estigmatizaciones? ¿Cómo? ¿Por ejemplo?
11. ¿De qué manera se gestionan las interacciones y la participación de la/os estudiantes sobre las temáticas socioculturales?

B) En su práctica profesional,

1. ¿Cómo percibe la presentación de aspectos interculturales en los manuales y recursos para la enseñanza del inglés LE?
2. ¿Cómo describiría el rol del docente de idioma en relación a la enseñanza de los aspectos interculturales? Por ejemplo, en términos de observador/a, informante, mediador/a, interlocutor/a, actor/a social, gestor/a cultural u otro. Justifique su elección.
3. ¿Qué competencias o destrezas básicas necesita desarrollar el futuro docente de inglés LE en lo que respecta a la enseñanza de la interculturalidad como eje curricular?
4. ¿Advierte cambios en la perspectiva propia en cuanto a la percepción de los aspectos interculturales a lo largo de su trayectoria docente? ¿Cuáles? ¿Cómo?
5. ¿En general, cómo describiría su forma de aproximación a la enseñanza de la interculturalidad?
6. ¿Qué aspectos de la enseñanza de la interculturalidad son para usted más factibles de llevar a la práctica y cuáles no? ¿Por qué?

C) Comentarios u observaciones.

Anexo II: Guía entrevista a estudiantes

A) En las clases a las que asiste,

1. ¿Qué tipo de materiales y autores se utilizan? ¿Se incluyen materiales auténticos? ¿Por ejemplo?

2. ¿Qué variedades del inglés aparecen (BVE, cockney, regionales, etc.)? ¿Qué tipo de opinión le merece? ¿Por qué?

3. ¿Se podrían establecer (o se establecen) analogías con las variedades del español? ¿Por ejemplo? ¿Con qué propósito?

4. Describa 2 o 3 actividades, tareas pedagógicas o proyectos que recuerde en los que haya trabajado contenidos interculturales específicamente.

5. Identifique las 3 temáticas culturales que se abordan con más frecuencia. Si no surgen espontáneamente, se orienta con el siguiente listado:

- Consumos culturales (literatura-cine-música-arte)
- Cultura popular-tradiciones y folclore-vida diaria
- Medios de comunicación y redes sociales
- Viajes y turismo- Actividades de tiempo libre
- Participación ciudadana- sistemas políticos-relaciones internacionales
- (políticas, económicas y culturales) – geografía-historia
- Religión y creencias- valores
- Educación – empleo

6. ¿Qué otros aspectos de la diversidad sociocultural (origen, etnia, clase social, género, religión) de las comunidades de habla inglesa son más frecuentes?

7. ¿Cómo se trabajan? A través de:

- procesos de comparación y contraste
- distanciamiento de la perspectiva propia,
- toma de perspectiva
- análisis y evaluación críticos
- reflexión
- otra/s (especificar)

¿Cuál de esos procesos le ha dado mejor resultado? ¿Por qué?

8. ¿Se podrían establecer analogías de esa diversidad con la/s cultura/s propia/s o local/es? ¿Por ejemplo? ¿Con qué propósito?

9. ¿Qué aspectos socioculturales son menos frecuentes o no se incluyen? ¿Por qué?
10. ¿Qué tipos de reacciones o respuestas despiertan en usted y sus compañera/os el abordaje de problemáticas relacionadas con identificaciones sociales de género, etnia o clase social, por ejemplo? ¿Y en relación a estereotipos, prejuicios y/o estigmatizaciones? ¿Cómo? ¿Por ejemplo?
11. ¿De qué manera se gestionan las interacciones y la participación de la/os estudiantes sobre las temáticas socioculturales?

B) En su práctica profesional,

1. ¿Cómo percibe la presentación de aspectos interculturales en los manuales y recursos para la enseñanza del inglés LE?
2. ¿Cómo describiría el rol del docente de idioma en relación a la enseñanza de los aspectos interculturales? Por ejemplo, en términos de observador/a, informante, mediador/a, interlocutor/a, actor/a social, gestor/a cultural u otro. Justifique su elección.
3. ¿Qué competencias o destrezas básicas necesita desarrollar el/la futuro/a docente de inglés LE en lo que respecta a la enseñanza de la interculturalidad como eje curricular?
4. ¿Identifica cambios en la perspectiva propia en cuanto a la percepción de los aspectos interculturales a lo largo de su trayecto formativo? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿En qué lo advierte?
5. ¿Qué aspectos de la enseñanza de la interculturalidad serían más factibles de llevar a la práctica y cuáles no? ¿Por qué?

C) Comentarios u observaciones.

Anexo III: Transcripciones de entrevistas a docentes

Informantes docentes

Docente 1 ISFDyT N°18: **02/04/21 - 9:30 a 12:30 horas - 2 h - (2:00')**

Docente 2 ISFDyT N°18: **05/04/21 - 15:30 a 17:00 horas - 1 h 30 min - (1:30')**

Docente 3 ISFDyT N°18: **29/07/21 - 15:15 a 16:25 horas - 1 h 10 min - (1:10')**

Docente 4 ISFDyT N°18: **29/07/2021 - 18 a 19: 29 horas - 1 h 29 min - (1:29')**

Docente 5 ISFDyT N°18: **19/08/21 - 15:45 a 17:05 horas - 1h 20 min (1:20')**

Docente 6 ISFDyT N°18: **10/08/22 - 10:30 a 11:20 horas - 50 min - (50')**

Docente 7 ISP "JVG": **10/04/21 - 10:30 a 12:27 horas - 1 h 57 min - (1:57')**

Docente 8 ISP "JVG": **12/04/21 - 14 a 15:13 horas - 1 h 13 min - (1:13')**

Docente 9 ISP "JVG": **28/07/21 - 14:30 a 15:31 horas - 1 h 1 min - (1:01')**

Docente 10 ISP "JVG": **12/08/21 - 15:30 a 16:34 horas - 1 h 4 min - (1:04')**

Docente 11 ISP "JVG": **21/08/21 - 16:45 a 19:13 horas - 2 h 28 min - (2:28')**

Docente 12 ISP "JVG": **03/09/21 - 16:35 a 17: 38 horas - 1 h 3 min - (1:03')**

Total: 17 h 8 min

Transcripciones

Docente 1 ISFDyT N°18

02/04/21 - 9:30 a 12:30 horas - 2 h - (2:00')

Parte A

Recursos y materiales: En el campo de la práctica se maneja una combinación de materiales que utilizan los docentes de las escuelas destino, libro de texto o fotocopias en las escuelas más céntricas o con dossier de copias de materiales de libros de texto, armado por los docentes. Esto se complementa con otros materiales. Sumamos material

dependiendo del contenido a trabajar. En general, si se pide un libro de texto a la familias hay que trabajar con ese material, pero cuando falta completar un tema o abordarlo con mayor profundidad o no está presentado de la forma con la que trabajamos desde la cátedra, por ejemplo de manera contextualizada, o cuando no se condice con el enfoque que pide el diseño curricular usamos material extra, complementario/suplementario. En síntesis, combinamos el recurso o los recursos que se utilizan en las escuelas destino con otros materiales acorde, por ejemplo otros textos, videos.

Varietades: En cuanto a materiales auténticos en primaria y en secundaria hacemos referencia a las expresiones que aparecen en juegos online y a marcas de productos como a los avisos/slogans. En el nivel secundario el espectro es más amplio que en primaria y se trabajan canciones y películas, más que nada escenas. Y allí aparece la variedad norteamericana y, en general, en estos materiales se incluyen las variedades estándar del inglés británico y el norteamericano.

Temas: La selección de materiales para el diseño y desarrollo de las clases se basa más que nada en los temas de los programas y que proponen los docentes de los cursos, a veces con relación a tipos de texto. En primaria los temas frecuentes son las celebraciones (navidad, fin de año, etc.), las comidas, la familia, la casa, el barrio. En secundaria también las celebraciones, la alimentación, desórdenes alimenticios, hábitos saludables, los deportes, los hobbies, el arte, los medios de comunicación.

Actividades: Una actividad en la que trabajamos aspectos interculturales fue en secundaria con la película Coco, sobre la celebración del día de los muertos en México. Si bien es un film para chicos también la temática de la celebración de la muerte es un tema que preferimos omitir con los más chicos. Otro tema que trabajamos en secundaria es en relación con la autopercepción física, a partir del tema de clasificaciones sobre los tipos de físico.

¿Qué temas no se trabajan? Tabú: Por ejemplo con la película Coco en primaria, que trata sobre la muerte.

¿Cómo se gestionan las interacciones de temas interculturales?

Generalmente trabajamos sobre la comparación entre las culturas, buscamos relaciones y diferencias. Por ejemplo, sobre el tema de las clasificaciones físicas los estudiantes compartían sus apreciaciones y autopercepciones entre ellos y comparaban cómo eran antes/ en otro momento/ con otra edad y cómo se ven ahora. A los practicantes les sugiero no dar nada por sentado. Por ejemplo, en primaria especialmente, no dar por sentado que

todos los chicos tienen un dormitorio para ellos o que realizan las cuatro comidas, que conocen todas las frutas y verduras o las mismas que los docentes conocen/nosotros conocemos, que hay un papá o una mamá en la configuración familias, las edades, que si los papás tienen trabajo, etc. Es decir, necesitamos acceder a información sobre el grupo de alumnos a través de la docente del grado/cursó. Es responsabilidad del docente informarse de las situación del alumnado en relación a su configuración familiar, social, para evitar situaciones incómodas en el aula e inclusive herir sentimientos involuntariamente. También trabajamos en relación a desarrollar sensibilidad con respecto a cuestiones del género.

Indicación a los practicantes: Tirar la pelota y ser moderadores, evitando la opinión personal o, a lo sumo, referirnos a nosotros mismos, nuestras experiencias particulares.

Procesos: Comparación y contraste son los más comunes. Lo más difícil es el distanciamiento de la mirada propia. Por ejemplo, mirando imágenes sobre distintos desayunos algunos alumnos dicen “Mirá lo que comen a la mañana!”

Y entonces allí los invito a ver por qué comen eso, qué tipo de organización del trabajo tienen o de las actividades y horarios, y les pregunto qué pasa cuando a veces ellos se sienten mal a la mañana por no desayunar. Entonces ahí sugiero ejemplificar con algo propio, sobre una anécdota propia o algo que leíste o te pasó. Por ejemplo, estás en otro lugar y el horario de cierre de los negocios.

Para la toma de perspectiva creo que hay que salir más allá de la sanción (social/lo punitivo). Hay que evitar emitir juicio de valor, porque cierra el debate o frena la posibilidad de otras expresiones. Yo les comento que las opiniones deben ir junto o acompañadas por las acciones, si uso lenguaje inclusivo tengo que mostrar empatía por la diversidad de género en mis acciones también, que no quede en una moda. Es importante que los alumnos vean que la forma en la que el docente se maneja está acorde, está acompañada de las opiniones o lo que dicen/opina (Actitud docente).

Por ejemplo, tenemos que acordar con los colegas cómo referirnos a un estudiante que tiene un nombre de mujer en la lista pero se percibe como varón. Está bueno que se visibilice toda la problemática para abordar e incluir a este estudiantes, poner las cosas en el tapete para evitar errores o herir a otros. Y trabajar estas cuestiones con los estudiantes en debates para ver cómo resolverlas. Otra cuestión relativa, era el uso de los baños, que están divididos en varones y mujeres. Lo mismo hacemos con otras reivindicaciones que presentan los adolescentes, en relación a otros temas y que merecen ser tratadas entre los

miembros de cada grupo. Sugiero que a partir de lo que tenemos en el Diseño, de la ESI y de las experiencias de la (propia) trayectoria.

El uso de cuentos. Por ejemplo, un grupo trabajó con un cuento tradicional en el que participaban un granjero, la esposa, y otros personajes que lo asistían (...) los estudiantes los adaptaron y en la versión las personas que asistían a la protagonista eran: la mamá de la protagonista y la otra mamá, "... la niña llama a la mamá y a la otra mamá". De esa manera se logra darle un pequeño giro a algo que ya venimos usando, que ya está. Trabajamos con la adaptación de material y sobre el lenguaje que usamos para dirigirnos a los estudiantes. Usamos distintos cuentos: Rosa Caramelo, Héctor el Hombre Extraordinariamente Fuerte, es un hombre corpulento que teje, por ejemplo. Son historias que rompen estereotipos.

Otro material que uso en las cátedras es la película *Estrellas en la Tierra*, que trata sobre la dislexia en una comunidad en la India. Tratar de ver cómo cuestiones que siempre están presentes pero no siempre estuvieron o están visibles, como el abordaje de la discapacidad. Allí vemos el sentimiento de vergüenza del papá por la 'traba' de su hijo/a, "este chico es lento". Lo relacionamos con la teoría, de Fundamentos, sobre inteligencias múltiples, por ejemplo, dificultades en la inteligencia interpersonal. Tratamos de hacer algún tipo de conexión con los contenidos teóricos relacionados a cuestiones que emergen en la práctica. Hace años no había en las escuelas personal como acompañantes o MAI ni tampoco se matriculaba a estudiantes con espectro autista. Entonces cuestionamos ¿Qué pasa en esa comunidad con este tipo de cuestiones?

Parte B

En cuanto a los libros de texto en inglés, en general, el tema de la familia, por ejemplo, vienen apareciendo diferentes tipos de configuraciones, no se percibe el clásico estereotipo, hay familias monoparentales o ensambladas y de diversas etnias. Aparece el concepto de *house husband*, por ejemplo. Emergen comentarios de sorpresa de los alumnos de las escuelas destino, por ejemplo, al ver que el hombre no es el único "breadwinner".

Rol docente: moderador, para evitar que tomen la opinión personal como "la verdad". A veces a los estudiantes secundarios le preguntas: y vos, ¿qué pensás? y ahí les doy mi opinión y aclaro que se basa en mi propia experiencia pero que también hay otras situaciones. Por ejemplo, al discutir reglas: esto me parece injusto. Pero hay responsabilidades de cada uno/e, hay límites, reglas dentro de una sociedad/comunidad.

Noto en los estudiantes de superior que si bien el docente formador debe informar y sugerir, los estudiantes deben tener una actitud más de investigación, de búsqueda personal. Por ejemplo, si no tienen materiales para la enseñanza hay que buscar, no se si es una actitud de comodidad, o también se debe a que los docentes somos de dar mucho, rol de proveedor-spoon feeding. O tal vez el material que ya tienen o el que yo tengo no les va a alcanzar. Una actitud de mayor inquietud, más *resourceful*. Incluso adaptar materiales viejos, lo nuevo no necesariamente es mejor. Veo una necesidad de promover una actitud más activa con respecto a la búsqueda de recursos materiales y de compromiso en general.

Situaciones conflictivas / Conflictos: Ahora no, no he tenido. Solo recuerdo una vez que entre los estudiantes había una alumna testigo de Jehová y que el resto de los compañeros estaban interesados y le preguntaban muchas cosas, pero la estudiante no estaba muy abierta a responder o soltarse y tuve que mediar en la interacción para evitar roces.

Cambios de perspectiva: Sí, hay un cambio. Antes comparaba y contrastaba lo propio y lo extranjero y trataba de buscar qué es mejor, o que está bien y que no. Y ahora entiendo que no se trata de eso. Hay que conocer, aceptar y comprender. Trato de no juzgar y revalorizar lo propio. Que las propias verdades van a modificarse, pueden modificarse y que no hay una única verdad.

Enfoque: combinar un montón de cosas partiendo desde un texto, desde el diseño y el enfoque comunicativo, el AICLE, y en general cuando los textos tienen un tema rico para trabajar el debate y la opinión, se trabaja la oralidad. También, se disparan un montón de cosas, la reflexión crítica también. Enriquecer eso, tu propuesta con lo que tenés en el curso. Las propias historias, por ejemplo en un curso tengo un papá que es inglés, saber con quiénes estás trabajando. El cambio de apellido de los estudiantes es algo importante, les cambia la actitud corporal: “Ahora estoy donde quiero estar. Soy quien quiero ser”.

Docente 2 ISFDyT N°18

05/04/21 - 15:30 a 17:00 horas - 1 h 30 min - (1:30')

Parte A

Materiales: En las materias que dicto utilizamos materiales auténticos salvo algunas adaptaciones, aparte de los textos técnicos sobre los aspectos lingüísticos y discursivos: Traveller upper intermediate, Upstream Advanced y Proficiency y que a su vez tienen

textos auténticos adaptados; o novelas para primer año como La vuelta al mundo en 80 días, a partir del texto abordamos sintaxis, semántica. Géneros discursivos: cuentos, novelas: The Bluest Eye, In Cold Blood, Everyday Use de Alice Walker, Sons & Lovers lo usábamos, 1984, A Connecticut Yankee at Arthur's Court, Sebastian 's Pride, The sun also rises. Utilizo material audiovisual para el análisis del discurso, por ejemplo videos de Chimamanda Adichie, TED talks, "The danger of a single story". Y aquí trabajo conceptos como ideología, poder, relaciones, roles y participantes. Todo lo relativo al análisis del discurso desde Brown and Yule.

Varietades del inglés: aparecen en los audiovisuales y en Life The National Geographic (NG) de Paul Dummet y todo el material audiovisual es del NG, habla un fotógrafo ruso, vemos ahí más el inglés lengua extranjera que segunda lengua o variedades. Cuando abordamos el análisis del discurso hacemos comparaciones entre los acentos que emergen, por ejemplo ¿es lo mismo que pasa acá en la provincia de Córdoba? La variedad léxica, campo registro tenor y modo. Cómo los reconocen por ejemplo: la gurisita de acá la vuelta, culeao ¿qué les dice eso? que no es de acá. No lo pensamos desde que hay cosas que no se dicen sino desde los diferentes roles o circunstancias y cómo estas cuestiones afectan la interacción verbal, todo es parte del discurso. Se llevan algo importante: No es la lengua en el aire sino anclada en una situación.

Actividades/proyectos: La novela *Sebastian 's Pride* es buena para distintas culturas. Leemos la novela para *extensive reading*, para *optimal input* trabajábamos una novela por mes, ahora el contexto es diferente, pero trabajamos un proyecto en el que tomamos algunos de los ejes que trabaja Claudia Ferradas, y los bajamos al aula: ¿podemos clasificar a los personajes según su nacionalidad? ¿Podemos hablar de identidades que están agrupadas a partir de su lugar de procedencia, en qué casos sí, no? ¿Qué personajes son argentinos? Sebastian era un gaucho? ¿Su hermano era gaucho? ¿lo consideraban los demás así? ¿Qué pasaba con las mujeres? Y con las comunidades más cerradas, porque seguían utilizando su lengua, por ejemplo los italianos. ¿Qué es la identidad? Aparecen términos en español como el chingolito, ¿es *straw* igual que bombilla? y mate ¿es igual a *cup*?

Otra actividad: quién era el más argentino de los personajes y empezamos a pensar estudiantes, que rastrearán hacia atrás, en sus propias historias familiares. Si se discriminaba en la historia y si esto pasaba esto en el aula, si esto me pasa en la escuela

porque él es paraguayo o tal es boliviano, cómo trabajar esto desde la novela de *Sebastian's Pride*, ¿cómo mido la argentinidad?

Fue interesante porque a partir de la actividad que propusimos una estudiante se enteró de que la abuela era gitana y que la familia la desterró cuando se casó con el abuelo. Pensemos estas cosas que podemos llevar al secundario, material que puedan generar este tipo de reflexión. Y los imaginarios que tienen los estudiantes respecto a los inmigrantes de la novela: 'Uy profe aprendí más de historia leyendo la novela', la recepción es buena de la novela, al padre de Sebastian lo ven como a un turro que se quedó con las tierras de Maria, hay un imaginario del inmigrante que vino a trabajar y se quedó, como Robert Hamilton, pero también aparece el inmigrante que se aprovecha de los locales. Pero también, ¿qué pasa hoy con los que vienen de afuera? ¿Nos vienen a robar el trabajo y nos usan los hospitales? Pero nuestros abuelos también vinieron¿entonces?

Al gaucho lo presentan como peleador, el dueño de las pampas en la novela, y a la figura del inmigrante o los imaginarios de los inmigrantes se definen por la procedencia: de Europa o de la Patria Grande, de países vecinos. En mis cursos hay estudiantes de diferentes edades y trayectorias e interpelaban el discurso que estaba en los medios sobre la inmigración de países limítrofes: "nos vienen a robar el trabajo". Y esto lo conectamos con otra actividad que realizamos en un acto para el día de la Diversidad ...Hicimos una suerte de mapa de nacionalidades que había en el profesorado y en distintos grupos con un afiche y fibrón cada cual describía de dónde vinieron sus familiares. Por ejemplo, Italia 1960, Siria 1970 (Nota: como un árbol genealógico). Y veíamos que había gente de diferentes lugares, el caso de la alumna que la abuela era gitana y se escapó con su abuelo y por eso la abuela y el abuelo tienen el mismo apellido, ella tomó el apellido del marido, en el caso de la abuela gitana aparece el tema de una nación (o comunidad) sin estado ni territorio, también hay bolivianos de segunda generación. A veces uno reproduce el discurso de los medios: nos vienen a robar el trabajo, venimos de los barcos.

Entrevistadora: ¿Y sobre culturas aborígenes? ¿Hay estudiantes que manejan lenguas originarias?

Guaraní, porque las familias eran de Paraguay. Para muchos es primera lengua, pero lo toman al español después como primera lengua. No son cosas que surgen espontáneamente, si no tocamos *Sebastian's Pride* esto no hubiera salido, habría que ver en portugués si manejan otras lenguas también pienso...

Temas que emergen con más frecuencia:

1- Medios de comunicación y redes sociales cuando hablamos de géneros discursivos, circulación de la información;

2- Educación, que permite trabajar la argumentación y el armado de un ensayo al respecto; como puente para las prácticas y las didácticas específicas, por ejemplo ¿por qué a los profes nos tienen que pagar más? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos de la educación mediada por la red? ¿Debe ser obligatorio el secundario? ¿Por qué las escuelas deberían abrir a las 9 hs? ¿Y la evaluación? ¿Se pueden abolir los exámenes? La educación formal/informal, etc.

3- Consumos culturales- cultura popular/ arte y entretenimiento. La cultura culta, la cultura popular, la literatura, el cine, si van a desaparecer los libros, ¿qué leen, que no?

Estos temas los tocamos en tercer y cuarto año cuando tienen un repertorio mayor, que permite el debate. Lo que siempre surge es considerar por ejemplo ¿la cumbia, es arte? Una clase les di como disparador un sondeo acerca de los tipos de texto con los que interactuaban fuera del profesorado, era una encuesta que tenía en un Drive y aparecía que están en contacto con WhatsApp, sitios de internet, textos académicos del profesorado, revistas pero con uno de los géneros que menos se identifican es la poesía. Por eso, en una clase hicimos una reflexión sobre por qué es difícil la poesía, parece que tenés que saber mucho para entender poesía, entonces leímos un pedacito de The Waste Land de Elliot, y le pedí a una escritora joven que conozco que tiene un poema que se llama Dock Sud, y les mostré un video donde ella lo lee, tiene un look punk, está tatuada y bueno les pedí que comentaran el video de esta chica leyendo su poema. Creo que (los estudiantes) piensan en la poesía que estudian en Cultura (en referencia a la materia Estudios Interculturales del profesorado), la clásica, la canónica pero no están al tanto de que hay otra poesía, ya tienen un imaginario de lo difícil de la poesía o que hay que saber (otras cosas) para entender.

Procesos: Desde la competencia genérica cualquier tipo de discurso es un juego y hay que seguir las reglas, siguiendo a Paltridge (autor de referencia sobre el abordaje del análisis del discurso). Uso el texto para relacionar la lectura y desarrollar interacción, conectar conceptos del capítulo al texto que trabajamos, la aplicación de los conceptos teóricos a partir del insumo. La comparación y el contraste ...y la reflexión. Hay un concepto que aparece que es la ideología, cómo cuesta ir en contra de los discursos hegemónicos. Es un concepto relacionado con la forma de ver el mundo, pero luego no logran rastrear la ideología, se da un distanciamiento, se da una reflexión, pero cuesta que desarrollen cambios o distanciamiento de las perspectivas propias. Por ejemplo, un tema común que

enseñamos son los *comparatives* y en muchos textos aparece: “quién era mas linda y quién era la más fea? ¿Y la ESI??? no hablaron de patrones de belleza?

Clase social: en *The Bluest Eye* la protagonista es negra, es chiquita, es fea y es pobre. Las únicas que la tratan bien son tres prostitutas, que son las mujeres independientes, y a partir de la historia se trabaja el lugar que ocupan las minorías dentro de las minorías “profe...le falta ser lesbiana y tiene todo” comentan algunos estudiantes, trabajamos lo marginal de lo marginal. Hay una escena en donde la nena va a una escuela donde ella es la más negra de todos los negros, es tímida, llora, no se puede defender, es abusada, ahí tocamos el tema de la clase social, en la escuela hay compañeritas que son de clase media, una vive en una casa parecida a la casa de los blancos. La madre trabaja en una casa de blancos y trata a la hija de la familia mejor que a la propia hija. Inclusive la forma de llamarla: Pauline/ Polly. Otro material relacionado con la procedencia social: un documental: *La Isla de las Flores*, 1989, brasilero. Es un basural donde la gente come basura.

¿Qué temas son los menos frecuentes? La religión y las creencias, la religión es un *touchy topic*, con el aborto se pusieron acoloradas, el año pasado hubo menos debate, la mayoría (de las clases fueron) asincrónicas, pero en el 2019 había estudiantes de una iglesia evangelista, muy devotas y en el mismo curso chicas feministas, con posturas radicales de adhesión. Hay temas que son más trabados, ríspidos para abordar como el aborto. Hay/son distintas posturas, se va llegando a acuerdos, uno dispara y hay discursos o estudiantes que se sienten ..., es complicado porque van a tener que trabajar la ESI en la escuela pero están muy cerrados o no se si decir que son parciales.

ESI: son posturas diferentes, una tiene que ver con creencias pero acá no se está discutiendo si el aborto está bien o mal, sino ante una situación que se da

Entrevistadora: tal vez vos lo ves como una cuestión de la salud pública y ellos lo ven eso en segundo plano, en primer plano para ellas es el amor a la vida.

En mis materias no es el foco el análisis literario, el tema es una excusa para trabajar la lengua, el funcionamiento, la gramática, ganar fluidez, desarrollar argumentos sólidos. No hay temas que evite tratar.

En práctica sí con un estudiante que tenía que trabajar la familia y planificó con su equipo una presentación de la familia incluyendo las nuevas articulaciones o constelaciones familiares: dos mamás, igual consultamos a la docente del curso antes de dar la clase quien informó que en el barrio hay muchos chicos de familias evangelistas y hay 3 iglesias, consultó con la directora quien pidió una fundamentación en el caso de desarrollarlo, a

partir de la ESI. Los estudiantes querían romper con los estereotipos de los libros de texto: papá, mamá e hijos, aparecen monoparentales pero no dos mamás o papás, por ejemplo. Los estudiantes dieron la clase presencial, fue en 2019. Es inglés, los padres no habrán mirado la carpeta y no hubo repercusiones. Pero el año pasado decidimos no repetirlo porque las clases se daban por zoom, el mensaje iba a llegar de manera diferente, había más personas en la clase y demás cuestiones, por lo cual, decidieron no darlo, para no sumar más complicaciones a la clase virtual. Esto de a través de una pantalla, es muy difícil comunicarte y además no son tus alumnos, ya que son los estudiantes de otra profe para las prácticas.

Parte B

Los manuales: hace un tiempo teníamos un proyecto con una docente de educación para la diversidad: trabajar en conjunto y analizar material y sigue habiendo estereotipos en los libros, lo bello y lo feo en el tema comparativo, las mujeres con el tema de *can for ability*, por ejemplo sobre competencias en la escuela practicando deportes y había una chica que hacía todo mal. En cuanto a las destrezas (físicas), el lugar de la mujer es inferior al de los varones. Me da la sensación de que la representación de diferentes etnias es forzada, pusieron un chino, un judío y un...es una imagen forzada. Pero está bueno que hablen de comunidades. Veo que en las planificaciones (a los estudiantes) les cuesta, en cuarto año trabajamos adaptación o simplificación de materiales, pero cuesta que incluyan materiales disparadores/ salirse de las estructuras tradicionales, marcos tradicionales.

Rol del docente de idiomas: Yo lo veo como un facilitador, uno hace una selección relacionada o teniendo en cuenta el contexto donde trabaja, desde la idea de comunidad, uno hace un recorte que está bueno que primero lo vean o se sientan representados (los estudiantes), por ejemplo: ocupaciones: en el libro habla de ingeniero, abogado o médico, pero hay que reflexionar sobre las ocupaciones de la comunidad: por ejemplo maestra, ama de casa, desocupado, técnico, les estamos enseñando a nombrar o decir lo que necesitan para describir su realidad, hay que darles la palabra o el concepto que necesitan. Uno orienta la mirada en términos de relacionarlo con el contexto, (lo local) y después mirar más afuera. Hace que los estudiantes interactúen con ese material, mi vecino ¿de dónde es? El docente tiene que conocer la comunidad.

Destrezas: es ampliar la mirada, a veces cuesta, lo que yo siento es que sigan estancándose o les falta conectar todo lo que ven en las materias que son de carga teórica, con la práctica.

Se siguen quedando en lo técnico, la relación entre la teoría y la práctica se solucionaría trabajando en conjunto, de manera más fluida y conectada, con otras asignaturas (dentro del profesorado). Entiendo que lo académico es salarial, también. La destreza fundamental: trabajar con distintas áreas, de manera transversal, en colaboración y cooperación.

Quizás lo más fácil es trabajar la comparación sobre aspectos que podríamos decir que no son tan problemáticos o controvertidos como lo cultural desde la nacionalidad, el idioma, las comidas, el arte, las danzas y la música típicas, es más fácil de abordar, pero por ejemplo el tema de las religiones, around the world, ahí me acuerdo una vez que la directora me dijo “ojo cuando hables de las religiones porque acá es un tema medio....” Los temas más difíciles de tratar tienen que ver con valores, creencias.

Enfoque o aproximación: yo lo pienso desde el análisis del discurso y yo lo pienso desde la ideología, la amplitud ...es una pregunta: ¿qué cuestiones deja ver esta situación?

Cambios de perspectiva en la propia trayectoria: Cuando empecé no evaluaba el material en términos de la diversidad, de lo que no aparece o no se visibiliza en relación a los contextos, las comunidades reales, uno va como prendiendo luces a medida que pasa el tiempo.

Entrevistadora: Fuiste desarrollando una sensibilidad.

Fui desarrollando mayor atención a aspectos interculturales. Y ahora presto atención a qué no muestra el material o qué falta.

Docente 3 ISFDyT N°18

29/07/21 - 15:15 a 16:25 horas - 1 h 10 min - (1:10')

Parte A

Recursos: En los primeros años más que nada los materiales son cuasi- auténticos, en cambio en cuarto año sí trabajo más material auténtico, por las cuestiones de comprensión y lengua. Yo trabajo con videos de la BBC de la página de noticias internacionales y ahí les hago leer noticias o ver videos cortos, temas de interés general o temas más controversiales. La idea es trabajar de dos maneras. Primero si es lectura de material, por lo general busco noticias de ciencia, tecnología, educación. A veces hay alguna que surge, que yo se que los alumnos tocan en otra área y lo elegimos, leen en voz alta y les pido que reaccionen, que comenten y más que nada apuntamos a la lectura. En cambio cuando les paso un video, cortito de tres minutos, les pido una reacción de 2 maneras:

-en vivo , que lo conecten con la realidad de ellos con su propia experiencia y que traten de establecer algún vínculo con los compañeros, si es posible.

-Y por otro lado les pido un video de reacción de un minuto, comentando sobre el tema, conectando con su experiencia personal y dejando alguna pregunta o algún cuestionamiento para quienes lo escuchen, la idea es que todos vean los videos.

Y hay diferentes temas en los materiales de la BBC, hay temas que se tocan desde diferentes puntos. También tiene que ver con el grupo con el que trabaje y que tenga que ver con su realidad, por ejemplo: las salidas nocturnas en pandemia en otros lugares del mundo, cómo reaccionaban los adolescentes y los estudiantes de otras universidades y el tipo de salidas que podían hacer en sus lugares.

Temáticas: Un poco de todo. No me meto mucho con política o cuestiones que a veces ahí pueden..., he tocado algún tema medio controversial, sobre elecciones, pero por lo general no elijo esos temas. Hay una realidad también, no sé, yo tampoco estoy tan empapada sobre relaciones internacionales o política internacional y a veces lo que hago es hacerles relacionar el uso del inglés en diferentes países, con motivaciones o propósitos específicos.

Variaciones: Lo primero que elijo es la variante británica de la BBC, el RP dentro de lo posible, alguna entrevista que por lo menos el entrevistador use RP, o que se le parezca, que eso también es controversial para llamarlo RP, la variante estándar. Y los entrevistados también usan algún tipo de estándar, su variante. Y en los videos que uso hay hablantes chinos o españoles hablando en inglés, con personas de diferentes partes del mundo, y lo que trato de ver ahí es qué sucede con el inglés en otros países y cómo se escuchan ellos y cómo escuchan nuestros estudiantes a hablantes de inglés con otras lenguas maternas. Generalmente estos videos están subtítulos cuando son así, porque tienen la dificultad de la lengua madre y por eso cambian muchos sonidos y a veces es muy difícil entenderles y como son videos cortitos de 3 minutos el tiempo de *tune-in* es muy cortito. Tenés que engancharte con la pronunciación que no es estándar. Trato de que los estudiantes se den cuenta del inglés como una lengua internacional, el estándar, y que más allá del estándar, que si uno se desvía del estándar no se entiende. Con ese sentido, porque tendrían que copiar lo más fielmente la lengua estándar en mi curso.

Entrevistadora: porque van a ser modelos.

Sabemos que siempre está la interferencia del español.

Raciones: No, por lo general no.

Analogías: Sí muchas veces con el uso del presente perfecto, por ejemplo con el pretérito perfecto simple, *present perfect*, no es el tema de mi clase pero siempre surge eso. Por lo general cuando no lo usan bien, no lo tienen como parte de su interlengua y porque se usa dónde sí, dónde no. Y otra cosa es comparar esta cosa del cantito cordobés, las variedades.

Entrevistadora: de otras zonas del país.

Si para que lo tengan en cuenta, porque cuando escuchan hablantes nativos no van a escuchar el RP, el inglés más usado no es el RP

Entrevistadora: Esa es una cuestión también porque nosotros fuimos formados con RP, no con el American English

El alumno extranjero es el más fácil si es que realmente vivió varios años, pero hay casos como una alumna que habla chicano English, pero lo que pasa es que tendría que usar la variante del inglés general del inglés americano. Lo que yo siempre les digo es que si son consistentes en su pronunciación, vayan para adelante. No forzaría al alumno a cambiar su pronunciación y que tengan conciencia que los estudiantes que vayan a tener enfrente van a tener que enseñarles un estándar (general American/British). Aparte la lengua que nosotros usamos está fosilizada, no vivimos en un ámbito británico,

Entrevistadora: Bookish English. No pueden ubicarnos de dónde somos.

Temáticas: Un poco de todo.

Procesos: Por lo general hacen la comparación, lo primero que hacen es comparar. Muchas veces yo les doy unos días para que entreguen su reacción, y muchas veces lo que hacen es buscar información en otras fuentes o de otras materias y también para tener algún sustento de lo que comentan. No vamos al análisis profundo, el objetivo de la actividad es la excusa para que hablen, para que busquen palabras que no sepan, que expandan su repertorio, no es el objetivo que aprendan sobre un área en particular sino que lo utilicen como punto de partida para un comentario o una discusión.

Yo creo que la comparación y el contraste son los que...sí, es más fácil involucrarnos si ellos ven su propia realidad reflejada en otro lado o en lo que hacen otras personas en otros lados del mundo.

Variedad sociocultural: No, en realidad se ve la variedad, también ellos en lo que es cultura o interculturales ellos ven sobre las ex colonias inglesas y por lo general alguien trae a la clase algo de eso.

Entrevistadora: toman o traen a conversación cosas que ven en Interculturales.

Sí.

Analogías de esa diversidad: Sí, se hacen y por lo general la traen los estudiantes con algún comentario, muchas veces creo que se identifican mucho más en ese tipo de comentarios o esas discusiones que escuchan de personas que no son de habla inglesa, un chino, hemos escuchado colombianos, franceses, alemanes. También de las comunidades angloparlantes: Australia, de Sudáfrica.

Entrevistadora: el inglés para llegar a otras culturas.

Siempre encuentran algo como para comparar o hacer conexiones, con algunos más con otros menos, pero siempre apuntando al uso de la lengua, lo que es interesante en esos videos como hay subtulado, “ah mirá dijo tal cosa pero parece tal otra”. En otros casos hablan su lengua materna, de Taiwán, y aparecen en inglés los subtítulos. A veces encuentran, en algunas lenguas, esto del sonido que a veces coincide con alguna palabra en inglés y también los préstamos del inglés que también usamos en nuestra lengua. Encuentran similitudes en estas cuestiones.

Reacciones. Es variado, depende las edades, algunos prefieren no participar, no dar su opinión.

Manejo/gestión de las interacciones: Pueden traer alguna idea y a partir de eso tomar algo que pueda ser debatido en clase. Hay temas que no son para una clase, menos ahora que son de 40 minutos (en virtualidad por la pandemia), para un debate, por el poco tiempo, se te va la clase. Generalmente los debates tienen que ver con temas de su realidad, se enganchan con temáticas de su realidad, con las que están muy conectados, con los temas con los que se identifican la mayoría quiere participar.

Yo dicto Prácticas Discursivas de la Comunicación Oral en primer y en cuarto año. En realidad son los dos extremos, el estudiante de primer año, en su mayoría en los profesorados de provincia entran con un nivel más bajo que en los profesorados que tienen otros mecanismos de ingreso, es muy difícil que se anime a dar su opinión en la lengua extranjera porque recién empieza. Tampoco tiene un nivel para expresarse más libremente, expresar ideas y conectar y es un condicionante grande digamos. Y también el nivel socio cultural permite que sepan de algunos temas que hayan leído o a veces pasa por la edad, con cosas que hayan vivido o no.

Temáticas más frecuentes: Y mucho de estudio, trabajo y ocio.

Religión aparece, pero aparece menos. En algún caso puntual en que la realidad se impone, el año pasado con el tratamiento de la ley por ejemplo (IVE), temas de agenda. Ahora también con la pandemia, lo que pasa en otros lados, también vamos tomando cosas de

nuestra realidad, que van surgiendo, las elecciones, pero siempre intentando la expresión libre de cada uno y dentro del marco digamos de la clase, que a veces es muy difícil tenerlo como límite. El tiempo, que es una complicación hoy por hoy, la adaptación a los nuevos cronogramas virtuales (encuentros quincenales y más acotados) antes 4 horas seguidas o 5 horas seguidas presenciales. Se tiene otra dinámica ahora.

Parte B

Manuales y recursos, la presencia de la intercultural: Por lo general lo que uso en 4to año son libros de texto para que lean los *scripts* o los textos del mismo libro, del cuerpo y en muy pocos casos, son libros que traen los estudiantes, algunos son los que usan para trabajar. La idea es compartir los textos. Y en general lo que se ve son los estereotipos, en las familias, la composición social, de raza, de religión. Es muy difícil en la estructura del libro, poder ver algo diferente. Es muy forzado y caen en los estereotipos. Por ejemplo estábamos viendo un texto sobre las Spice Girls, una imagen con un dibujo, siluetas, que por la fisonomía te dabas cuenta cuál era la asiática, la negra, la pelirroja, etc. Era la tapa de un álbum...Pero no aparece la realidad Latinoamericana en los libros, muy poco. Si aparece, por ejemplo, los indios americanos, no así los Mayas o los Incas.

Rol docente: Un poco de todo, uno presenta una cultura mediante la lengua obviamente, es un poco mediador porque tiene que traer la cultura al estudiante y el estudiante a la cultura y mediar entre la cultura y el estudiante. Un poco también el rol de facilitador, si se quiere, para mostrar, abrir, mostrar, digamos divulgar, porque por más que uno no quiera o le parezca que no lo hace, lo está haciendo, está abriendo o mostrando otra cultura que puede no ser única, porque uno a través de la lengua va marcando cuestiones.

Entrevistadora: ¿Divulgador?

Y según la experiencia que uno tuvo con la lengua y hay un montón de cuestiones que tienen que ver con lo político, económico, que va más allá de la lengua en sí pero que la lengua lo trae, como cuestiones de poder, cuestiones que aparecen como en expresiones, por ejemplo. Estaba pensando en la cuestión tecnológica, los préstamos, que los tomamos. O por ejemplo en los juegos olímpicos, por ejemplo en la gimnasia artística de piso usamos terminología en inglés, dominan los ingleses, los norteamericanos, los húngaros... o en la comunicación -algunos relatores usan anglicismos..

Competencias - destrezas: En realidad esto de la reflexión metalingüística, ir más allá de lo que lengua te está diciendo, poder abrir un poquito el juego con los estudiantes,

dependiendo de los estudiantes que tenga enfrente, no siempre se puede hacer, pero me parece que por lo menos tendrían que ser conscientes de la relación de la lengua, el poder, la interculturalidad, de todo esto que va de la mano. Para tomar posición, saber plantarse, poder decir lo hago por tal motivo o no lo hago por tal otro, tomar una postura.

Cambios en la perspectiva: sí, totalmente. Por lo general, mi experiencia es con la lengua y me dediqué a la oralidad, y por el costado, si se quiere se meten temas, de la interculturalidad. Mi materia es más técnica, sobre la pronunciación correcta de sonidos, pero bueno ahora noto que me meto más en temas que tienen que ver con la interculturalidad. Cuando empecé era todo más técnico y ahora es que, bueno, ahora lo relaciono o vemos de dónde viene esa pronunciación, qué influencia tiene si lo pronuncia de una manera o de otra. Sí, empezó de lo técnico y se fue más al contexto, del texto al discurso. Sigue no siendo el foco de mi materia pero está mucho más presente y trato de relacionar, no forzosamente sino de manera más natural los contextos de habla inglesa y los contextos de los estudiantes con su lengua materna, comparando más que nada frases, sonidos, entonación. Creo que eso también les suma a la hora de decir...

En primero o segundo en algunas cuestiones para comparar, por ejemplo el tema de las asimilaciones, o cuando uno aspira la s, por qué, en qué contexto, si nosotros la aspiramos y el santiagueño no. Entonces por qué, si es que uno no puede hacerlo naturalmente, el contexto en donde uno aprendió la lengua tiene que ver con cómo uno la usa, qué toma de esa lengua, qué aspectos después muestra o produce y eso mismo llevado a otros ámbitos.

El típico ejemplo es la sonrisa así de grande cuando Carlitos Tevez dice "very much" pero ustedes saben por qué dice much /much/, ¿Porque no sabe? No, porque así se pronuncia en Manchester, la /a/ se cambia por la /u/. Y él copiaba fielmente como hablaban en Manchester. Y acá fue furor porque decía "thank you very much".

Aspectos de la interculturalidad: En realidad esto de la comparación, esto de encontrar diferencias y similitudes. Encontrar algún aspecto y empezar por ahí por lo menos.

Es muy importante este aspecto de la reflexión intercultural para que tengan una visión..., hasta hace 2 años tenía Estudios Interculturales y elegía temas más variados, de diferentes temáticas, había temáticas religiosas y también se transforman en estereotipos y uno termina eligiendo...Y me daba cuenta de que los estudiantes desconocen mucho de otras culturas y les cuesta, en primer año, les costaba mucho leer y entender lo que leían, tanto por la dificultad del idioma como por la dificultad porque no tenían conocimiento de otras culturas y relacionaban cosas que eran muy tiradas de los pelos o que no tenían relación.

Por ejemplo, una poesía que trataba sobre un grupo de adolescentes, los chicos en la pileta y las chicas totalmente vestidas al costado de la pileta. Notaba un *gap* importante.

Docente 4 ISFDyT N°18

29/07/2021 - 18 a 19: 29 horas - 1 h 29 min - (1:29')

Parte A

Recursos: Varios. Documentales, la parte audiovisual, la parte de películas, te estoy hablando tanto de historia como de literatura. Algunos videos explicativos de Youtube, más desde la virtualidad.

Autores varios. Algunos casos si el libro está muy enfocado, algunos muy accesibles de historia de secundario y con ciertos temas agrego o saco. También de cultura. Hay una serie que se llama Performers italianos, para preparar First Certificate, todos en base a cultura y ahí tenes la parte de historia, de literatura y tenés conexión a lo que es la parte del tiempo presente, no lo uso mucho porque no te da el tiempo pero te hace conexión con pintura, arquitectura, distintas formas de arte. Hago una selección, no podés trabajar con todo un libro entero. Trabajo con libros de lectura y la parte de material auténtico incluye: artículos de revistas o de internet, más para los talleres de literatura juvenil, también con charlas de Youtube. Por ejemplo: En tercer año trabajo dos ejes: uno de bullying, para secundaria básica y para secundaria superior: distopías. Trabajo especialmente sobre literatura infantil, con textos de Gemma Lluch, catalana, que habla mucho sobre la elección de textos infantiles y juveniles. Trabajamos con una entrevista y otra la charla grabada. Trato de tener diversidad de recursos, para no cansarlos. Por ejemplo, en la TV pública, usamos un programa *Bibliómanos* donde, por ejemplo, tomaban un tema: monstruos. Y el eje del programa era ese tema o el amor, la justicia, la verdad, y se hacía una competencia entre dos presentadores de libros, cada uno presenta 5 libros sobre el tema y cada uno va descartando el libro de monstruos y hacen entrevistas a autores: qué definiciones de monstruos dan, qué definiciones dan los entrevistados y un poco ...que pongan su impronta. Miramos un programa de la TV pública sobre qué referencias a Frankenstein hacen, qué referencias a Drácula. De ahí fuimos a literatura infantil. Hay un autor muy cuestionado, el de Goosbounds, o el libro Frankenstein 's dog: cómo se adaptó Frankenstein en este libro, o con la película Frankie and Winny sobre un nene que resucita

a su perro con la misma técnica de Frankenstein, ves la película nueva de Tim Burton. Me gusta variar para darle agilidad a la cursada y evitar el aburrimiento.

Entrevistadora: estas nuevas infancias y juventudes están más relacionadas con lo audiovisual.

Yo hice los seminarios con Maite LLorente, ahora se hace llamar Cristina, que ella era muy del cine, entonces bueno nos habló de un libro que se llama El Período de Gutenberg, el libro te habla de lo que se abrió con Gutenberg, lo impreso es un período que termina y es verdad. Y ahora viene la era digital. No es que uno le da al estudiante el audiovisual para no dar clase, ahora todo lo miran en la casa, lo hacés como un complemento. Yo les digo acá tenemos la película/el audiovisual y aquí el texto. Yo hago una introducción y les doy dos opciones: Ven el texto y van a la película o al revés. Es como ver dos veces lo mismo con recursos distintos para ver cómo un recurso enriquece al otro. Y cómo el acceder a uno me facilita el acceso al otro. Y bueno también converso mucho con los estudiantes porque ellos te recomiendan y mandan links, sobre todo series. Por ejemplo, la serie Vikingos. Si algún alumno le da curiosidad y va a ver las series, se que les va a ayudar y el hecho que se pasen información entre ellos. O la serie Outlander. La parte de los Estuardos, los Jacobitas: “ahhh, ahora entiendo”, dicen.

Entrevistadora: The Last Kingdom.

El reinado de Wessex es el que no alcanzan a conquistar por el rey Alfredo.

Variaciones: depende si el video es básicamente americano o si es inglés. Y aparecen distintas variedades, por ejemplo para dar la parte de prehistoria vemos History of Ancient Britain y el presentador es un arqueólogo escocés. No encontré respuesta negativa de los estudiantes.

Analogías: No.

Tareas pedagógicas: más en primer año, vemos multiculturalismo, interculturalidad. A mi me gusta trabajar con Benjamin Zephaniah, con el poema The British, yo lo veo tanto en cuarto para ver los aportes de todas las civilizaciones al idioma inglés y en primer año para la parte de multiculturalismo, es como que en primero se abre y en cuarto lo cerrás. El poema es como el género de una receta de cocina, lo que es la composición británica, pero con tan pocas clases no llegás. Antes hacía lo mismo pero con Estados Unidos, con el *melting pot*, las distintas culturas que van llegando, los distintos extranjeros que iban llegando por algo mejor, cuando veíamos el *American Dream*, pero con el cambio de curricula se acortó el horario y tenemos menos tiempo y esto no lo trabajo.

Y uno de los libros con los que trabajo es Face, trabajo la parte de discriminación, de un chico que tiene un accidente y se le quema la cara. Antes él era fachero, el líder del colegio, tenía de novia a una modelo, iba a bailar a un lugar jamaicano, y es como que al acercarse a otros chicos se alejaban porque daba miedo. Pero después del accidente él ve cómo es discriminado, su novia lo deja y el grupo que él antes discriminaba lo acepta y lo integra. Y ahí trabajamos la integración, la multiculturalidad... Él (Zephaniah) es, inclusive actúa en Peaky Blinders, el que es un sacerdote, un *priest*. El tipo es un rasta. Él es descendiente de jamaicanos. El rechaza la orden que le dan del imperio británico, la OBE, porque él no va a aceptar un premio de gente que mató y que violó a sus antepasados. El es inglés pero mantiene sus raíces: las culturas anglo. En primer año yo les digo que uno tiene que conocer la idiosincrasia de la cultura de la lengua que estudia, esta es la lengua que ustedes eligieron y ustedes tienen que entender el multiculturalismo en Inglaterra.

Actividad: Les hago hacer en un mapa del planisferio y les doy un sitio, donde según donde pones el cursor e incluis un año aparecen los lugares de habla inglesa, con la salvedad de que lo único que les pido que no incluya las Islas Malvinas, porque si bien soy profesora de inglés ante todo soy argentina. Ubicar las colonias porque eso también les ayuda a visibilizar porqué el inglés se habla en tantos lugares. Un mapa donde aparecen las colonias a lo largo de la historia del imperio británico.

Y por qué tenés tanta gente de Pakistán o de la India viviendo en Inglaterra, porque en su momento al ser colonias tenían la posibilidad de vivir en Inglaterra, o por qué Australia y Canadá en la primera guerra mundial mandaban ejércitos a luchar a favor de Inglaterra, porque eran colonias del Imperio. Por qué el ejército de la India fue a la guerra, por haber sido colonia. Por qué el inglés se habla en tantos lados. Todo lo que es relaciones internacionales y culturales están muy arraigadas a lo que en un momento fue el imperio británico. Por qué el inglés se habla en tantos lados y por qué tenés tanta gente pakistani o de la india vive en Inglaterra. Lo problematizas: hablan ese idioma, pero ves por qué razones históricas eso es así. Lo multicultural. En este mismo poema Face, aparecen restaurantes de distintas culturas. Los hago trabajar con lecturas como *London: a multicultural city*. Headway. Y lo veían a través de las comidas. Puede ser un invento lo del libro de texto. Tailandia. Yo les doy eso, y trabajo eso y yo, les pido que presenten un texto, de algún libro para la enseñanza de inglés, en el que se presente alguna de las temáticas de la materia. En cuarto año. Por ejemplo, en el libro de texto Opportunities: aparece una referencia a Beowulf. Entonces analizar por qué estamos dando esto. El clima

y el mapa de Gran Bretaña: diferencia entre Reino Unido, Inglaterra y Gran Bretaña. Los libros de texto tienen muchos aspectos culturales, por ejemplo entender el mapa: las diferencias entre Inglaterra, Gales y Escocia. O el incendio en la ciudad de Londres, y tenes el mapita de Londres, por ahí lo usan para dar directions. O cuando damos Carlos II, tenés el play, el fire y la reconstrucción de Londres que hace la St. Paul 's Cathedral, figura que participó en la reconstrucción de Londres...es como que el fuego es lo que sirvió para la modernización de la ciudad.

Actividad: En base a lo que aprendiste en la cursada ¿qué elementos le podés brindar al alumno a partir con esta lectura?

The day that children said goodbye (el bombardeo de Londres) y también leímos un libro llamado *Goodnight Mr. Tom*. Y luego de esas lecturas analizábamos: ¿Qué otras cosas le puedes aportar al alumno? Quiero que vean la finalidad de esta materia para el momento en que ellos vayan a dar clases, no solo en la parte lingüística sino en la parte cultural. La parte cultural para ver el aporte a su formación de esta materia. En cuarto en una época ellos tenían que traer una lectura y encontraban un montón de cosas que tocábamos en la materia, por ejemplo te traían una lectura sobre Elizabeth I, que te contextualizan el pasado, el teaching point, pero el contexto era ese, el histórico.

Temáticas: Geografía e Historia. Tradiciones. Las festividades. Aspectos sociales: Discriminación. Cuestiones de origen, de etnia, inmigración, clase social, género, religión. lo multicultural. Relaciones interculturales. La formación de las colonias. Migraciones, cuando vemos la parte de EEUU, la formación de las colonias. No sólo orígenes geográficos sino religiosos.

Tratamiento: Trabajan por ahí mucho con el texto, por ejemplo con una novela, sobre todo en primer año donde trabajás más la interculturalidad, hacen el enfoque en los distintos aspectos interculturales que ves. O en Lengua, por ejemplo, en *Matar al Ruiseñor*, la discriminación al negro, en particular en el sur de EEUU más arraigada que en lo que es el norte y esto sigue al día de hoy. Todo el sur, tendencia más esclavista. Un pasaje a la India, hacen la contextualización histórica, aquí saber la constitución del imperio británico, la dominación del blanco inglés sobre el indio y ahí te pueden hacer una interpretación intercultural más específica. Novelas.

Procesos: Lo que hacen más bien más que una reflexión es un análisis del texto. La idea es una vez que trabajaste en primero, con el libro *World Around*, te toma Australia, la historia, características de la sociedad y ahí vemos un libro que tenga que ver con Australia, Kill to

Eat, por ejemplo. La comida, los chicos salen a cazar para comer porque si no tienen que comer lo que les da el blanco y rechazan eso. Hay un ave que no pueden matar, solamente si la van a comer. Pero un chico jorobando, por jugar, la mata y como castigo por tres meses va a comer la comida del blanco, porque es como si hubiesen matado la propia identidad de ellos. Y vemos novelas que tengan que ver con la identidad de las diferentes culturas.

Analogías: Yo no lo llevo a hacer, pero en la licenciatura en una materia el profesor te hacía hacer una investigación con tus alumnos. Y yo lo empecé a observar, no lo aplico pero yo siento que tiene que ser así. Anécdota: siempre hubo ausencia de alumnos en la escuela cuando se jugaban los mundiales o jugaba Argentina. Pero con el pasar del tiempo los estudiantes empezaron a venir a clase, porque muchos estudiantes son paraguayos, bolivianos, peruanos y no les importa que juegue Argentina. Cambio del alumnado.

Entrevistadora: Tal vez son ciudadanos argentinos, pero siguen con las costumbres de ellos.

Tienen mucho la identidad familiar, de origen. Como ahora también muchos estudiantes colombianos y de Venezuela. O por ejemplo en una escuela hubo una actividad sobre el día de Bolivia. Estaba la bandera y demás. Qué buena idea, porque si bien vos tenés que inculcar que canten el himno argentino, es el país donde vos vivís te estás educando pero también eso tiene que ver con lo intercultural, también es una cuestión intercultural (las nuevas migraciones) para evitar estas cuestiones de discriminación y demás. Proyectos interculturales del aula en contacto, esta materia los tendría que preparar para trabajar la interculturalidad, para hacer algún proyecto de interculturalidad para el aula, relacionado con lo propio. Por ejemplo, comidas ¿Qué comidas se hacen en tu casa? Es decir, el mismo patrón con el que nosotros trabajamos con la interculturalidad de los países angloparlantes también se podría trasladar acá, yo no lo trabajo pero es como que uno deja las herramientas para poder abordarlos, se lo pueda abordar.

El programa de segundo te dice los siglos XVIII y XIX y después, XVII y XVI y después la edad media, lo ve más difícil.

Ahora bien, en Othello, mi visión ha cambiado mucho, Otelo es la víctima pero la real víctima es la esposa. Dos víctimas, pero la protagonista tendría que ser ella. Este año empecé a trabajar desde la perspectiva de género. La preparación de la familia, la pelea con el padre, se va a la isla de Chipre. Después el maltrato psicológico, el físico, cuando le da un sopapo delante de toda la gente. Y cuando él eventualmente la mata para que ella no se

lo haga a otros hombres. Mirar a Otelo desde las leyes del siglo XX y desde la sociedad del siglo XX, hicieron un role-play. Incluso hay una parte, su problema de celos viene porque tiene autoestima baja, Happly, (perhaps) because I am black...o por ahí me mete los cuernos porque soy viejo, o soy negro...Y cómo Yago juega con el blanco y el negro..., lo blanco bueno y lo negro lo malo. Estereotipos. El deterioro del lenguaje, cómo Otelo al principio es un poeta hablando y al final al revés, termina hablando como Yago al principio.

“A black ram is tugging your white hew”, oveja. Es el multiculturalismo. Más que el multiculturalismo es la interculturalidad: Un encuentro entre dos culturas: interculturalidad. No solo con Desdémona. Con otros personajes femeninos hay maltrato.

Cambio de perspectiva: Entrar por otro lado. ¿Qué es lo que no me está gustando? Adaptación a nuevos tiempos y audiencias. En segundo año, también trabajamos las críticas a los cuentos de hadas. Hay escuelas en Cataluña que sacaban los cuentos de hadas, caperucita, por las cuestiones sexistas. O por ser muy crueles, Hansel y Gretel no vuelven a la casa en la historia original. Ley Micaela: links, selección de textos. Uso también algunas presentaciones en español, material que compartí con los estudiantes. En una de esas presentaciones había una presentación de una fotógrafa, Dana Cavaldon, que tiene distintas temáticas. El mundo de Barbie, en el que Ken era más barbie que ella. Todos los pecados capitales con los presidentes de EEUU. Y otra era los cuentos de hadas con mujeres reales, modernas, Blancanieves...después se casaron y... Jazmín de Aladdin, está en medio oriente peleando. La Bella y la Bestia le están haciendo cirugía. Lo dí como material extra y esta temática se está dando mucho con las princesas de Disney: Mulan, Brave, Frozen. Como otro estereotipo que está haciendo Disney ¿Por qué me besas sin mi consentimiento? Nuevos parámetros.

Entrevistadora: Hay un trabajo de desnaturalización.

Reacciones: Y muchas veces es el *awareness*, el darse cuenta a través de los textos, de esas problemáticas.

Participación: Trabajo final: Role play.

Parte B

Manuales: Libros de textos que están llenos de cuestiones interculturales, que tratan distintos temas: Headway, Discoveries, Blueprint. Relacionado a la actividad de cuarto que hablábamos: el contenido tenga que ver con una unidad que hayamos visto. En el libro

Accelerate: Fantasmas de un soldado romano, los romanos estuvieron 4 siglos en Gran Bretaña, aparecen cuestiones de la historia, geografía, comidas, la literatura, la parte de cultura, las festividades. En otro libro aparece la vida de Charles Dickens, para dar el *past simple*, la biografía de Dickens. Yo quiero hacerles un awareness de toda esa parte está en lo que ellos tengan que trabajar. Para que sepan para dónde tienen que apuntar. Los libros tienen ahora mucho material que es intercultural.

Rol docente: El docente de inglés que ya está en el aula está muy contaminado, depende de la formación que haya tenido, puede ser un comunicador, sí, en el sentido de trabajar la interculturalidad y destacarla. En inglés tenés de todo, tenes distintos tipos de colegas con distinta preparación, pero por ejemplo cuando das clase, en las lecturas, siempre aparece la familia, el vecino, el amigo, el primo de distintos ...fondos, ...de distintas etnias, por ahí hacer una referencia. Tal vez ahí algún docente lo haga comparándolo con lo que es la realidad de la Argentina. No te podría decir en sí. Tampoco yo tengo la materia de la práctica para ver cómo abordan la enseñanza de la interculturalidad los estudiantes.

Si hablamos de un estudiante de profesorado/ docente recibido en un profesorado, comunicador social, como está presentada la sociedad. Comunicador social en el sentido de transmitirles cómo son las distintas sociedades, un chico que es de origen hindú/indio, aquí también podés hacer referencia a la inmigración, primero la europea y después la inmigración limítrofe, que en Inglaterra tenés otra inmigración. En Italia tenes inmigración de África. O ahora también hay muchas migraciones por las guerras. Y cómo los distintos países reaccionan frente a la inmigración. Calculo que a cada docente le disparará para distinto...

Entrevistadora: la propia cosmovisión y el posicionamiento.

Yo en secundaria hace 5 años que no doy. Pero cuando aparecía algún tema de multiculturalismo, yo por lo que hago en el profesorado lo abordo desde una explicación de por qué en EEUU tenés esta cosa...pasa esto, por ejemplo explicar distintas inmigraciones conectados en distintos momentos históricos, no se otros profesores cómo lo toman, por eso lo de comunicador en relación a explicar la formación de las sociedades y por qué aparecen las cuestiones multiculturales.

Competencias-destrezas: primero tener digamos una apertura mental a lo que es la tolerancia frente a la discriminación e ir más allá de lo que es idiomático y poder ver cómo está la sociedad está conformada hoy en día, y tender a lo que es la integración, si bien tenés que tener un eje, respeto a los símbolos patrios y trabajar con la cultura del alumno

un poco, porque eso te va a ayudar a una mejor integración, pero si uno logra entrar un poco para evitar el tema de la discriminación el bullying y demás.

El mismo docente tiene que tener la predisposición de que todos los alumnos son iguales y que están en tu aula por distintas circunstancias y necesidades y que todos tienen el derecho de aprender, de interactuar y de ser respetados.

Entrevistadora: encontrar cosas que no esperabas...estar abiertos a otras realidades que uno no conoce y la predisposición

Y también la empatía, porque si vos tenes chicos venezolanos, los inscriben en la escuela pública, no creo que sea muy agradable irte de tu país y desarraigarse. Sí, así como los pibes de 20 y pico de acá que pueden desarraigarse e irse a otro país.

El docente tiene que tener él mismo una apertura y creo que está muy difícil para trabajar hoy en día, más por el tema de la discriminación entre los propios compañeros, el bullying, los medios. A mí me tocó trabajar en medio del Patito Feo con las divinas y las populares. Los medios enseñan mal, van atrás de un mercado y vos como mediador.

La interculturalidad se da por distintos aspectos, gente que ha migrado después de la segunda guerra mundial o por dictaduras: España, por ejemplo. Ahora con toda la parte de medio oriente, y todo eso se ve, por ejemplo, con el tema de los juegos olímpicos de una chica Siria que se tuvo que escapar, era nadadora, llegó a la isla de Grecia y luego llegó a Alemania y allí en una asociación de refugiados se pudo volver a dedicar a los deportes.

Conflictos: Que no participen, y ahora con el Zoom es más difícil verlos. Con Otelio trabajamos muy bien, en primero con Londres, trabajaron bien. Mismo cuando trabajamos distintas visiones y los cuentos de hadas. En otro profesorado donde doy clases hay muchos alumnos que son testigos de Jehová. En la selección de libros, hace muchos años, se acercó una alumna para que le sugiriera algún otro libro que no tuviera tantas alusiones sexuales, le dí *My family and other animals*. Yo creo mucho en respetar las creencias y el individualismo de los alumnos, si ella se sentía molesta, primero no la voy a obligar y segundo no hace a la materia, porque lo importante era que leyera, y si a ella la hacía estar más cómoda elegir otro texto y a partir de allí yo fui más cuidadosa en el selección de libros y de películas. La Letra Escarlata, les aviso: vamos a ver esta película y se van a encontrar con esto. Si la quieren ver OK y decidan con quién la quieren ver, por las dudas. Todo el mundo vive rodeado por la globalización y las distintas culturas.

Cambio de perspectiva: Si, ya lo hablamos, más apertura...

Aproximación a la enseñanza de la interculturalidad: Yo voy más por la parte histórica, del proceso de cómo se llega a esa interculturalidad y luego algo etnográfico, por ejemplo, el multiculturalismo en Londres, un corte histórico y un corte etnográfico.

Docente 5 ISFDyT N°18

19/08/21 - 15:45 a 17:05 horas - 1h 20 min (1:20')

Parte A

Recursos, autores y materiales: Todo lo que es teórico sobre todos los autores más reconocidos, y también tratar de ir a los más nuevos, dentro de lo más posible, dentro de esta especialidad no es que estén saliendo cosas nuevas todo el tiempo y además a veces cuando salen cosas nuevas, complica, porque por ejemplo en fonética tal vez estén usando un símbolo nuevo que en el diccionario no aparece, por eso hay que tener mucho cuidado de estos autores nuevos qué partes podés utilizar y qué no.

Pero en cuanto a videos y cosas hay de todo y más en esta cuestión virtual, que da la posibilidad del *classroom* de subir mucho material que antes yo lo tenía y de pronto lo mostraba en la clase pero se hacía más complicado. Si yo tenía que llevar el cañón para mostrar un videito de cinco minutos de pronto no lo hacía, porque todo el movimiento para mostrar que en la serie Friends juegan con las plosivas, viste, cuando es algo que ni lo van a imitar ni lo tienen que trabajar, es un disparador, de exposición solamente. Y además para que vean que esto es algo de verdad. Porque la sensación que yo tengo, especialmente en primero y segundo año, es como si no te creyeran que lo que estás dando es importante. Por ejemplo cuando marcás una diferencia de *schwa*, presentarles *schwa* y las *weak forms* y que te crean que se dice así entonces para presentar estos videitos que el hablante nativo sí ubica esas diferencias y la diferencia la escucha y la diferencia tienen significado. Entonces en los primeros años el material auténtico es cortito para que vean que sí se usa. Y en los años superiores en cuarto, salvo un libro que tiene la entonación marcada *Say It with Rhythm*, viejito que es lo único que hay con fonética y entonación marcada, todo lo demás es material auténtico: cuentos, distintos géneros: Speeches, Martin Luther King, Steve Jobs, Meryl Streep, distintos actores contando cuentos, partes de películas.

Variedades: Como variedad trabajamos Estuary English (EE), trato de elegir británico del sur, esa es la variedad para imitar, normalmente. Pero a veces algún material puede ser norteamericano. En general lo que vemos de variedades es de reconocimiento, en cuarto

año trabajan en grupos, preparan una clase especial sobre una variedad del inglés en todo el mundo, un pantallazo. Y en cuanto a las reacciones cuando escuchan, encontrarse que la comprensión es difícil, especialmente algunas variedades como el escocés o el australiano. Pero en realidad es acotado lo que trabajamos a menos que venga es decir que sea el tema porque queremos ver un autor o algo en especial. Las variedades tienen que ver más con el contenido que aparece/surge, no por ir a buscar las variedades.

Eso lo marcamos siempre, sí, lo comentamos cuando vemos las distintas variedades del inglés y las dificultades de entenderlas. Yo les muestro una partecita de Graham Norton y les muestro una donde hay una actriz norteamericana y un cómico de stand up escocés y ella, a veces, no entiende lo que dice. Sí, es muy gracioso.

Y lo que tiene este programa de Graham Norton al tener gente internacional, tenés actores conocidos y otros de otras partes, un australiano, irlandés, escocés, y eso te da la posibilidad de ver también cómo se relacionan entre ellos. Por ejemplo, la otra vez había unos muchachos irlandeses que apenas se les entendía, pero Graham Norton sí les entendía porque él es irlandés. Y estaba un actor reconocido Mike Fassbender que también es irlandés pero no se le nota, cómo cambian su forma de hablar porque están en Inglaterra o porque quieren ser internacional, cambian el acento, no se les nota, no se les notaba al principio pero después sí se les iba notando el acento, era como volver a las raíces. Y lo comparamos con un programa Mexicano o español, o con una película española, por ejemplo 8 Apellidos Vascos, hay partes que tenes que estar con todas las luces para entenderlos. O lo hemos comparado con Comedy Central hay mucho stand up de distintas partes de América, hasta que le entendés un chiste, un giro, las palabras. Así que sí, creo que sí. Hablamos también mucho sobre qué variedad uno enseña, si uno enseña castellano va a enseñar el castellano del Río de la Plata, no voy a enseñar el cordobés porque no manejo/no puedo imitar el acento cordobés. Y cómo para hablar nosotros como hablantes no nativos tenemos que elegir una variedad neutra porque no nos representa ni social ni económicamente. Esa postura es la que les trato de transmitir. Ahora, con respecto a las variedades, el único problema que tengo con las variedades es con el inglés americano. Por tener alumnos que creen que porque pronuncian un par de palabras en estilo medio americano por eso les va mal en la cursada, cuando ellos no tienen una pronunciación consistente americana, cuando no se pueden expresar bien. Se escudan en que el inglés que se ve es americano pero no lo hacen de manera precisa. Yo no voy a penalizar porque tengan un acento americano, no es lo que enseño y no te puedo ayudar a mejorar, no te

puedo ayudar a tener un lindo acento americano, salvo que ya el alumno venga con una buena pronunciación de otra variedad. No le vas a corregir una pronunciación preciosa, apropiada. Una cosa es cuando lo tienen incorporado y otra cosa es cuando solo te pronuncian la erre después de una vocal nada más, creo que ahí hay una confusión con que hablan inglés americano solo porque tienen una o dos cuestiones de la pronunciación norteamericana que las pueden cambiar y otra cosa alguien que sí tiene una pronunciación que es su identidad además. Me parece que hay una gran diferencia entre que en el call center le hicieron un entrenamiento de una semana para hablar de una manera y que se haya criado en un hogar donde se hablaba una variedad de inglés. Yo no tengo ningún problema con aceptar otros acentos, pero que sean consistentes y allí no corrijo. Tuve otro caso de una alumna británica y ella quiso practicar RP, quiso desarrollar la pronunciación del sur, más estándar y lo hicimos. Ella ya tenía una pronunciación, del sur, pero no era RP.

Actividades: Actividades interculturales creo más en cuarto donde vemos las distintas variedades, trabajan una investigación sencilla, para una clase especial, mostrando especialmente la parte histórica por qué se habla inglés en esa parte del mundo y ciertas características de esa forma de hablar, quién lo habla, si hay más de una variedad de inglés, también depende del lugar, por ejemplo, mientras que en India el inglés es una lengua franca en Australia lo habla toda la población. Cuando yo empecé con oral había empezado pidiéndoles que lean alguna novela pero llegaba el día de la discusión faltaban o no habían hecho la lectura, por eso hacemos lecturas/actividades más cortas y obligatorias.

Hago una actividad llamada listening blog. Mi intención principal es que escuchen inglés, cosa que a uno le parecería básico, pero es algo que los estudiantes no hacen tanto. Les propongo ver algo, hacer un pequeño resumen, de una oración nada más, y que reaccionen, que realicen reacciones. Algunos interpretan un análisis más profundo, de pronunciación o entonación, que no es el punto. El punto es que noten cosas que le llamen la atención. Es un trabajo re-lindo, se enganchan mucho. A ellos les gusta mucho. La reacción la escriben. Por ejemplo, tal personaje usa una declarative question porque usa un *rise* pero es un *statement* o un *implicational fall rise* y por qué lo usó, porque quiere decir esto. La idea es que apliquen algo de lo que conozcan de la teoría en la práctica. No necesariamente del año que están cursando, puede ser de años anteriores, porque es difícil encontrar cosas que están viendo. Los estudiantes eligen el *listening*, algún material que vieron y que notaron de lo que nosotros hablamos en clase de los que se usa. Y como decíamos antes, si tengo que bajarme toda una película para mostrar una pregunta y una respuesta es mucho, es muy

incómodo. A mí me gustan los *talk shows* o las *sitcoms*. Yo les aconsejo trabajar con las *sitcoms* porque juegan mucho con el lenguaje, en los chistes está mucho el juego con la entonación.

Consistentemente surgen en cuarto año, las cuestiones de las variedades del inglés, pero todo el tiempo de una forma más incidental. Por ejemplo, la cuestión del apellido, tanto en Inglaterra como en EEUU las mujeres toman el apellido del marido y lo conservan incluso después de separarse/divorciarse, el tema es por qué lo conservan. ¿Cómo puede ser que Camila Parker Bowles se haya casado con el Príncipe Carlos y siga siendo Camila Parker Bowles? Tiene que ver con que las mujeres conservan el apellido que tienen sus hijos, tiene que ver con esta cuestión cultural que nosotros ni lo tomamos el apellido del marido ahora, mi mamá sí, pero yo no, te lo doy como ejemplo de contenido incidental en algún material que estemos trabajando, o la cuestión de miss /ms/ y /mis/. En un ejemplo, en alguna conversación.

Listado de temas: La materia es bastante técnica como no aparezca en un ejemplo o en una conversación algo culturalmente específico, impromptu, no hay temas preestablecidos.

Procesos: Ahora tendría que acordarme del aula presencial, porque ahora a veces no consigo que respondan, en cuarto tengo menos alumnos y ahí sí tengo más ida y vuelta. El trabajo que hicimos en clase, presencial, con este trabajo de los listening blogs, mostraban lo que habían encontrado y había bastante reflexión y discusión. No se si toman distancia, alejándose, pero sí que lo miran a la distancia, como algo diferente. No que se lo apropien, este tipo de cosas. Hay un proceso de contrastación, estas cosas que a mí me parecen que son importantes/diferentes entonces se las marco y les llamo la atención sobre eso, porque a veces se les escapa, o es algo muy sutil, o la actitud es más pasiva, se quedan con la duda pero no la preguntan.

Analogía de la diversidad en la LE y la propia. Contraste con lo propio: eso siempre, no sé si tiene que ver con lo cultural pero también todo el tiempo comparando qué hacemos en castellano y qué hacemos en inglés. Hoy era esta cuestión que nosotros decimos en vez de los Power Rangers decimos los Power, pero eso es castellano, si lo vas a decir en inglés son The Rangers, The Power Rangers, the Power es otra cosa. Lo cultural o más él préstamo y cómo se dice en cada lengua, tiene que ver con las estructuras de los dos idiomas. Por ejemplo decimos vamos al shopping pero en inglés decimos *you go to the mall*. Y hay cosas especialmente de entonación que son parecidas en inglés y en castellano y entonces las marco o son completamente diferentes y también las marcamos porque es

donde van a tener dificultades. Acentuar los pronombres al final. She gave **it** to me vs. She gave it to **me** cambia la entonación me lo dio o me lo dio a mí. Ahora cultural, algunas cosas sí son culturales pero la materia es más específica, técnica, relacionada con la lengua aunque tenga relaciones con lo social, cultural.

Gestión de las interacciones: En tercero y cuarto, presencial, hacían normalmente una vez por mes una discusión en clase, elegían los temas ellos de una lista en google doc y proponían y votaban sobre cuál hablar, el año pasado también. Depende del tema, algunos años habíamos hablado sobre cómo manejar el estrés, cómo ayuda el yoga y los ejercicios de relajación, la acupuntura, no había discusión en ese caso. Ahí participan, yo moderó, y a veces hemos tenido temas jorobados, no se si empezó con el bullying y siguió con la cuestión del acoso, había un sólo varón ese año, el tipo de cosas que tuvimos que enfrentar todas en la calle. En esas discusiones en clase podían surgir distintos aspectos socioculturales, temas controvertidos o no, pero ahí a veces estaban más involucrados o sensibles, o contaban alguna experiencia. Y eso en sí era el punto sobre el que trataba, se complicaba cuando se ponían muy personales y yo tratando de... y aclaraba miren chicas que esto no es terapia de grupo, yo no puedo acompañarlas con esto, estamos hablando de un tema y tomando cierta distancia del tema, según los temas hay otros temas que no se prestaban a eso. Tampoco necesitan contar nada personal, estamos trabajando en términos generales.

Parte B

Manuales: cuando los uso son cosas mínimas. Sí lo que estoy usando es re viejo, me doy cuenta que es bastante machista *Elements of Pronunciation*, y sí ...los diálogos son de tono ligero, medio gracioso pero siempre lo gracioso es *the nagging wife* o *the sexy girl*, digamos que hay ahí una línea que en muchos años más no se va a poder usar ese estilo. Nada muy específico pero hay una línea que hoy en día te hace ruido, hace 15 o 20 años atrás no lo hubiera visto así, pero ahora con esta movida y todos, ah mirá la que se mandona siempre es la mujer, por ejemplo.

Rol del docente en relación a la enseñanza de la interculturalidad: Un poco por lo que marcamos antes el docente tiene que poder identificar las cuestiones que son culturales, las alusiones, por ejemplo hubo un tiempo que trabajaba con Matrix, la película, y aparece un tatuaje del *white rabbit* y entonces la alusión a *Alice in Wonderland*, es decir ese tipo de cosas el docente las tiene que reconocer o que en un artículo darse cuenta que algo es

culturalmente específico, que puede ser estereotipo, y también marcar eso lo que es estereotipo y lo que no es real. Entonces el estereotipo del británico con el sombrero de bombín que no existe, hoy en día ya no existe, los británicos son otra cosa.

Así que me parece que es muy importante y que también es importante enseñarlo nosotros también en el profesorado, no necesariamente cuando enseñas el idioma porque si enseñas el idioma alguien para hablar nada más, más allá de reconocer algo culturalmente específico. Pero para los profesores de idioma, para que además puedan después reconocer esas alusiones por sí mismos, sean literarias o no. La realeza inglesa, es *gossip* pero tenés que tener alguna idea. Si Harry abandonó todos los deberes reales y se fue con su mujer, el punto es que te des cuenta y reconozcas que para el inglés eso es importante. O la canción de los *three blind mice*, los chicos la escuchan en Shrek, yo se las hice cantar para que noten el ritmo de cancioncita, de repetición, y aparece al final de Shrek, que es una riddle que se canta mucho, no vas a conocer todas, a lo que voy es a lo de marcar, de señalar que ahí hay una alusión. Monty Python, en cuarto les muestro algunos cortes, ahora en Internet hay de todo. Les mostré un sketch de un programa de televisión. Pero de pronto hay un artículo de una mezcla entre the Queen's language y el de Monty Python, primero reconocí que ésta es una alusión, andá y buscala. Y bueno si uno la conoce marcarlas como herramienta.

Competencias: Yo creo que sobre todo awareness.

Cambios en la perspectiva propia de la percepción de los aspectos interculturales: Creo que cuando estudiaba y al principio como que era, además del idioma, era muy fanática de lo que era el inglés y la historia inglesa, muy con la camiseta, no con la camiseta pirata, imaginate que yo estaba estudiando durante la guerra de Malvinas así que no se trata de la cosa de la nacionalidad, pero sí la de reconocer todo, y todo lo que fuera inglés era...(la cultura,...). Y supongo que después no, tomé más una actitud más profesional, y por tanto de más distancia, no se, no se cómo explicarlo. Crecí, maduré, los tomé más natural, sin tanta fascinación. La fascinación de pronto te lleva a estudiar querer saber...

Aspectos de la enseñanza de la intercultural: La verdad que no se, me acuerdo de una frase de Joan Manuel Serrat cuando cantaba en Catalán que le dijeron que si quería ser internacional tenía que cantar en castellano y él decía que para ser internacional tenes que ser absolutamente provinciano y yo tengo esa sensación.

Creo que lo que hay en común, cuando uno realmente mira la cuestión cultural es cómo hacen ellos lo mismo que nosotros, porque hacen lo mismo que nosotros. Y correrse de esta cuestión de que los ingleses son fríos, no, no son, primero cuántos ingleses conocés para decir eso, y entonces que no saludan con un beso no quiere decir que sean fríos o que se expresan de determinada manera... A mí la impresión que me da cuando vamos a la cuestión específica, no se, para mí yo sigo descubriendo que uno es igual, nada más que, el asunto del apellido, entonces si vos vas a analizar Ay las mujeres se divorcian y conservan el apellido del exmarido, a veces hasta tuvieron una relación conflictiva con el marido, estoy lejos y no lo entiendo. Y de pronto decís, para ellas es importante tener el mismo apellido que los hijos, ah... entonces no es tan diferente, ni es tan loco, es otra forma de verlo, que no es la mía, pero no es tan distinto porque estas hablando de mujeres que le siguen importando los hijos, no el ex marido.

Si vos pasás esa cuestión cultural que parece tan diferente, pero si la ves de cerca no es tan ajena. No sé cómo explicarlo, entonces(son como nosotros). Uno rechaza por que lo ves raro, diferente. Pero cuando lo analizas un poco lo entiendes un poco mejor y lo aceptás, y no necesitas *embrace it*, es así ellos lo ven de esta manera.

Aproximación a la enseñanza de la interculturalidad: Para mí no se puede separar el lenguaje de la cultura, a mí me parece bien y super atendible que hoy en día que el inglés que enseñamos en general es un inglés global que hablantes del inglés como segundo lenguas se comuniquen, puedes hablar con un griego, un japonés un chino, un francés, todo bien eso. Cuando enseñas la lengua en términos generales. Cuando enseñas la lengua a profesores de lengua tenes que necesariamente indagar en esa cultura, no. A nadie se le ocurriría enseñar francés sin leer autores franceses y ahí tenes que leer, ver películas (los consumos, los recursos), y ahí está la cultura todo el tiempo. Y si lo ves desde la entonación, yo escucho un podcast de un médico británico, que es de origen no se si es Pakistaní o Indio, y tiene el mejor RP que se te ocurra, tiene una linda voz y tiene uno de los acentos más puros y puliditos de RP lo cual también puede ser un cuestión de una reacción de moverse de ciertos estereotipos de que habla como Apu. El tipo es inglés británico.

Docente 6 ISFDyT N°18

10/08/22 - 10:30 a 11:20 horas - 50 min - (50')

Parte A

Materiales: La materia, Enfoque Intercultural para la Enseñanza del Inglés, está dividida en 3 bloques, en la primera parte se trata de ver la parte del diseño curricular, como mis alumnos tienen una muy buena base del diseño, de los contenidos que se tienen que manejar en las secundarias orientadas, entonces me focalizo más en el diseño de la secundaria orientada en Lenguas Extranjeras donde hacemos hincapié en la materia Estudios Interculturales para ver qué temáticas se podrían desarrollar si dieran esa materia, es una materia muy codiciada. A partir de ahí, tomamos libros, trabajamos muy poco con bibliografía teórica. Fuera de trabajar con el diseño curricular, como documento de respaldo, trabajamos con algunos videos de David Crystal y con un artículo de Melina Porto que habla de la educación ciudadana en aulas multiculturales, educación de la ciudadanía, la necesidad de crear ciudadanos globales. Ese es el bloque 1.

Luego, cada uno trabaja con su material, la tarea es que traigan libros que ellos usan en clase y que los analicen desde un punto de vista intercultural. Lo que hacen es como una crítica de ese material, en el sentido de que si esta actividad es relevante para el aprendizaje del inglés, sino esta actividad está ofendiendo a alguien, este libro es inclusivo, este libro le habla a mis alumnos en su diversidad. Eso es lo que se hace en el primer bloque. Este año es la primera vez que se da el taller en el aula presencial.

Les pido que reformulen y busquen materiales que sean más inclusivos para reemplazar aquellas cuestiones que el libro no estaría abordando porque el libro está hecho en una editorial de Inglaterra, Gran Bretaña.

Variaciones: No aparecen. Eso surgió en clase, al menos sobre la necesidad de exponer a los estudiantes de profesorado a otras variedades, ellos sentían que eso era un *gap*, un problema en su formación, si bien entendían la necesidad del RP también necesitaban entrenamiento auditivo para otros acentos y variedades del inglés.

Actividades: Luego del trabajo con el video de Crystal, les propuse escribir un diálogo/una historia que contuviera un diálogo en donde los hablantes usaran algunas de esas formas no estándar del inglés y realizaron producciones maravillosas, porque investigaron palabras, buscaron audios donde las personas usaban términos no aceptados por el RP, el inglés estándar. La verdad lo captaron bárbaro.

Análisis crítico de los materiales/libros/ manuales educativos para la enseñanza de secundarias orientadas.

Reacciones: Noté que lo disfrutaron porque justamente esto surgió en base a ese planteo de parte de ellos, creo que no fue una sorpresa, fue lo esperado, fue algo que provino de una inquietud de ellos.

Analogías: En el aula taller justamente porque hay muchos espacios de debate ellos pueden traer sus experiencias personales, cuando ellos quieran o que consideren pertinente con lo que se está hablando.. Ellos han estado conversando con estudiantes de español como lengua extranjera y nuestra variedad del español rioplatense les parecía un idioma diferente, totalmente extraño a lo que ellos habían hablado antes. es como que entendieron que a ellos les cuesta un poco estas variantes de inglés que no están estandarizadas, sienten que al que estudia ELE le cuesta mucho más que a ellos, esa fue la sensación que tuvieron. El bloque 2 es multimedia, y la idea es que incorporen temas de interculturalidad a una presentación multimedial y que utilicen una variedad de recursos. Por ejemplo, el año pasado trabajamos con discriminación, que este año lo voy a trabajar con otra profesora que dicta Psicología y compartimos el horario de los viernes, entonces es fácil establecer y trabajar en conjunto. Nosotros tomamos la parte cultural.

Temáticas: Todas. Religión, educación ciudadana y literatura aparecen, es el tercer bloque. Hablamos y contrastamos el sistema político de Inglaterra y la democracia Argentina. Mi experiencia personal, el consumo de los medios que son un país de amplitud mental cuando en realidad no es tan así, es decir, lo que se ve en el cine, los medios. *The bible belt*, se casan muy jóvenes y luego cuando ya son adultos terminan sus estudios, en ese sentido, hay una persona en el curso que respeta estos valores y para ella el matrimonio es una institución que hay que respetar y se expresó en clase y dio su opinión.

Estrategias: Creo que se fueron aplicando todas, para contrastar la cultura propia con la de la lengua extranjera. Es muy difícil lograr un distanciamiento de la perspectiva propia. Y es algo que trato de trabajar en clase. Surgió con la religión, había una mirada un poco crítica sobre las personas que son religiosas, que se casan jóvenes, que llegan vírgenes al matrimonio, inclusive para algunos esto era un horror, y cuando surge esto en al aula, de que una persona tienen estos valores, inclusive hubo momentos de pedido de disculpas. La estudiante religiosa no estaba ofendida, dijo no pasa nada, solo quería aclarar que era tan válido tener estos valores, los suyos, como no tenerlos. Cuando uno está inmerso en una cultura es muy difícil separarse de ella y observar al otro y no establecer un juicio de valor. También se habla mucho de temas de género porque a ellos es algo que les llama bastante.

Es muy fácil generar un juicio de valor sobre otra cultura cuando uno no conoce a los otros por nombre y apellido y en todos los momentos de... compartieron un montón de momentos en estos años en el profesorado. Cuando la cultura que estoy juzgando de repente se me presenta en forma de humano, de un individuo con nombre, apellido y al que conozco y trato todos los días es diferente y uno entiende otras cuestiones. Creo que es normal pasar de un punto al otro y lo importante es una autoevaluación de estos juicios que uno emite.

Les preocupa mucho el tema de **estereotipos, estigmatización, prejuicios** y están pidiendo todo el tiempo estrategias para poder resolver estas cuestiones de encontrarlas en el aula. Si bien hay mucho énfasis en la ESI creo que también el profesorado tendría que acompañar más, si bien hay muchos cursos de ESI para docentes, tal vez desde el profesorado se podría, es justo lo está trabajando mi colega y relacionado al trabajo que vamos a hacer en forma conjunta a fin de año, discriminación entre otros temas por cuestiones de género. Surgió de ellos también, desde sus preocupaciones.

Parte B

La mayoría de los libros tratan de dar el aspecto de un abordaje intercultural, pero en realidad es muy limitado. Dan un aspecto, me refiero a una imagen, como que nosotros somos interculturales porque pusimos una persona de color entre todos los personajes que se desarrollan en la historia, pero bueno como discutimos en las clases ¿quiénes estarían faltando? ¿por qué no hay gente con discapacidades? y bueno ni hablar temas de género, no abordan estos libros. Como para quedar bien.

Rol docente: Otro rol que se me ocurre es el de embajador cultural, por ahí no todos los docentes pueden ejercer estos roles que mencionás, depende del bagaje que tenga cada docente, pero diría que el de mediador es el que más me gustaría que fuera en todas las aulas, no una actitud de vengo a imponer esta cultura como la mejor que existe sino que esta es una cultura y esta es otra y no es una sola la cultura de habla inglesa, sino que el idioma es uno que tiene un montón de variedades, incluso en EEUU tiene/hay un montón de variedades y culturas, comunidades con distintos valores prácticas, elecciones.

Competencias / Destrezas: tiene que tener conocimientos de la cultura a enseñar y habilidades de la lengua y por otro lado tiene que haber mucho cuestionamiento continuo, una mirada crítica de los contenidos que se enseñan y de cómo se presenta esta cultura al alumnado. Por el tema que te digo de la idealización que luego tienen los alumnos que

creen que vivir en el primer mundo te hace mejor. Pasa por cuestiones económicas, no solamente, si vos haces las cosas de esta forma y te va bien económicamente quiere decir que lo haces mejor cuando en realidad pasa más allá de una elección de vida una decisión que ellos puedan tomar, es donde nació cada uno. Apelar al contraste por ahí de la cultura de ellos y la que están aprendiendo.

Perspectiva: Creo que el cambio tiene que ver con el hecho de que los estudiantes tienen más voz. por ejemplo, el hecho de elegir estos talleres en su currícula. Como estudiante de inglés estudié en forma particular, había una idealización de la cultura inglesa, en mi caso particular consumía mucha cultura norteamericana, pero para mi era la cultura ideal porque el libro te muestra lo que quieren que veas y todo, todo no te muestran, te muestran el modelo de familia ideal, no se tratan temas temas pocos felices. Y eso cambió.

Gestión de la clase: No estoy pidiendo la aceptación y la validación de las distintas posturas pero sí les pido elegir la forma en que se expresa una opinión personal sabiendo que puede haber personas dentro del aula, no tanto ahora como compañeros sino en un futuro cuando estén al frente del aula como docentes, y pueden herir sensibilidades y creo que como docentes es más grave poder herir, porque el alumno no está en la postura de defender sus intereses. Una cosa es cuando surge dentro del aula de profesorado, una cuestión como decíamos de la religión en donde la persona tiene el mismo derecho a hacer valer su voz o a hacerse escuchar que cuando uno está frente a un aula y los chicos creen que siendo el docente la autoridad y creen que no pueden hablar y esto hasta afecta la autoestima

Entrevistadora: O estás bajando línea.

O están haciendo una valoración de la cultura y lo que se trata es de cortar con ese ranking de culturas donde el top ten son las culturas europeas anglosajonas y luego vienen las otras. Sobre todo con los temas de género hay que ser muy cuidadoso porque la persona que está con un cuestionamiento o un auto-cuestionamiento en cuanto a temas de género no está lista para expresarlo porque no tiene respuestas. Cuando uno expresa por ahí una cuestión...algo de eso vienen preguntas por parte de sus pares e inclusive del docente y uno no tiene las respuestas. Les doy el ejemplo de un estudiante del año pasado que estaba atravesando una transición de género, de femenino a masculino, pero por momentos lo angustiaba que lo trataran por sexo masculino pero tampoco quería el femenino porque estaba justo en esa transición y no se sentía cómodo en ninguna de esas dos categorías y por eso la importancia del lenguaje neutro. El que se agrade continuamente, ...que si bien

yo elijo no usarlo pero si a esa persona lo hiere menos que use el neutro por qué herir a una persona por una elección personal. Son todas cosas que se tratan en el aula. Que tienen que ver con la definición de cultura, se podría decir que cada persona es su cultura personal porque está bien construida por sus vivencias personales, su contexto familiar, y la forma en que esta persona puede atravesar experiencias que son totalmente diferentes de otros. Vivimos en el mismo contexto pero cada cual lo construyó de su forma personal, individual y única. Entonces no puedo esperar que todos vean la realidad de la misma manera.

Docente 7 ISP “JVG”

10/04/21 - 10:30 a 12:27 horas - 1 h 57 min - (1:57')

Parte A

Materiales: En relación a los materiales que utilizo yo dicto la materia Lengua Inglesa, que es una de las materias troncales de los profesorados y uno que obviamente va variando en su práctica, ya van casi 16/18 años que de alguna manera u otra, desde que comencé a dictar la materia hasta acá, y uno va variando en su práctica, la reflexión te lleva a ir variando, si al principio usaba un libro de texto inclusive para dar Lengua I, hoy ya no lo hago. Hoy uso una variedad, y eso depende de la lengua (a mayor nivel de lengua I, II, III IV) uso un montón de material auténtico: textos de artículos, programas, las series que...o material de acuerdo a la edad de mis estudiantes y relacionado con temas que se cuáles son las cosas que están pegando, me gusta mucho trabajar con los temas candentes de época, por ejemplo no le esquivo el bulto, me gusta ir por ese camino, tal vez otro colega podría verlo como problemático como leer una novela sobre el aborto, yo por el contrario voy por esos lugares. Por ejemplo, el aborto, el feminismo, cuestiones de género, el quilombo planetario, por decirlo de alguna manera, el tribalismo, esta cuestión de que si no pensás como yo sos un emeigo, problematizarlas, verlas como que no es una cuestión meramente argentina.

Cuando utilizo material casi siempre es de países anglosajones, pero a veces no, trabajo con material traducido al inglés como una novela japonesa o una francesa traducidas al inglés. Y una constante retroalimentación con nuestra perspectiva cultural. Tratando de mostrar que las cosas son un poquito más complejas de lo que aparecen a primera vista.

Pero básicamente uso material de referencia sobre todo para las cuestiones más técnicas, como las gramaticales o las de escritura, pero siempre problematizando. En general trabajo sobre áreas tópicas, temas grandes temas y allí voy poniendo las diferentes cuestiones: programas, series, textos y trabajar en una cosa cíclica. De manera cíclica, que la idea no sea solo aprender lengua o vocabulario sino que a la vez los estudiantes vayan pensando y problematizando cada vez más complejamente sobre esas cuestiones, es decir, que si empezaron en un punto cuando termine ese ciclo si estaban con cierto ..no se,,,,,si pensaban que jamás iban a cambiar de forma/manera de pensar, para mi una noción de progreso aparte de que progresen lingüísticamente es que esas certezas ya no sean tales, o que piensen que este tema es más complejo de lo que creía o que existen otras perspectivas.

La noción de cómo elegir una novela, puede ser que haya personas que sigan criterios estrictamente tradicionalistas, pero en general la gente se ha corrido mucho de eso. Una búsqueda que yo comparto con colegas “que los estudiantes lean”, LEAN, no me importa ya el canon, primero que lean, y no leen no porque son bestias, no leen porque son generaciones atravesadas por lo digital, y te lo digo por experiencia propia (refiere a sus hijxs adolescentes que están en la universidad) están atravesadas desde que comienza el día hasta que finaliza por esa lógica. Entonces, vos tenes que hacer un esfuerzo muy grande para lograr capturar la atención de esos estudiantes y después ayudarlos a que se embarquen en viajes de descubrimiento. Entonces si vas por ‘les voy a dar esta gran novela’, esa gran novela va a venir cuando tendrá tiempo para leerla si se engancha en un proceso de lectura autónomo, empezá por agarrarlo para que se enganchen primero.

Variedades: Mirá, el otro día tuve una clase muy linda en Lengua IV porque estamos arrancando los curso y en Lengua III también, que son niveles en los que ya podes trabajar con estos aspectos con más profundidad, arranco el curso preguntándoles y ustedes ¿qué tipo de inglés que van a enseñar? ¿Qué es el inglés para ustedes? Su relación, si querés afectiva, estética, de goce, también política, lingüística y lo que es sorprendente es que hay muy poca reflexión en los estudiantes porque esa poca reflexión no viene de los mismos docentes. Para mi esto es algo que se ha convertido en inevitable, y para mí esa cuestión nos atraviesa, lo digo con una connotación fuertemente positiva no negativa. Vos enseñas inglés bueno pero pensaste alguna vez por qué...¿por qué es esto? El otro día salió en clase la idea: “Porque acá se enseña el British English y bueno esto ¿por qué es?”

Y lo daban como un hecho consumado y no podían sumar, hasta que yo les expliqué y me miraban con los ojos *wide open* comprender, las pocas asociaciones que hacemos con nuestra propia historia: que Gran Bretaña había sido el socio económico más importante de finales del siglo XIX y principios del siglo XX de la Argentina, y cómo no iba a estar el British English, construyeron nuestro ferrocarril... Y les pregunto: ¿Alguna vez fueron a una/la estación de tren? ¿Para qué lado van al centro de la ciudad? ¿se dieron cuenta que las vías están al revés, que nosotros no manejamos así? Sí. ¿Y por qué es eso? Y eso es ligar, y eso es lo mismo que trato de hacer, por ejemplo, con el inglés es ligar que la historia de una lengua es la historia de tu cultura, todos estos procesos están atravesados por invasiones, procesos de comercialización, alianzas, priorizaciones en esas alianzas, hay quien le da más bola y quién no. Y la verdad que los estudiantes cuando les empezás a contar sobre estas cosas y cuestiones se interesan, no es que no les interese, se muestran muy interesados.

Acentos y variedades: Una de las cosas que problematizo es qué tipo de inglés vas a enseñar: el inglés, pero qué es el inglés: el British English? la versión estándar? ¿De dónde sale esa variedad? los vas empujando, cómo se setea esa variedad ¿cómo se relaciona con las otras variedades en el RU hoy? ¿Hay una relación de desprecio? ¿De respeto a la diversidad? ¿Es por el piripipi? ¿O tienen leyes que avalan que una persona no puede ser discriminada por su acento? y si existieran esas leyes, las personas ¿siguen cambiando su acento para conseguir un trabajo? Ese tipo de problematizaciones. Y luego bajarlas a nuestro terreno, a la Argentina, donde están insertos. Como nuestro sistema educativo no aborda estas cuestiones frontalmente directamente.

Anécdota: En una clase, el año pasado cuando empezamos a hablar de estas cosas había una alumna que era de Goya Corrientes y le pudo decir a sus compañeros que agradecía estar hablando de estos temas porque “ustedes como porteños dan por sentado que todos hablan igual”, ella tiene un cantito precioso, muy lindo con rastros de guaraní en la entonación. “Yo vivo en Bs As y todo el tiempo me están diciendo como si fuera una especie de bicho exótico, y soy argentina de Corrientes”. Y cuando empezás a desnaturalizar esto, tu acento...Y por otra parte, ¿qué sabes del acento porteño? ¿qué sabes históricamente, como está conformado? Si vos estudiás una lengua extranjera necesitás entenderlo bien, para saber cómo opera, si te interesa, hay un nivel mínimo que para mí es importante, si vos quieres lograr unos buenos sonidos y una buena entonación en una LE te conviene saber de qué punto estás partiendo porque son como los instrumentos musicales,

como si yo te dijera: yo toco el violín y ahora quiero tocar la guitarra. Bueno, qué puedo usar de todo eso que se de la teoría del violín para tocar la guitarra. Y ahí, para mí, se mezclan un montón de factores. Lo intercultural, siempre en todo no puedes escindir las cosas, hay un factor de gozo estético, tiene que ser placentero el proceso, es un proceso en donde la gente a veces deja de tener miradas un poco inocentes sobre las cosas, a veces la gente tiene internalizada cosas por ejemplo; Gran Bretaña país desarrollado y tienen quilombos como tenemos nosotros, bueno nosotros estamos acostumbrados, tenemos un nivel de quilombo difícil de superar, pero bueno... Es empezar a decir pero cómo... Son las fantasías que generan representaciones, hoy por hoy es mucho más difícil sostener esas fantasías, por el avance de lo comunicacional. Vos sos un hijo de tu tiempo, un hije de tu tiempo. Cuando uno tiene todo a disposición no lo usa, en cambio uno, por ejemplo, les muestro en el celular tenes aplicaciones de todas las radios de la BBC, radios de EEUU, de Francia, vos puedes escuchar la radio en tiempo real. Ayer falleció el príncipe Felipe, si vos no te querés enterar es porque no te querés enterar. Lo que pasa es en un segundo y esa accesibilidad también hace que se caigan ciertas representaciones idealizadas. Que a veces funcionan como bueno, está bien, lo mío es un quilombo pero me consuela saber que en algún lugar del mundo hay algo que es mejor que funciona, son procesos más psicológicos. Los estudiantes se sorprenden, en la universidad cuando doy comprensión lectora, muchas veces utilizo artículos sobre la Argentina de diarios ingleses como The Guardian, no me voy por el lado de lo económico porque nos dan con un palo pero por ejemplo las cuestiones de los derechos humanos, hace uno años hubo un debate muy fuerte sobre el número de desaparecidos y el negacionismo y todo esto apareció muy fuerte en The Guardian. Y algunos estudiantes, estábamos en presencialidad todavía, no podían creer que algo de la Argentina saliera en el Reino Unido. Mirá, sí somos un país complejo, tenemos un montón de macanas pero hay algunas cosas en las cuales el mundo mira a la Argentina por los procesos que hizo, así como mira a otros países, con interés. Es reposicionar eso. Ah mirá: No todo de mí país está mal. Pero hay algo ahí de desnaturalizar ciertas cosas. Preguntarle a tus alumnos, ¿Por qué en Argentina o en Bs.As. la tradición todavía es tan fuerte del *British English* (BE) y no el *American English* (AE) que ha entrado mucho ¿y por qué creen que cuesta tanto cambiar? Y..., tenés que ir a ver la historia, si no ves las inercias que arrastra la historia, es difícil. Y después verlo también con problematizar, los estudiantes se quejan "...y por qué yo tengo que estudiar los sonidos del BE en Laboratorio, en Fonética y por qué no puedo estudiar American. Ahora, si vos no tenes

profesores técnicamente formados para enseñar en American tenés un problema que es un problema de la realidad. No es solamente lo deseable, pasan cosas...Pero yo entiendo a la gente de Fonética y Laboratorio qué le pasa con eso. Han pasado cosas ridículas, como que llegue un hablante nativo que viene a vivir acá y se pone a estudiar el profesorado y le quieren cambiar los sonidos americanos a sonar BE.

Y ahí pasa una cosa más compleja, que tiene que ver con la interculturalidad, pero ya en un sentido global: ¿Qué derecho tenés vos a decirle a un hablante nativo que tenga que cambiar sus sonidos? O por ejemplo todavía escucho en algunos docentes esta obsesión con el *lisp*: “Si un alumno tiene lisp lo tenés que mandar a...” Pero, perdón, ¿no hay nativos con *lisps*? Para mí, estas cosas suceden porque no se problematizan desde una perspectiva hasta si querés de los derechos lingüísticos siempre en diálogo con la realidad, y la realidad la tenés que transformar y no se transforma en quince minutos. Hay algo que está mal de esta película.

Después, tenés una cuestión más técnica, yo entiendo que a una persona que está estudiando una lengua extranjera y se va a convertir en un profesional de la lengua sí tenés que ofrecerle una versión estándar, y que vos no le podés ofrecer 40, si vos le querés ofrecer un grado mínimo de desempeño. Por ejemplo, ahora estoy trabajando una novela que me permite hacer una unidad temática sobre el inglés sobre su historia, sobre el nacimiento de la identidad nacional y cómo eso se vincula con la identidad individual. Y estoy usando la primera novela de una serie que está en Netflix: *The Last Kingdom* y tiene que ver con los tiempos de *Alfred the Great* y un personaje ficticio que es como una cruza entre anglosajón y vikingo. Atrapado entre esos 2 mundos. Aprenden de historia maravillosamente, es una novela heroica histórica. El autor usa muchos elementos históricos. Y ahí aparece todo.

Escena de clase. Ayer tuve clase y les dije: Escuchen este extracto: Quiero que me digan qué acentos escuchan. Aparece Alfred the Great, y usa un RP perfecto. Aparece el personaje central, de Northumbria y aparece un tipo hablando con un acento casi escocés, aparece un amigo irlandés.

Estudiantes: Y esto ¿por qué aparece, pero no son del mismo país?

Docente: Pero ¿vos sonas igual que un cordobés?

Y empezar a despertar estas sensibilidades que después podés aplicar en tu propia cultura. Salís de la ciudad de BA o del Gran Bs As y te vas 150 km para el norte, para el oeste o al sur y vas a ver, si afinas un poquito el oído, que vas a empezar a escuchar otras cosas. Para

un docente que se dedica a cualquier lengua, puede ser lengua extranjera, lengua originaria, si trabajas con el oído, si trabajas esas sensibilidades, aporta mucha riqueza. Cuando empezás a pensar ¿Por qué suena diferente? ¿Qué pasó en Córdoba que sonaron tan diferente? Cuando ves que hubo mucha inmigración de Andalucía. Otra vez nuevamente la historia se nos coló. Y si en Bs As el sistema de entonación es prácticamente el mismo al de Nápoles tenés que sacar la conclusión que la inmigración napolitana tuvo una fuerte influencia en la ciudad de Buenos Aires y el Gran Bs As. Pero eso hay que pensarlo, hay que trabajarlo, que nada es al azar, digamos, y que nada es mejor o peor ... digamos todos es el resultado de procesos históricos, después sí la gente hace juicios de valor. Pero si vos empezás a trabajar sobre esos juicios de valor mostrando todo esto, lo desnaturalizan y mostrás que tiene que ver con cuestiones político- económico-culturales bueno, podés ayudar al otro a tomar posición sobre eso. Alguien puede trabajar mucho sobre eso pero igualmente alguien puede decir me gusta el RP.

Antes, por ejemplo, cuando éramos chicos cuando prendíamos la radio, en cualquier parte del país, y escuchábamos un acento neutro muy parecido al porteño. Hoy ya eso no es así porque el mundo cambió, porque hay una valorización de los acentos regionales. Hoy un cordobés que te hable en porteño te está diciendo de sí mismo es “yo me siento inferior”. Ya ni siquiera institucionalmente se sostiene eso: se claro, enunciá bien, pero hazlo en tu propia versión de español.

Y para mí, vos decías lo de la interculturalidad, es inevitable que si vos trabajas estas cosas en profundidad después que lo hice sobre el inglés, que lo trabajás en inglés y después ¿en castellano qué? Y hay que hacerlo, porque aparte de ser docente de una lengua extranjera van a ser educadores, entonces operan en ese sistema lingüístico. Puede suceder que después de atravesar un proceso así si un estudiante le dice a sus alumnos que tienen que estudiar inglés porque el inglés es una lengua superior para mí sería una decepción. Estudié inglés porque te gusta y si se lo tenes que enseñar a otra persona le podés decir que el inglés tiene una utilidad que es innegable, como lengua franca internacional, pero no que es mejor que otra lengua. ¿Se puede decir que un violín es mejor que una guitarra? Son instrumentos.

Entrevistadora: Está buena esa metáfora de los instrumentos.

Cuando vos vas al aspecto más inconsciente de por qué las personas se identifican con una lengua más que con otras al punto de que no lo pueden poner en palabras, es como la música, es muy difícil, hay que indagar sobre su historia, sobre por qué...pero la realidad

es que a vos te gusta más una cosa que la otra, y a vos te gustan más las cuerdas que los vientos, o el bajo que la batería.

Qué aspectos de la diversidad cultural aparecen con frecuencia y cuáles no: Eso aparece permanentemente.(origen , etnia, clase social, género). Cuando vos trabajas una temática social, por ejemplo hay una autora Jodi Picoult hace como best sellers sobre temas sociales, trata temas punzantes, por ejemplo eutanasia, aborto, la cuestión racial. También hay una última novela del autor Ben Elton *Identity Crisis*, está escrita en tono de comedia, es un autor muy observador de lo contemporáneo. Es un detective de 55 años que tiene que resolver un crimen pero que no entiende nada de cómo funciona hoy la cultura de la cancelación, de lo que puede decir y lo que no, y mete la pata todo el tiempo. Y él, su percepción, como nos puede pasar a muchos de nosotros, es ¿qué pasó en el mundo que hasta 5 minutos yo era progre y hoy los pibes me dicen que soy un conservador? y está tan bien, el mundo cambió y yo que me consideraba progre de repente me ven como un conservador. Cuando vos lo lees con los estudiantes y ves cuáles son las percepciones de esto que están leyendo y ves las percepciones cruzadas también de pibes que tienen 20, gente que tiene 40, 30, 50.

Y trabajo las percepciones de los diferentes estudiantes.

Es una perspectiva muy constructivista. Todo aquello que es humano es de mi interés (Plinio) cualquier temática es de interés, porque vos la podés hacer de interés y en cualquier temática hoy van a surgir estas cuestiones. Vos podés darles (a los estudiantes) una novela de hace 50 años pero el riesgo es que los pibes no se van a enganchar de ninguna manera, les doy novela victoriana, ok, si escarbás un poco van a estar todas estas cuestiones pero están explicitadas de otra manera. El tema es qué haces con eso.

Yo no se si la palabra es fogonear, para mí es estimular el debate y lo que a mí me interesa es que compejicen su mirada, que no todo es blanco y negro. El aborto, supones vos sos *pro-choice* pero que no termines pensando que las personas que tienen una posición provida son medievales, fascistas o nazias y viceversa. O que el que es *pro-choice* es un asesino. Porque te estás perdiendo de algo que para mí es un signo de los tiempos, amigo o enemigo, y el mundo no es así, el mundo es una cuestión de grises. Es un hecho psicológico interesante. Para el ser humano es más fácil odiar lo que desconoce que lo que conoce. Cuando vos te vas acercando a un otro, y esto lo podemos aplicar a la interculturalidad lingüística, y entrás a conocerlo es más difícil odiar, porque no es más esa

representación imaginaria que tenés en tu cabeza, es una persona de carne y hueso. Por ahí habla distinto, suena distinto pero cuando vas al fondo de la cuestión tiene los mismos problemas que vos, comparte las mismas cuestiones humanas que nació vive y muere.

Procesos: Todas esas. Por ejemplo, hay una novela que trabajo *19 minutes* (Jodi Picoult) de la novelista que te decía, un tiroteo en una escuela norteamericana, mass shooting, 19 minutos un desastre, una novela muy compleja, sobre los yankis y el estereotipo de que todos es blanco o negro / *winner* o *loser*. Ella trata de problematizar y llegar a las causas: ahí ves la violencia escolar, el bullying, el *gun control* y los estudiantes saben que eso es parte de la cultura norteamericana pero cuando se empiezan a meter en esa temáticas sus posiciones comienzan a alterarse, cambian. Ah pero yo no sabía que había un lobby acá que lo que le interesa es vender armas a los tipos todo el tiempo, no entendía que eso está atravesado por su propia historia, de la caza, la cacería o de tener el derecho a estar armado para defenderse, que son todos procesos históricos. Lo más fácil de decir, están todos locos. Sí, en algún aspecto es una sociedad alienada. Pero yo hago siempre esta comparación: ¿hay mucha diferencia en que te mates con un arma y que te mates un auto? ¿Ustedes sabían que la Argentina tiene una de las tasas más alta de muerte en la ruta? Entonces no tenemos internalizado que morirse en la ruta no tiene ningún valor. Entonces también poner en relación esta cosa de que si digo que si el otro está alienado, primero miro mi propia alienación. Desnaturalizo eso. Intento hacerlo.

Vos fijate las paradojas en EEUU el tránsito es muy ordenado pero agarran un arma y matan en un Walmart. Acá, eso no es tan común, el caso de Carmen de Patagones, de Pan Triste, ni siquiera está en prisión, está en pareja inclusive tuvo un hijo. Se mantiene mucha reserva. No hacemos esas cagadas, hacemos otras.

Analogías: Yo lo trabajo todo el tiempo pero como segundo lugar. Porque es más fácil verlo en el otro porque hay un principio psicológico cuando vos lo ves en otra cultura. A ver ¿cuáles son los prejuicios raciales en EEUU? por más que digan que es una sociedad post racial. Y en Argentina ¿qué? y en Buenos aires ¿qué? Lo primero que se produce es un sentimiento de incomodidad. Ahí ya estás trabajando sobre vos mismo. A nadie le gusta percibirse como un villano, todos queremos percibirnos como seres bondadosos y es muy difícil ver esos puntos ciegos, oscuros, pero cuando la gente empieza a trabajar eso y empieza a poder ponerle nombre en general. Si te interesa trabajarlo fijáte que estás trabajando sobre una imagen basada sobre ciertos estereotipos o estás extrapolando de una mala experiencia individual que tuviste sobre toda una etnia. Pero cuál es el gran riesgo

también qué sucede con estas cosas: es hacer sentir a la gente culpable y cuando la gente se siente culpable se cierra. Todos tenemos prejuicios, el tema es cómo los vamos moviendo, si te interesa trabajarlo, cómo vas evolucionando. Si el otro se abre y te dice “yo pienso tal cosa” y luego vos bajas con el dedo, es una cuestión muy puritana, un nuevo puritanismo virtuoso, entonces vos te pones en una posición virtuosa y el otro está en una posición pecaminosa y ahí es muy difícil que el otro no se cierre. Este tipo de cuestiones son cosas que hay que trabajar con mucho cuidado. La diversidad sexual, estos temas están tan en boga. Mientras no se convierta en esta cuestión de que si no piensas como yo entonces sos mi enemigo y ahí está donde falla la cultura contemporánea, lo ideal sería que la gente aceptara que no todo el mundo va a pensar como vos, no por pensar de una manera vos sos más virtuoso que otros, ahí está el virtuosismo que en inglés lo llaman *virtuous signalling*, por ejemplo, el ataque en París y todos se ponían la bandera francesa, pero no te ponés la bandera de Siria, y estas cosas hablan de señales externas no de posiciones profundas que se tengan sobre algo. Las nuevas generaciones tienen otro tipo de relación con todas estas cuestiones que incluyen a las redes sociales.

Reacciones: En general no se trata de tomar un tema por tomarlo y que suceda cualquier cosa porque no es una terapia, acá vos estás trabajando con la lengua y la cultura y con estas temáticas y hay miles de maneras de trabajar por ejemplo con la ESI y no necesariamente de manera explícita. Cuando estás trabajando con estas cuestiones y estás problematizando con adultos, estas haciendo ESI. Yo trato de evitar lo que se podría llamar desbordes. No pongo a los estudiantes en situaciones en las cuales se tendrían que enfrentar posiciones muy antagónicas, salvo que yo vea que se haya encarnado en ellos esta idea de que el otro que piense distinto es un enemigo.

Actividades: Hacemos trabajos prácticos donde ellos tienen que escribir mucho elaborando sus pensamientos que puedan describir ese proceso de cuando comenzamos, bueno, yo pensaba de esta manera y ahora pienso esto y bueno ¿qué pasó en el medio? Cuando terminan ese proceso están más preparados para escuchar una voz distinta.

Por ejemplo, cuando escuchas: “A mi ninguna persona me va a sacar mis derechos”. En forma remota es muy difícil ayudar a esa persona a pensar. A ver, problematicemos eso. ¿Qué son tus derechos? ¿Cómo se relacionan tus derechos con los derechos de los otros? ¿Cómo estás percibiendo a ese otro? ¿Ese otro es un actor social que convive con vos en la misma sociedad o es un enemigo? ¿Es un potencial aliado? En general quiero creer que cuando las personas terminan esos procesos son mejores, no sé si mejores es la

palabra, pero están preparadas para después cuando se enfrenten con ese tipos de situaciones en su propia práctica que puedan verlas de otra manera.

Entrevistadora: Tienen más herramientas, acomodación-adaptación. La idea de transformación al principio del año y al final.

Pandemia: Estamos trabajando de esta manera, con todas las limitaciones, pero también hay ventajas. Esa reacomodación siempre es dolorosa. Uno puede tener mucha polenta para el cambio en algunos momentos pero otras veces bueno “déjenme así”. Y lo que la pandemia trajo fue una patada en el trasero colectiva; vas a tener que cambiar porque lo digo yo. Hay gente muy enojada, hay gente que se adaptó bárbaro. Y hay gente que se la pasó llorando. La realidad se impone . ¿Qué hacemos con esto?

Parte B

Libros: Yo estoy muy alejado de los libros de texto hace años, CAE, Proficiency. De todas maneras, en relación a lo que decíamos antes, hay como dos cosas en tensión:

1) Los libros son un negocio y el negocio de las editoriales de lengua extranjera en inglés es un negocio multimillonario global. Primero hay que entender eso: vivimos en un mundo capitalista, te puede gustar más o menos, pero el primer diagnóstico es el diagnóstico de lo real. Es el problema de primer orden.

2) todo el mundo quiere mostrarse virtuoso y ahí hay una tensión, vos quieres que tu libro se use/venda en todo el mundo en Argentina, en Arabia Saudita, en China, comunidades que están formadas por múltiples matrices culturales y formas de ver el mundo, y que tienen que tratar de hacer, hacerlo lo más neutro posible e inclusive hoy eso es infinitamente más difícil porque siempre la vas a pifiar porque no puedes tener contento a todo el mundo. ¿Cómo vas a tratar la diversidad sexual en un libro de texto de exámenes de lengua extranjera, lo vas a tratar para el mundo occidental o incluís otras visiones del mundo? Pero si lo tratás para el mundo occidental...las lógicas son...eso lleva a muchas veces, a lo fácil, hacer una versión estereotipada y la versión estereotipada genera menos problemáticas. Por eso cuando hay esas miradas del análisis discursivo, de la descolonización, está bien ver eso pero también hay que arraigarlo más a lo real, es un negocio, es un error pedirle un virtuosismo puritano a a un negocio

Entrevistadora: Hay muchos trabajos sobre eso.

Sí y aparece toda la cuestión qué estándar, la cuestión interna y externalizada, la visión del mundo desarrollado versus el otro mundo. Tenés equipo de gente que labura sobre cómo

trabajar el equilibrio de qué hago que no hago. Yo no vivo bajo la ilusión, esa fantasía de que ahí lo que manda es la educación, ahí lo que manda es el dinero. Después si vos querés creer que ahí manda la educación, son posicionamientos. Yo no les creo. Y es un posicionamiento válido el de querer hacer dinero. Las cosas no se mantienen solas. En los exámenes internacionales y este tipo de cosas, te vas a encontrar con esto todo el tiempo.

Entrevistadora: Mencionás imaginarios, de primer mundo, por ejemplo. Estos temas ¿emergen en los estudiantes?

Yo veo que las jóvenes generaciones tienen, creo que es muy difícil hablando de nuestra propia singularidad, nuestra sociedad es una sociedad que está atravesada por el quilombo, a veces tenemos buenos momentos, porque no son tan malos como los otros, sacando lo ideológico, ahora veníamos de una situación económica muy complicada y pega la pandemia. Para los pibes es, no podés ver una mirada de los 80 o 90 porque también miran el mundo y ven un quilombo. Si lo vemos desde el análisis discursivo, que es lo que los pibes escuchan todo el tiempo, el mundo es un quilombo, que estamos en una crisis ambiental climática, que los virus que van a venir van a ser peores, no es un mensaje muy esperanzador. Antes podías escuchar a pibes que decían bueno, yo me voy a EEUU, y ahora para qué, si todo se va a acabar, tienen tantos quilombos como nosotros.

Entrevistadora: Hay nuevos trabajos y actividades como un influencer, gamer.

Estos son paradigmas globales que son generacionales que a nosotros no nos interesan, lo vemos de afuera pero los pibes están inmersos en ese mundo, pero están en ese lenguaje, en ese modo operativo. Saben cómo es, quiénes son. Hay como un discurso más globalizado, no sé si la gente piensa más en términos de países como en términos de regiones, casi como de tribus. La tribu de los influencers, ahí está la globalización, un lenguaje global compartido: influencers yankies y los influencers argentinos. Hay una lógica de red que los permea. Hay países para ciertas cosas y no hay países para otras. Se intensifican los procesos de movilidad. No tenés un afincamiento tan fuerte con tu raíz geográfica, que antes era importante, sino que te sentís miembro de comunidades diversas en red, bueno el día de mañana podés estar en otro lado. Está pasando con el trabajo. La pandemia obligó a esto, por ejemplo, tenía una estudiante de Chivilcoy. Cuando se cortó la presencialidad se mudó a Chivilcoy y seguimos desde ahí conectada. No había diferencia entre estudiar desde Chivilcoy o desde la ciudad.

Y ahí entra lo lingüístico y discursivo. Vos para seguir a alguien en general tenes que tener acceso al discurso de esa persona. Si no sabés inglés, podés leer los subtítulos pero no lo

podés seguir. Diferentes grados de complejización. Hay una mirada, creo, que tiene que ver con las redes sociales y con los modos de la crianza, de una cierta desvalorización de la experiencia, que está muy atravesada por las tecnologías porque los niveles de frustración, y lo que nos pasa, porque a todos nos pasa, porque se generaron tecnologías que te dan respuesta inmediata a todo, pero se te trabó internet unos segundos y te volvé loco. El problema es la sobre estimulación. Yo trato de trabajar esta idea de que la lengua es un proceso de construcción, que lleva tiempo y que necesita un esfuerzo. El tema es enamorarse del proceso. Si te enamorás del proceso vas a tener chances de que ese proceso sea mucho mejor y que aprendas mucho más. Si vos puteas el proceso..no yo quisiera saber todo hoy mágicamente. Pero cuando tu alrededor te dice que puede ser, porque todo es inmediato, globalizado, es complejo.

Ese lugar que ocupan los influencers hoy es el lugar que ocupaban en un mundo los sacerdotes desde el púlpito hace cuatro o cinco siglos atrás, son como los sacerdotes laicos, los lugares se ocupan pero en un mundo que causa tanta desorientación es una gran tentación ir a escuchar a alguien que tiene todas las soluciones. Eso también te exime de pensar. Yo escucho muchos podcasts, por cuestiones políticas, filosóficas, psicológicas que me interesan y me preguntan: “¿por qué miras/escuchás esto, porque vos querés pensar como esa persona? no, porque al escuchar a esta persona me empuja a mí a complejizar lo que yo pienso y todo el tiempo estoy complejizando y mis posiciones van cambiando. Y me parece eso lo interesante de las nuevas tecnologías, porque nos quedamos con todo lo negativo y no es así. Es inédito que puedas acceder a una charla de 3 horas de debate público, antes era impensado, ahora lo podés hacer por Youtube.

Por qué se meten las cosas: porque hay discursos globales sobre eso. Si vos podés rastrear toda la cuestión de la diversidad cultural, a una declaración del 2001 de la UNESCO de la diversidad lingüístico cultural. Hay organismos internacionales que hacen circular estos discursos. Jason Beach, que trabaja sobre educación comparada, analiza cómo viajan los discursos: él lo llama como eslóganes, no le da una connotación negativa, son ideas que viajan, viajan estas ideas diversidad cultural. lingüística religiosa. Después hay un proceso de localización, de hibridaciones varias, porque estás atravesado por tu propia cultura, por ejemplo en cualquier tema que tomes ahora, las cuestiones del feminismo, por ejemplo. el feminismo argentino o regional, está fuertemente influenciado por las corrientes feministas estadounidenses y también por el antiimperialismo Pero ahí hay una contradicción. A veces, el parecer ser.

El origen del término lenguas viene de una declaración de la UNESCO, 2001, no es un estudio ni una investigación. Dice algo tan ridículo como que una lengua extranjera remite a lo exótico, pero que lo extranjero siempre fue exótico, pero exótico no es algo negativo en sí mismo. Pero corres un riesgo: cuando decís sumar otras cosas ojo que no las estés invisibilizando e invisibilizando los diferenciales de poder. Porque si digo que la lengua adicional inglés es igual a la lengua adicional italiano, ni yo me la estoy creyendo. Hay una cuestión de lo políticamente correcto que queda muy lindo, como en CABA las Lenguas en educación, ¿qué quiero dar a entender? que todas las lenguas son iguales, sí pero la realidad me muestra que las lenguas no son todas iguales. Es un tema de época, de cierta sensibilidad y sí bueno, pero no escapa a los otros procesos como por ejemplo que en esta época tenés que decir las cosas de cierta manera porque el riesgo es ofender a un otro. Pero es una lógica muy precaria para mí, porque vos siempre vas a ofender a un otro. Si el creer que tu acción tiene que estar signada por no ofender al otro puede llevar a la parálisis. ‘Lenguas en la educación’, no me dice nada, es una sanata. Ok, todas las lenguas son iguales. Más allá de lo discursivo, ¿cuáles son las acciones de política pública para que todas las lenguas sean iguales? Cric-cric. Pero cuando vos haces una traspolación de lengua a lengua y decís que las lenguas son iguales, y no sé si haces mucho para que las cosas cambien. Primero tenés que hablarlas en profundidad.

Por ejemplo: el inglés es una política pública de la CABA, ¿me puede decir en qué documento está plasmado? Yo entiendo porque no está plasmado, porque no lo quieren decir, porque le van a saltar a la yugular. Los juegos de la política y en lingüística, si por ser plurilingüe querés decir cierta distribución...bueno.

El inglés es sólo imperialista o te sirve para hablar con un finlandés o un chino. Calvet, el modelo que él propone es un modelo tripartito: lengua nacional oficial, una lengua internacional o global y una lengua de un pueblo originario o lengua minoritaria: el bagaje lingüístico básico del siglo XXI, por ejemplo: pilagá + español/castellano y el inglés, sino lo que hacés es dejarlo en el ghetto. Una actitud anti imperialista. Ahora, el español y el portugués no son lenguas imperialistas? Las nuevas generaciones no piensan en esos términos, sino en la utilidad. ¿Por qué necesitás el inglés?

Y ahí también hay otra cuestión, no podés escindir del problema educativo (del aprendizaje de lenguas) que tenemos que gente muy valiosa piense que la evaluación es neoliberal.

Destrezas: Que algo aparezca en los documentos o el currículum no quiere decir que tenga un impacto o bajada en la realidad, hace unos años trabajé lo global en lo local y en

escuelas con población boliviana, veíamos en las investigaciones sobre la interculturalidad en escuelas: había momentos de ritualización, ferias. Está toda esta cuestión en sus primeros pasos. ¿Qué se puede hacer? Hay que trabajar, es un proceso introspectivo, con tus estudiantes, tendría que ser transversal, porque todos los aspectos están atravesados por esto (la interculturalidad).

Ahora, en BsAs, por la cuestión Argentina esencialmente europea, según Bein, es muy lindo ver esta cuestión de la diversidad y el prejuicio del otro y que los ingleses trataban así a los irlandeses, y cómo nosotros a los bolivianos, y ya la gente empieza a decir porque siempre....y es un signo de época ...vos escuchas decir hoy abiertamente ¿Yo soy racista? Y trabajarlo, esas son las jerarquizaciones que se hacen en todas las sociedades, son jerarquizaciones de lo real ¿cómo operás sobre eso?, primero tenés que acercarse a las partes. tenes que ayudar al otro ver que siempre hay algo valioso en el otro. Si el docente es el primero que no lo cree, o si el docente tiene el neo racismo, no el racismo de piel, el racismo cultural, ese tipo de cosas son difíciles de desmontar, y cuál es el gran riesgo: que la gente cree que esto se soluciona con un seminario de capacitación. Lo pensás en términos de los femicidios. Talleres a futbolistas, por ejemplo. ¿Ustedes creen que sirven estas cosas? o ¿Lo hacen porque quedan bien y los exime de pensar mucho más complejamente de hacer políticas públicas que funcionen? Garpa mucho más “el patriarcado se va a caer”. De dónde viene el patriarcado, de la teoría crítica norteamericana influenciada por la teoría crítica francesa. Cualquier eslogan que usemos es exitista. Qué hace el estado. A veces le pedimos al sistema educativo todo. Porque con más educación...un poco- Según Catalina Waiman “le pedimos al sistema educativo todo cuando el sistema educativo es un subsistema dentro del sistema social. Y para la política, para los políticos eso es muy efectista. La ESI por ejemplo, hay personas son evangelizadoras. Primero si producen efectos no vas a saber. Un curso no te soluciona el problema. Pero eso no te va a cambiar la cabeza.

Entrevistadora: Tal vez son *stepping-stones*.

No sobreestimar, correlato entre esto y lenguas adicionales y lo podemos charlar pero no tenemos preconceptos pero hay atrincheramientos

¿Cómo puede ser que el único sistema de evaluación que tiene la ciudad, los CLE (Certificado en Lenguas Extranjeras) no deba ser obligatorio? Y también entender que las personas que lo dan están convencidas, ok, cuál es la efectividad de esas medidas en los

diferentes ámbitos. Lo que no podés es no saber: vuelvo a la importancia de la evaluación de los aprendizajes.

Rol docente: Lo vincularía con la idea que el docente tiene que ser una persona con una actitud científica, ser capaz de parar la pelota y poder parar la pelota. Una persona que pueda promover esa reflexión en sus alumnos y que permita ir un paso más profundo, la aceptación de la alteridad y la extranjería, pero eso es un proceso que hay que desnaturalizar. Un observador, un modelo, medio evangelizador, pero si vos entendés que lo intercultural atraviesa todo, el rol del docente es un rol interesante, en tus clases vas a tener heterogeneidad y aunque trabajes con una lengua extranjera, no quisiera sobreestimar el rol, ahora arreglame todos los problemas de racismo porque me los vas a arreglar vos. La escuela moderna hereda el mandato del cristianismo, en el mundo se erige como la contracara del estado-nación moderno: Por ejemplo, la constitución de la plaza de los pueblos: la municipalidad, la iglesia o catedral del pueblo. Enfrentamiento civilizado entre religión y laicismo. Ahora el laicismo no deja de ser una religión y en la época posmoderna que vivimos yo sobreestimo el rol de la educación, “la Argentina está así como está porque la educación es un desastre y no digo nada”. Y muchos que dicen eso han estudiado en la UBA. Tenemos una cultura auto odiante. La pobreza se erradica con mayor educación, y con ...mayor empleo, mayor políticas habitacionales, etc. Vos no podés repartir lo que no podés producir. Ortega y Gasset decía argentinos a las cosas. Vos que tenés una mirada crítica, operá sobre las cosas. Me gustaría un país capitalista con un fuerte respeto por el derecho de las personas, como los países nórdicos. Si no producimos riqueza ...ahí es muy fácil echarle la culpa a la educación.

Cambios: Creo que ha habido un cambio, el cambio se da no tanto porque los sistemas han cambiado sino porque cambió el mundo. En los últimos 25 años, no es que estos discursos emergen y cambian al mundo. El mundo cambia y estos discursos acompañan. En general los docentes estamos mucho más atentos. Inclusive un docente racista está atento, ojo, por ejemplo los chistes machistas: bailar con la más fea. Esto atraviesa lo social por lo menos de las clases medias, *the chattering classes*. Ha cambiado mi diagnóstico, es más negativo, porque el mundo cambió, el discurso circula y tiene mucha potencia.

Aproximación: Un proceso de sensibilización gradual y que en ese proceso hay procesos de desnaturalización.

Docente 8 ISP “JVG”

12/04/21 - 14 a 15:13 horas - 1 h 13 min - (1:13’)

Parte A

Recursos y temas: Soy una ferviente creyente del libro de texto y el libro de historia que tenga formato de libro, porque la historia es una secuencia de eventos, que están relacionadas con la relación básica de causa y consecuencia. Si bien Internet está plagada de información, para mí es importante que el estudiante cuente con un libro, online/físico. Que tenga un principio y un fin y con la información secuenciada en orden histórico. Utilizo al menos dos libros. La situación es la siguiente con los libros de texto del nivel profesorado, superior: no hay muchos libros actuales en el mercado para aprender historia, hasta la década del 90, por lo menos para historia británica, había libros que eran comprados por alumnos y comprados para fines pedagógicos. Desde fines del siglo XX y principios del XXI hay libros pero abarcan un mercado más grande, más comercial, para gente aficionada a la historia. Inclusive el diseño gráfico ha cambiado. Los libros de textos de antes están divididos, tienen notas al margen, en cambio los libros nuevos están más redactados como novelas, por capítulos y como están concebidos para abarcar una audiencia general más grande, tienen un giro lingüístico más novelesco. Pero para una primera aproximación a la historia de Gran Bretaña, se complica mucho. He dejado de usar libros de texto, porque las ediciones son viejas y además la visión tiene que ver con la de los historiadores del siglo XIX pero yo sé que los estudiantes los siguen usando porque no hay material que lo haya reemplazado con respecto a la ubicación de temas y organización. Las imágenes son muy importantes en los textos. Además, lo que ocurre con los libros del siglo XXI orientados a aficionados, y esta audiencia ya sabe algo de historia, en cambio nuestros estudiantes esto no siempre está presente, muchos no saben. Hay ciertas cosas que los libros nuevos dan por sentado que hay que explicitar a los estudiantes. De un tiempo a esta parte tengo que presentar ciertos conceptos, categorías a los estudiantes. Hay libros de historia pero para otro nivel: primaria o secundaria. El otro libro es una compilación, que es el que más se aproxima a lo que los estudiantes de profesorado necesitan, se llama The Oxford Illustrated History of Britain y también uso documentales de Simon Schama, pero esto ya es demasiada información para alguien que se inicia en historia, es más para mí. Incluyo otros materiales: trato de tener la mente lo más abierta posible, no vemos los documentales juntos, salvo alguna parte, por ejemplo cinco minutos. Otro material que uso

muchísimo son los mapas. Los alumnos vienen con poco conocimientos sobre dónde quedan las cosas. En Youtube encuentran mapas de Europa a través del tiempo, por ejemplo: el Imperio Romano. Es un material muy visual y sirve mucho. También recomiendo series, para que las vean fuera de clase, si bien tienen un gran contenido histórico fáctico y luego llenan algunos vacíos como quieren, por ejemplo en *Tudors* Enrique VIII tenía dos hermanas pero aparece una, Enrique VIII tenía rechazo de la gente por su poca higiene y cuidado, cosa que en la serie no se refleja. También series sobre Francia y España porque la historia está relacionada con la de Gran Bretaña, pero no lo incluyo en mi plan de estudios.

Variaciones: Volviendo a las series, una de las críticas que hago es que no respetan para nada como se hablaba en esos momentos, por ejemplo en la Edad Media estaba inmersa en toda la cuestión religiosa: “Si Dios quiere”, “Jurar por los huesos de...” Y terminan hablando como en el siglo XXI, pero sí respetan mucho la parte de vestuario, por ejemplo. En ciertos giros lingüísticos, en las novelas de Jane Austen, sí se mantiene el acento. En cambio Mary Queen of Scots, ella hablaba con un acento francés. Lo que sí vemos por la conquista Normanda algunos cambios, al inglés se le incorporaron elementos del léxico normando, porque existen palabras que son en paralelo como *king* y *monarch* or *cow* y *beef*. Por lo general a los alumnos les encantan estas cosas, que el inglés antiguo tenía inflexiones, que no existían los auxiliares, que la mayoría de los verbos irregulares que nosotros conocemos vienen del inglés antiguo, de supervivencia: comer, hablar, tomar. El *thou* y que nosotros dejamos de usar el vosotros.

Analogías: Que inventamos el uso del vos para la segunda persona del singular y que dejamos de usar el tú. No es el foco de mi materia, las variaciones lingüísticas.

¿Qué variedad utilizamos? el británico. Pero si algún alumno o alumna maneja el americano es aceptable, trato de evitar una mezcla que quede en el medio del atlántico.

Entrevistadora: que sean consistentes.

Utilizamos mucho material primario, Magna Carta, está en latín. Leemos la traducción y en los documentos en aquella época tenían otra organización, empezaban primero aclarando a quién estaba dirigido el documento y luego aparecía *Greetings* y ahí empezaba el texto.

Temáticas: Incluyo todo, hasta turismo, porque muchos de los lugares que aparecen en mis programas son atracciones turísticas. Por ejemplo, hay una versión de la Carta Magna en Salisbury, que es un lugar histórico. En la materia Historia Contemporánea tengo más libertad de acción para manejar mucho la cultura. El año pasado dividí a los estudiantes en

grupos y cada una tomaba un tema relacionado a la década de 1960. Porque sino nos íbamos todos a la guerra de Corea. Con respecto a la religión y la política, estaban al comienzo muy ligados. Y trato de trazar lazos con nuestra historia. Cuando hablamos de Napoleón, y acá todo lo que pasó en el siglo XIX estaba relacionado con lo que iba pasando en Europa. La guerra de Malvinas, cuando hablamos de Margaret Thatcher. Historia y Geografía. Religión y política. Sobre todo la cuestión de la legitimidad, de cómo los líderes se hacían de legitimidad, empezando por el Imperio Romano, pasando por la Edad Media y con la creación del Parlamento y después con la ampliación de los derechos de los ciudadanos. Vida diaria, cultura popular, turismo Y a mí me interesa trazar un paralelo con nuestra historia. El pago de impuestos, algo que no se quiere hacer, analizar por qué el estado necesita cobrar impuestos. Las libertades civiles, el derecho a un juicio justo, eso no siempre existió.

Tareas pedagógicas: Los mapas. Grupos sobre una década: años 60: La música, la moda, les pido evitar hablar de literatura porque ese tema se cubre en otros espacios curriculares. Dan charlas que pueden o no estar acompañadas de powerpoint. Los mapas/los mapas interactivos. Contraste de sistemas políticos.

Analogías: cuando hablamos sobre el siglo XX les pregunto: sus papás ¿qué escuchaban? y cuando hablamos de la segunda guerra mundial ahí siempre hay algo que alguien tiene para contar. El año pasado una estudiante japonesa viajó al lugar donde vivían sus abuelos, son clases muy emotivas, nos ponemos muy sensibles, obviamente cuando tocamos el tema de Malvinas.

Yo les ofrezco más de un mapa del mismo período: por ejemplo de las invasiones vikingas, para que vean que no era una armada ordenada, sino que iban a distintos lados y a veces les iba bien y otras mal.

Diversidad sociocultural: En la materia Historia de los Pueblos Angloparlantes abarca todos los pueblos angloparlantes: vemos también algo de historia de Estados Unidos, de Australia. El año pasado tuvieron que comparar el sistema político de dos países de origen anglosajón, por ejemplo el sistema político de Australia con el de la India. Irlanda, la relación entre Inglaterra e Irlanda, Gales y Escocia también.

El tema de género ha tomado un empuje muy grande en los últimos cinco años, cuando les doy a elegir un tema es común que elijan el rol de la mujer. En la guerra de Crimea siempre se habló de Lady de Nightingale, pero también hubo otra mujer Mary Seacole que quedó relegada en los libros de historia. El rol de las mujeres en las guerras, cómo fueron

relegadas en la época victoriana cuando Inglaterra estaba gobernada por una mujer que no quería que trabajen, el rol de las mujeres en la revolución industrial, el pedido para que pudieran votar.

Procesos: Lo que ocurre con las materias que se dan en inglés, el objetivo es que se den en inglés, son materias donde se focaliza el contenido, no hay mucha chance, se puede analizar un poco ciertos términos puntuales, los cambios en la historia con los pronombres pero no es el foco de la materia. Uno de los objetivos de la materia es que los estudiantes puedan largarse a hablar en inglés sabiendo que si bien puede haber errores, y los voy a corregir y van a obtener una nota más baja, en estas materias tienen más libertad de acción y de cometer errores de fonética o lengua, pero no van a ser penalizados, ya que lo que interesa es el mensaje, la fluidez. A veces al comienzo dicen “a mí no me gusta la historia”. La historia somos nosotros, es como decir a mí no me gustan los seres humanos, se puede historizar todo, lo que quieras con sentido, hasta lo más trivial, y con sentido y no porque sí. En la edad media si alguien de la clase baja encontraba ropa tirada y se la ponía pero era de otra clase social más acomodada y se la ponía podía ser asesinado. En la edad de hierro la gente se pintaba las uñas para mostrar estatus. Yo noto que al final del año se ponen más curiosos, más alertas y ya septiembre y octubre vienen con notas de internet sobre arqueología y esto es generado por el trabajo, trato de abrir ventanitas y alimentar la curiosidad. Hoy en día usar jeans gastados y rotos significa algo. ¿Por qué se rompe la ropa? ¿para que valga más? Una abuela diría” ni los muebles limpio yo con eso (jeans rotos)”. Ese tipo de cosas las analizamos, por qué se rompe la ropa, qué imagen quiere uno dar que claramente es nuevo.

Estereotipos/estigmatizaciones: Hay cosas que ya se sabe que son aceptadas y otras no, a veces es muy difícil hablar de racismo, que es inevitable al tratar la segunda guerra mundial o la esclavitud. Pero más o menos estamos todos de acuerdo. Yo de un tiempo a esta parte y debido a esta grieta en la que todos estamos inmersos trato de evitar agrandar esa grieta y trato de evitar temas que tengan que ver con la coyuntura actual nuestra, y abocarme a temas que tengan que ver más con historia, quizás hablo de nuestro país pero en cuestiones históricas no tanto de meterme en cuestiones de política actual, no me parece que no es mi lugar, no y sobre todo en el contexto en el que estamos.

Interacciones: La verdad es que la participación ocurre de manera espontánea, si bien doy cátedra, tengo que presentar y explicar temas, pero no me cuesta mucho que participen,

siempre que los estudiantes hayan leído el tema, pueden participar, salvo el que no lee. En los primeros meses hablo más yo pero con el tiempo van participando más.

Parte B

Libros de texto: No en el profesorado, pero en mi práctica profesional sí. En los libros de historia que yo uso temas que tengan que ver con nuestro país son esporádicos. Las invasiones inglesas no aparecen. Fueron dos proyectos fallidos para ellos (ingleses). Hay que hurgar en enciclopedias, pero no aparecen en un listado en los libros de historia inglesa. Y de Latinoamérica hay mención a ciertas dictaduras, pero muy poco. También observo que en los libros que no se establecen causas - consecuencias, aparecen cuestiones culturales más como una anécdota: Halloween aparece, pero no el origen, más anecdótico y que podría ser basado algo en la historia o inventado por el autor del libro.

Rol docente: Mediador. Porque me parece quizás uno no tiene tanta información para decir estas son las creencias, prácticas en este otro país, y además con la cuestión angloparlante hay muchísimas diferentes culturas. Y dentro de Gran Bretaña mismo: una cosa es Gales, Escocia, otra el sudeste de Inglaterra y el norte de Inglaterra. Me parece más como un aproximador.

Imaginarios

Entrevistadora: ¿hay admiración del otro lado? ¿hay revalorización de lo propio?

Un poquito de todo. Al estudiar un profesorado los alumnos estudian porque por lo menos les gusta el idioma, tienen cierta predisposición al idioma. Tienen acceso a las nuevas tecnologías, no todo el mundo tiene o ha tenido la chance de viajar y el imaginario se acrecienta. Uno ve series y películas y aunque vea documentales, son todas cosas editadas. Entonces el hecho de que uno no pueda estar en esos países crea más imaginarios. Y con respecto a la organización política y ...todos tienden a admirar a esos pueblos y a subestimar a los nuestros. Nuestros políticos son lo que son porque vivimos en un sistema democrático y ellos son votados y si uno no vota, decide no votar o vota en blanco también hay consecuencias, le cede ese derecho a otra persona a elegir a uno. Hay una tendencia a creer que todo lo anglófono es mejor, que no es tan así tampoco. Tratar de ver lo bueno y lo malo que tienen ellos y lo que tenemos nosotros. Creo que la pandemia nos vino a demostrar que todo el mundo comete errores, que no hay sistemas perfectos.

Destrezas: alimentar la propia curiosidad y fomentar la curiosidad en otros. También valorar lo que uno tiene, como por ejemplo: la relación interpersonal que tenemos los

argentinos que no existe en otros lugares. Tener paciencia y no prejuizar y eso es muy común. Tomar todo con mayor amplitud mental y no necesariamente estar comparando todo el tiempo, por ejemplo cuando vas a otro país y te explican algo y sale la comparación. Cuando los ingleses vienen acá los besamos y cuando vamos para allá no los besamos. Tomar mate. Y por lo general uno termina descubriendo cosas muy lindas.

Cambios en la propia trayectoria: Hay una gran diferencia porque la vasta información que hay ahora no existía cuando yo empecé y además cuando comencé estábamos saliendo de la guerra de Malvinas y eso estaba muy a flor de piel.

Aspectos interculturales menos frecuentes: hablar de las cuestiones políticas actuales, la gente está muy sensible y eso sí quizás, esta coyuntura blanco -negro, amigo-enemigo, maniqueísta no me siento muy cómoda. No es algo que yo tenga la necesidad de compartir con mis alumnos. No es algo que yo les diría a mis alumnos que no hagan, es una cuestión personal mía.

Docente 9 ISP “JVG”

28/07/21 - 14:30 a 15:31 horas - 1 h 1 min - (1:01’)

Parte A

Recursos y autores: En mi caso como doy Lengua I y II, sí trabajamos básicamente con material auténtico como trabajamos *reading and listening*, trato de que sean de orígenes diversos, americano y británico, australiano, algún canadiense, en la medida de lo posible. Hay como un enamoramiento con lo británico y trato de buscar de que sean de distintas *sources*, y también *I make a point of it*, y este acento de dónde es, y si es de EEUU ¿de dónde es? En el caso de *reading* no hay acento, y sí trato de que la fuente esté *aggiornada*, por ejemplo una unidad que tiene que ver con el mundo en general, la sociedad, ahí sí busco que las *sources* con distintos posicionamientos, alguna cuestión asiática con la educación, cómo se vive la educación en otros lugares del planeta con otras culturas. En mi caso a mí me interesa mucho el oriente, en todas sus formas, más cercano, más medio y el más lejano. Porque siento que es algo de lo que sabemos muy poco y el inglés es una herramienta de acercamiento al mundo, siempre lo fue para mí, más que a una cultura, lo tomo más como una herramienta distinta global y de comprensión de las realidades de otros. Y dentro de lo que es la cultura más inglesa algo típico que hago es compartirles el

mapa del *Commonwealth* y todos los países involucrados y las pequeñas islas y cuando hacemos sobre todo *short stories* utilizamos diferentes autores, por ejemplo Nancy Chong, canadiense pero de origen oriental, otros autores de Barbados, de la India, sí trato de usar autores de distintas latitudes.

Variedades: Al estar enseñando inglés yo siempre me siento como una deuda con la propia cultura. A veces hago alguna analogía. Con respecto a las reacciones de los alumnos muchos *listening* son más de tarea, en esta etapa-pandemia, así que no puedo ver las reacciones en sus casas, tampoco son acentos imposibles, sí, los trabajo más que nada para *raise awareness* de que hay más de un inglés o dos y para expandir un poco el mapa de lo que es hablar inglés. A veces debatimos un poco esto de qué es ser hablante nativo qué es ser hablante no nativo, el valor que se le da a cada una de esas opciones, cómo ha cambiado, les cuento anécdotas de gente que viajó y volvió con acento más español porque está mal visto que tuviera un acento tan RP. Trato de romper un poquito ese esquema, de cuestionarlo, de no darlo por sentado, de cómo deben ser las cosas. Inclusive uno a veces se siente ya un poco incómodo al hablar sobre esto de un modelo confiable, sobre qué es un modelo confiable y qué es ser un modelo confiable hoy. Siempre trato de que haya un cuestionamiento de lo que es importante: cultivar en pos de ser un usuario confiable.

Entrevistadora: competente, que ya esa idea cambió un poco.

También el tema de la pronunciación, ahí en el área de Fonética hay un tema difícil de resolver ¿no? porque hay gente que por tener muy buen oído habla inglés/tiene un acento muy americano. Me pasó con una alumna el año pasado y no poder encontrar su manera de seguir adelante con su profesorado, porque aún se le da demasiada importancia al acento británico y hay gente que la pasa mal, esta alumna se sentía por momentos muy mal, una chica muy emocional, y se sentía que no podía avanzar y tenía un inglés realmente americano, en su pronunciación y su uso inclusive de la lengua y le causaba a veces hasta un cierto pudor, y yo desde la lengua le decía “esto está buenísimo”.

Entrevistadora: vos la alentabas y ella tenía otro *feedback*.

A veces está la variedad, y está ahí un poco la reacción, cuando ven el mapa surge, bueno entonces, ¿qué es hablar inglés? ¿qué tenemos que hablar nosotros? Y les digo, lo uso de recurso de ayuda, que se identifiquen con cualquier hablante, conocido por alguna razón, admirado, de cualquier cultura de hablante nativo, hay gente que se identifica con un rapero por ahí otro con una actriz de mediana edad o con gente de distintos lugares, que busquen ellos su modelo, alguien con el que se puedan relacionar.

Tareas: En general en las historias que trabajo surge la cuestión intercultural, la interculturalidad de otro país, donde se hable inglés. Hicimos un trabajo sobre una *road story*, esta familia va del norte al sur de EEUU en los años 50, es una familia *afroamerican* o *of colour*, como se dice actualmente, no *coloured* como se decía antes. Y en distintos grupos tenían la tarea de llevar a los sentidos escenas del cuento en canciones, dibujar y crear imágenes, cada grupo trabaja distintos momentos de la historia, tratando de ponerse en los zapatos de los otros, de sentir la escena. Es una historia de una familia que se va encontrando con la resistencia a la integración a medida que van hacia el sur hasta que al padre lo mandan a la cárcel simplemente por estar manejando un auto lindo, por sospechar que no era de él, y la que cuenta la historia es la hija, es una historia desde el punto de vista de un niño sobre esta sensación de rechazo y de la importancia del dinero. Y ahí hablamos mucho sobre por qué era importante para el padre comprarse ese auto y la madre no lo quería porque quería comprarse una casa. También la interculturalidad de género, no, lo que son los valores para una mujer, para una madre o un padre. Muchas veces los alumnos dicen que el padre era muy superficial, ¿para qué comprarse un auto? pero para él era un logro, desde su masculinidad, un símbolo de éxito, y piensen en las generaciones, lo que habrá vivido y les muestro algunas pequeñas escenas sobre el racismo, la esclavitud, medio así dialogado.

Temáticas: Englishes, rechazo, racismo, género, clase social, la pobreza, la concepción de los vínculos según las culturas. Los trabajo-a los temas, más con las historias, te diría, con las lecturas, los cuentos y las novelas también. Por ejemplo, la historia de una madre india que pierde a su marido y eso en India hace ya unos años era muy difícil de llevar, el nuevo rol del niño y trato de llevarlo a la vida de los estudiantes, trato de trabajar la empatía todo el tiempo y la mirada, ampliar un poco la mirada no, que la clase de lengua sea también una excusa, una herramienta, un medio para pensar al mundo como una constante interacción en este proceso global de ser ciudadano global entre diversas culturas, comunidades siempre desde cierta diversidad. Y los invito mucho siempre a volver a sus propias historias familiares, eso de ponerse en el lugar del otro, en el profesorado se da que hay algún que otro alumno que no viene ni de capital ni de alrededores, que viene del interior y viene con su historia y esas son oportunidades para que las puedan compartir y que la gente/los estudiantes lo puedan entender. Por ejemplo hace unos años tuve una estudiante boliviana, una venezolana-que hablaba de tequeños; bueno la alumna boliviana... explicaba cómo era vivir cuando recién se mudó a Bs. As., en varias de estas

historias surge el tema de la migración, y a lo que siempre termino no se si muy a propósito o surge o termino apuntando es al no juicio, uno tiende a querer encasillar, por qué el padre era superficial porque quería comprarse el auto. Pero pensemos por qué el auto era importante para él, por qué la casa para la mamá o por qué la mamá decide acompañarlo en este viaje. Para mí la lengua es un medio más allá de que hay que aprenderse algunas cosas técnicas.

Ahí también trabajamos las metáforas que funcionan en distintas culturas y lenguas, *idioms* (expresiones idiomáticas), y ahí preguntamos ¿y cómo lo decimos nosotros? y en Inglaterra por ahí eligen otro animal o eligen otra parte del cuerpo. También el tema del *body language*, la diferencia en la expresión física: hay un essay o bien opinion piece que les suelo pedir: *Living in a touching culture: advantages and disadvantages*, más en Lengua I. Porque trabajamos mucho el tema de *body language* desde la lengua no, con las *ways of...* como las *ways of walking*, por ejemplo. Y trato de hacerlos conscientes de que nosotros tenemos un *body language* totalmente diferente. Hay un artículo Sealed with an Argentine kiss. Un extranjero que vino a vivir a Bs. As. y no entendía cómo manejarse con el tema de los besos y le preguntaba a su esposa que era porteña: ¿pero a quién le tengo que dar beso y cuándo le tengo que dar un beso? pero por ahí la pifiaba, porque le daba un beso al dentista y no correspondía. Muy gracioso. A veces desde el humor, me interesan mucho esos temas un poco por mi propia historia. Yo tengo una historia de mezcolanza absoluta: armenios por el lado de papá y por el lado de mamá españoles e italianos de distintos lados: mezcla con vascos, gallegos y algo de árabe también, los italianos del norte y del medio. Y dentro de lo que son los armenios mi familia es de familia católica, que general la mayoría de los armenios son ... y ellos vinieron hablando turco no armenio, porque vinieron de una zona que ahora es Turquía. Yo enseñé una herramienta de comunicación global, no se trata solo de la cultura británica, eso también.

Estrategias y procesos: Todo eso en distintas medidas, son charlas que se dan en grupo y alguien habla y otro no habla, pero surgen a veces procesos de reflexión súper interesantes, por esto de traer también, sobre todo nosotros que venimos de inmigrantes en general, ahí creo que tenemos un tesoro. esto de volver a (las fuentes?)

Analogías: Sí, se pueden establecer analogías con la historia propia y local. Porque siempre hay alguien, gracias a dios en estas épocas, que busca la diversidad o existe la diversidad, entonces por ahí cuenta cosas que conoce, no necesariamente de su familia o experiencia, porque yo tengo un amigo que le pasó tal cosa. La temática de la

discriminación surge mucho... Hay una unidad por ejemplo que trabajo *Rights and Wrongs* y que gira básicamente alrededor de la discriminación, el prejuicio y el juicio. La discriminación no constructiva, porque a veces una separación sensata puede llegar a tener sentido, qué tipo de discriminación *to discriminate* or *to discriminate against*, hacen reflexiones de sus propias historias y de cosas que empiezan a pensar. Yo desde el *mindfulness* trato de cultivar la observación, neutral, es una construcción de uno mismo, es formativo para la mente y la salud. Y lo llevo a la clase. Nos distanciamos un poquito y observamos lo que pasa. E inclusive hago gráficos en el pizarrón/pantalla que a mí me permiten comunicar cómo veo el sistema.

Reacciones: En general, les re-interesan y como son jóvenes y es una temática que les interesa mucho y tratan de participar, se enganchan rápido y casi todos se han sentido en algún momento por alguna u otra razón se han sentido en desventaja, por bullying, haberse sentido afuera por algún tema. Las interacciones son espontáneas más que nada, el manejo de los tiempos de cómo se vayan dando las clases trabajamos en grupo y luego en la clase en general y cada uno va diciendo individualmente o voceros de cada grupo. El tema de orientación sexual no lo estoy abordando en particular, a veces surge del grupo. Una de las cosas que hago les digo, dentro de los *themes* que vamos trabajando les pido que hagan una presentación de tres minutos, en Lengua I, y en una instancia así un chico habló de diferentes orientaciones sexuales y nos desasnó de muchas cuestiones y nos explicó muchas cosas técnicas, por ejemplo *sis gender* y él lo mencionó, entonces hay una posibilidad que los alumnos eduquen al docente y sus pares. Este chico tenía un interés especial en esta temática. Y yo también lo que hago es contar sobre mi propia historia, el bullying cuando yo me sentí sapo de otro pozo y ahí los alumnos se interesan el triple y ahí se animan a contar cosas de ellos.

Hace unos años una alumna contó su experiencia de bullying y no se me había ocurrido que la podían discriminar por el aspecto físico que ella contaba. Lo que pasa que uno la conoce ya grande y habrá que ver cómo era el tema en otro momento. Yo no entendía cuál era el punto de la cargada. Una compañera le dijo no necesitás decir por qué razón era, “no, no, no, a mí me sirve hablar de esto”, contestó.

Entrevistadora: A partir de las temáticas de las lecturas y de compartir las propias experiencias se crea un ambiente, una seguridad, que vos no forzáis que le permite al alumnos pensar bueno acá puedo contar, como habilitador, de confianza.

Y si, trato, también esto de decir no se, en relación con la lengua, entonces se los averiguo.

Me parece que primero está lo humano, la formación y esto de que estamos todos conectados y que... lo que sea que estudies, tiene que... realmente formar humanamente primero y después técnicamente, si no te deformas. Claro, siempre primero lo humano. También lo abordo así desde la escritura, qué es lo que querés decir, primero las ideas, si no te sale en inglés escribilo en castellano primero y después lo vemos cómo puede ser en inglés, lo vemos en el *planning* y vemos cómo llevarlo al inglés, primero las ideas, primero lo humano eso que no tiene forma técnica, es otra cosa, la conexión.

Parte B

Libros de texto: Bueno en los profesorados es relativo el material, ahora con la pandemia la verdad para simplificar doy más como acotado, antes daba mucho un poquito de cada libro y ahora por ejemplo este año decidí acotar más todo a un libro, todo lo relacionado más al uso de *collocations*, *prepositions*, vocabulario, gramática: lo técnico. Lo técnico no lo pienso tanto desde (el lado) de la interculturalidad. Pero en el resto de las cosas, todo lo que tenga que ver con el *input*, *skills* en general, también las temáticas de oralidad y escritura, ahí sí me parece que es más un popurrí en base a lo que va surgiendo, hay cosas que están más pautadas pero por ahí hay otras cosas que voy incorporando a partir de las discusiones ... hay cierto grado de flexibilidad y trato de que sea más de diversidad.

Materiales más auténticos en Lengua I, tal vez sí, algunas cosas más preparadas, pero no de libros, de algunos sitios de internet, por ejemplo, ahora es fácil encontrar diversidad. Con respecto a los materiales más enlatados más armaditos, que no los trabajo en los profesorados, siempre hay, creo que los autores transfieren lo cultural para bien y para mal, no, y algunas cosas se las van cuestionando y otras cosas las cuestionamos nosotros. También es verdad que tienen una presión de generar textos dentro, ...estoy pensando en publicaciones, libros publicados, que tienen que seguir ciertos parámetros para poder ser vendidos en distintas culturas y eso a veces neutraliza algunas cosas y tal vez exagera otras, no, no se, ahí tal vez hay un miedo general de decir cosas que sean ofensivas, no si vemos muy claramente la cultura en esos libros, no sé, es algo más de laboratorio. Hay cosas que vemos porque el autor tiene una cultura, no está desfasado, no es un robot, pero para mí siempre hay que mechar con cosas del océano de internet, esas peceritas ayudan a organizar, tienen valor y funcionan, pero después hay que pensar *out of the box*, *out of the fishbowl*.

Rol del docente de idiomas: Esos tres, como observador, informante y mediador, también depende mucho de los contextos, el rol del profesor de inglés es una cosa en un contexto de (educación) inicial y otra en distintos contextos socioculturales: en un pueblo del interior, en Palermo. Me parece que el rol es super diverso. Y también a las necesidades de los alumnos y del entorno, no es siempre el mismo, es totalmente flexible.

Destrezas - competencias: Y la observación, la escucha. De eso nos ocupamos poco, somos muy actores, viste, los docentes, a mi me parece la observación no solamente visual, observación con todos los sentidos, por eso digo escucha también que sería otra manera de observar, o la percepción, de recepción, la recepción no la producción. Es como que hay que hacer, hay que hacer y a veces me parece que tendríamos que recepcionar más, y me parece que no tenemos entrenamiento de buena escucha, por ejemplo, y de buena observación. Ahí me parece que ahí tenemos un super *gap*, como que...es con la experiencia de vida de cada uno, pero nadie nos entrena en particular en la formación para esto. Tal vez lo vas adquiriendo por aprendizaje (propio) y no se, no...

Entrevistadora: la observación es la entrada a la investigación.

Por eso hablo de *mindfulness* porque trabaja...se le pone ese nombre, pero voy tal vez a aspectos que sean más de la cultura oriental, digamos como que también hay que integrar esos valores culturales de otras partes del planeta. Otras formas de conocer. En nuestra, de vuelta todo es contexto, nuestra cultura latina, la que yo conozco, la de Bs. As, muy fanatizada, con muchas tendencias de fútbol, de lo que sea...es como que siempre tenemos culturalmente esta cosa medio de la arrogancia, no, me parece que es necesario una posición de más humildad, de mayor observación, de mayor escucha, de menos juicio. Lo que pasa es que todas estas cosas parecen ir en contra de lo que se percibe como el rol docente. El docente es el que sabe, el que te dice por dónde ir y te evalúa y te dice si llegaste o no llegaste. Como una cosa muy *top-down*. Me parece que hace ya rato que lo vengo sintiendo que ese rol ya no nos va. Por ahí en algún contexto ese rol todavía cumple una función y por momentos tal vez cumpla una función. Pero me parece que no debería ser el eje conductor de la profesión.

Cambios: Como la mayoría de la gente, todos hemos ido abriéndonos a mayor diversidad. Esto también es teoría del apego y el miedo al rechazo que es muy común en los mamíferos, en el caso de los humanos necesitamos pertenecer para lograr sobrevivir en los primeros años de vida, así que la sensación de rechazo puede ser muy difícil de manejar y puede condicionar mucho. El hablar mucho de la diversidad puede hacer pensar que lo que

uno tiene de distinto es valioso, no es algo a lo que hay que tener miedo o esconder. Me parece que hay un cambio social real, algo desde el discurso no se si en la práctica sucede tanto. Creo que un poco más que antes seguro. Pero sí, por eso al ser desde el discurso y ser yo profesora de lengua, como es la herramienta y es también el contenido de la materia, el uso de la lengua, esto de lo *politically correct language* te empieza a cambiar la cabeza. ¿Por qué usarlo, para qué usarlo? ¿usarlo, no usarlo? Abrió una puerta eso. Se puede usar, digamos, positivamente cuando responde a buenas intenciones y se puede usar para manipulación también. Como cualquier herramienta,

Pero sí abrió una puerta y yo siento que sí, a mí me fue formateando me voy desarmando, desarticulando de lo que yo era por ahí, era mucho más top-down, y ahora estoy ubicada en el down, escucho más a los alumnos y quiero que ellos ...Eso a veces no se percibe como algo positivo. Y trae una incomodidad importante. Porque nosotros qué hacemos: planificar, en un momento en el que el mundo es impredecible la planificación va con *question mark*, por todos lados, qué planificar qué no planificar, qué se puede planificar, desde dónde desde un concepto menos grilla temporal y más valor humano y no sé, te diría, desde otras dinámicas más de ecosistema menos rígidas, pero es de alta complejidad. Yo lo intento y ha habido años que lo he intentado pero requiere de una tensión y de una energía tan sólida que es para mí de mucha energía y no puedes tener 40 cursos así. Logré armar algo más circular, después empezaron a haber muchas interrupciones, un año por la UNICABA, otro año por cuestiones personales, y entonces es muy difícil porque no hay una fórmula, no hay una receta, tenés que estar descansado, preparar y a veces no se puede porque la supervivencia no te deja el tiempo para trabajar de este modo más personal.

Aspectos interculturales más factibles/menos factibles de llevar a la práctica: No, me parece que depende también del grupo. No se si lo evaluó desde lo fácil, me parece que van surgiendo cosas. Las cuestiones socioeconómicas, de género, las cuestiones etarias surgen desde el grupo muchas veces. Las cuestiones físicas también. Así que ahí surgen desde el grupo y eso siempre aparece, tal vez está en cada uno darles más espacio o no. Desde Lengua me parece que es una materia que va más a lo humano y se puede usar, aprovechar, eso siempre que puede surgir en un grupo, de las características de un grupo de profesorado donde tenes todo eso, esa diversidad, no uno de secundario. Después si trabajás material de diferentes orígenes, *sources*, sí van surgiendo probablemente las mismas temáticas en otras culturas y entonces uno se empieza a sentir más espejado o siente que esas culturas también espejan la vida de uno, en cierta medida. Por ejemplo me

acuerdo de una, y eso es el trabajo de empatía, desde esa posibilidad de poder conectar con cualquier otro ser, en este caso de seres humanos, yo muchas veces hablo de animales también. Por ejemplo, una unidad del Lengua 2 tiene que ver con perceptions, de la propia experiencia con los animales, aunque lo animal parezca que no tiene nada que ver, pero sí. Y es parte de nuestro cerebro mamífero y nosotros también somos animales, y ahí vemos documentales y conexiones entre humanos y animales.

Conflictos: una vuelta una discusión que surgió de drogas, del uso de la marihuana. Una alumna, pero otra alumna que defendía el uso como para evitar la ansiedad y otra alumna, de diferente edad, no, decía que es peligroso ...Y el tema drogas es un tema así, después se sumaron otros más de los efectos de las drogas, de lo nocivas que pueden ser. Entonces estábamos ahí: Sí o no. Se usa o no se usa. El uso de la marihuana, sobre todo. Y es muy personal, ya el hecho de dar el espacio, por eso digo la escucha, no, la observación, y de eso surge lengua, porque les faltan las palabras, no pueden explicarlo, porque no encuentran las palabras y ahí se hace el llenado de los blancos a veces, a veces uno se los puede dar y a veces hay que buscarlo.

Docente 10 ISP “JVG”

12/08/21 - 15:30 a 16:34 horas - 1 h 4 min - (1:04’)

Parte A

Recursos: En literatura Norteamericana hay contenidos que tienen que ver con los periodos de la literatura norteamericana y la conformación de la literatura norteamericana y ciertos hechos históricos que conforman el imaginario norteamericano y a partir de eso cómo el imaginario norteamericano produce un cierto tipo de literatura que es diferente a otras literaturas. Si bien ya más avanzado en la posmodernidad hablar de literaturas nacionales está un poquito demodè también, porque es todo un debate si deberíamos estar dividiendo a las literaturas en términos de literaturas nacionales o quizás podríamos pensar en ciertos procesos que atraviesan a todas las literaturas que es un debate que hacemos en las clases.

Por año yo elijo un eje temático y ese eje temático lo desarrollo a partir de ciertos autores. Cambio el programa todos los años. Un año el eje temático puede ser la cuestión de género, el cuerpo, el silencio, otro año ha sido el yo y el otro, la locura, diferentes temas y

a partir de ese eje temático organizo las unidades en torno a diferentes autores de los diferentes períodos. Por eso, autores en particular te puedo decir de un caso, por ejemplo cuando trabajamos el eje temático del nombre y el valor performativo del nombre: comenzamos con un cuento de Poe: William Willson, una novela de Jhumpa Lahiri, *The Namesake*, un texto llamado *The Song of Solomon*, de Tony Morrison. Todos cuentos que tienen que ver con la elección de un nombre, el nombre como algo performativo. Pero bueno, por eso me es difícil decir un autor concreto porque los autores los voy rotando en términos de los textos literarios que analizamos. Este año estamos con el gótico y los autores son distintos: Trabajamos a Poe, Hawthorne, Perkins Guilman: *The Yellow Wallpaper*, *The Beast in the Jungle*, de Henry James, vamos a trabajar con una novela de Tony Morrison, *Beloved* y antes con *To Kill a Mockingbird*. Van rotando los textos. Estos serían los textos primarios, los de análisis.

Después los textos que utilizamos para el análisis también van cambiando. Tenemos un texto como si fuese base que tiene que ver con teoría literaria, como un manual al cual los estudiantes pueden recurrir para visitar, ver cómo una cierta teoría literaria enfoca el análisis del texto. Y ahí vamos viendo qué par de anteojos nos ponemos para cada texto en particular, porque diferentes textos se presentan más para un análisis que para otro. Trabajamos con un autor Tyson que tiene dos textos: uno más enfocado a la teoría literaria y otro a la teoría cultural. Trabajo con este último, el de teoría cultural. Entonces es más amplio que el texto literario ya ahí lo que trabajamos es, lo que terminamos trabajando es con análisis feministas, de género, teoría queer, análisis poscoloniales, la deconstrucción de Derrida, con un enfoque más psicoanalítico para algunos textos que se presentan y ellos van recurriendo a ese texto de consulta.

Y depende de los cursos depende los textos que trabajamos. Este año con el gótico trabajamos con el concepto de *uncanny* de Freud, trabajamos con un texto de Foucault que tiene que ver con las heterotopías, cuando trabajamos con el poder performativo del nombre trabajamos con el concepto de performatividad de Austin. Vimos algunos desarrollos actuales sobre la performatividad. Vamos rotando según la temática. Para resumir: tenemos los autores base, los autores literarios, los textos a analizar, un manual que los organiza en torno a distintas maneras de mirar los textos o un producto cultural, porque también analizamos películas en la materia, y después tenemos los autores que tienen que ver directamente con las temáticas que van cambiando todos los años.

También películas. Todos los años elijo una película que trabajamos una clase primero sobre cómo enfocar el análisis, que ya venimos haciendo literario, cómo podemos eso aplicarlo al análisis de una película y lo ampliamos con algunas cuestiones más técnicas, digamos. Trabajo con una clasificación que hace Umberto Eco de códigos filmicos y cinematográficos, los códigos filmicos ellos ya los traen de literatura, porque son códigos narrativos, y luego les doy un poco de material que tiene que ver con los códigos cinematográficos, la posición de la cámara, tipos de encuadre, vemos algunas cuestiones más generales y ellos ven una película relacionada a la temática y la trabajamos esa clase que vemos esa parte más teórica, vamos dialogando.

Actividad: Después tienen una monografía por año donde comparan un texto literario y un texto filmico. No el mismo texto, no trabajamos cómo se adaptó el texto sino trabajamos con la temática. El análisis de las obras comparadas. ¿Cómo abordaron el tema, cómo se relacionan los personajes?

En lengua también el curso está organizado en ejes de contenido que se vinculan con los aspectos gramaticales en el discurso, el léxico en el discurso, todas las cuestiones que hacen a la materia Lengua, la escritura, la lectura, la comprensión de la lengua oral, la producción de la lengua oral, todos esos ejes que siempre están presentes en un curso de lengua están organizados en ejes temáticos también. Por ejemplo, para el eje temático sobre las relaciones humanas trabajamos, por ejemplo, con la introducción del libro Amor Líquido de Bauman. Leemos la introducción para que les de un marco para empezar a pensar las relaciones desde un marco. Porque en primer año, Lengua I vienen con su opinión “Yo opino que ...”, y vemos cómo ciertas opiniones las podemos encuadrar desde diferentes marcos, teorías, paradigmas, perspectivas y eso es un lindo trabajo en Lengua I porque al principio cuesta que se den cuenta que en realidad uno tiene que empezara a argumentar desde un lugar más teórico... más que desde el lugar de la/una opinión.

Y trabajamos con muchos artículos de revistas científicas o revistas más de divulgación, con artículos de diarios como The Guardian y eso también les da ellos la posibilidad de ver diferentes tipos textuales y ver cómo un artículo aborda un tema teórico y cómo ese mismo tema desde un artículo más académico está abordado de otra manera, con otro lenguaje porque también ahí empezará a trabajar la lengua.

Y después también desde lo literario siempre están seleccionados los textos literarios a partir de la temática y rotaba los libros todos los años. Por ejemplo, el eje temático de relaciones estaba el tema de las relaciones humanas, había una novela de David Lodge

Home Truths, en donde había un triángulo amoroso entonces hablábamos del poliamor, si era posible o no era posible, temáticas contemporáneas, otra vez leímos otros textos que hablaban sobre la relación entre padres e hijos y dentro de esa misma unidad veíamos el tema de la violencia, la microviolencia, leímos un texto sobre bullying de Jodi Picoult Nineteen Minutes. Vamos rotando. No te podría decir un texto particular porque hay muchos. En la parte más literaria siempre incluyo: una novela, una obra de teatro y cuentos cortos por unidad. Hay tres ejes temáticos/unidades: Hay artículos de revistas y diarios. Y textos más académicos y partes de libros, no libros enteros: introducción, prólogo, extractos, si el texto es muy complejo, porque es Lengua I. Materiales audiovisuales: Charlas TED, material de *YouTube*: disertaciones, series de televisión, documentales de Netflix cortos de 20 o 30 minutos...películas. El *input* es grande en Lengua I porque tenemos 10 horas (cátedra). El caudal de input es un montón. Leen un montón, miran un montón. Escuchan algunos podcasts.

Actividad: Realizar una presentación oral sobre una temática que tenga que ver con nuestra profesión y vemos algunas cosas muy generales y yo busco que empiecen a escuchar debates sobre temáticas actuales de nuestra profesión. Por ejemplo vimos una charla sobre translanguaging, entonces ellos preparaban una presentación sobre el rol de la lengua materna y extranjera en la clase. Empezábamos a trabajar con cuestiones más con la didáctica. Eso los motiva mucho.

Variedades: En literatura es más difícil porque, si me preguntas qué variedad te diría en principio que el inglés norteamericano en un principio y desde ahí hay de todo, más coloquial, más formal, hay textos que trabajan lo vernáculo como por ejemplo Huckleberry Finn. Va a depender también de los textos que trabajamos. Hay poemas que contienen un lenguaje muy coloquial y hay otros que tienen un nivel lingüístico muy alto inclusive a los alumnos les cuesta acceder, desde lo lingüístico, y de referencias culturales a las cuales les cuesta acceder. Va a depender siempre de lo que elija. Yo trato de no elegir poesía que ellos no puedan trabajar. En la clase trabajo a partir de preguntas y de hacer *elicitation*. Básicamente la estrategia pedagógica es esa y trato de no elegir poesía para la cual yo tenga que explicarles lo que dijo el autor. Porque sino ahí no puedo usar el recurso socrático de la pregunta y la respuesta y de ir construyendo juntos el análisis. Por eso yo no trabajo, por ejemplo, con T. S. Eliot porque si yo les doy esos textos, les tengo que decir lo que dice el texto a partir de referencias culturales que son muy complejas y que obviamente no tienen por qué conocerlas. En mi caso particular y el enfoque que yo le doy

al material no trabajo ese tipo de textos. Se podría y no es que estoy en contra. Tiene que ver con lo metodológico, una decisión. Yo prefiero trabajar con poemas de Emily Dickinson en donde, por ejemplo, tengo más accesible aquello que pueden ir descubriendo, los diferentes significados y lecturas del texto, no descubrir lo que dice el texto que no es mi enfoque en la literatura. De hecho trato de no darle tanto tiempo al autor o al contexto. Trabajamos el texto en sí, pero a partir de recursos de análisis que ellos van desarrollando y que después ellos pueden transportarlos al análisis de cualquier otro texto. De hecho tienen una evaluación: The unseen text, y es fundamental para mi esa evaluación porque analizan un texto que nunca vimos. Y eso es fundamental. Llegan a clase, les doy un texto y lo tienen que analizar solitos. Ahí me demuestran que se llevan los recursos del curso que les van a permitir analizar cualquier texto en una futura clase que ellos quieran abordar.

Entrevistadora: Te focalizas más en el enfoque, en el recurso didáctico.

Que se lleven herramientas para el análisis futuro. No me interesa que repitan lo que yo tenga para decir de un texto o lo que los críticos puedan decir. De hecho no leemos críticos, muy rara vez leemos crítica del texto. Leemos marcos teóricos que nos ayudan a leer un texto. No leemos críticos que ya les dan la manzana masticada para que ellos la deglutan. Son enfoques.

En lengua es distinto esto. Sobre la variedad. Hago un punto de ver una muy amplia variedad. Los *Englishes*: trato de incluirlos. Hay exponentes de inglés británico y de varias partes de Inglaterra, lo mismo en EEUU, pero también de Australia, hay dos instancias de *listening* que vienen de producción en inglés de Australiano, escuchamos una autora sudafricana también, trato que tengan variedad. Obviamente, no puedes cubrir todas las variedades del inglés pero sí de que vean que no hay un inglés que es el referente, o que no hay una forma sola de hablar inglés. Y que inclusive en los países de habla inglesa también existen diferentes variedades como pasa en Argentina. Lo mismo sucede con el tema de registro. Diferentes tipos de registro. El curso está organizado en términos de géneros textuales también y ahí vamos variando la cuestión del registro: hay textos muy formales y muy coloquiales. Trabajamos con una serie, un episodio de una serie que se llama Skin, que es muy coloquial porque es para adolescentes.

Respuestas/reacciones: En primer año creo que no están tan conscientes de lo que está sucediendo, hay que hacer *mucha metareflexión* en torno a esto. Bueno, fíjense que un inglés no es más importante que otro. Muchas veces te dicen o hablan de dialecto. Y hay que cuestionar el concepto de dialecto, el concepto de variedad. Y son cosas que van

surgiendo y que las trabajaste en Lengua I más como al pasar, estos contenidos están más trabajados en Lengua II, más en Lengua III y VI y, obviamente, en lingüística. Pero igual que en Lengua I que empiecen a reflexionar sobre estas cosas y que no pasen desapercibidas. No son tan conscientes de esa variedad. Tal vez las puedan apreciar más a futuro cuando tengan más elementos teóricos miran hacia atrás ...ah mirá habíamos visto esto, esto y esto...”

Analogías: Sí, se establecen analogías para que ellos puedan deconstruir el concepto que traen de que ciertas variedades son superiores a otras, que hay ciertos usos de la lengua que están mal o bien, que ciertos usos digamos revelan cuestiones de nivel cultural: ciertos mitos o, en mi caso según lo que yo opino, falacias que se construyen en torno a lo lingüístico. También hablamos del cordobés pero también hablamos de cómo habla un adolescente y una persona adulta. Te doy un ejemplo de una expresión idiomática, para no ir a lo obvio de lo que pasa en una provincia y otra. Por ejemplo, esta expresión es mejor - es peor, es mejor porque se usaba antes, qué pasa con la lengua en lo que respecta a la diacronía, cómo la lengua va cambiando históricamente, por qué, a qué se asocian esos cambios, ¿conocemos los hablantes nativos de un idioma los orígenes de las expresiones idiomáticas? ¿Hace falta conocerlos? Se dan muchos debates en relación a la lengua en la clase porque es el momento ideal para hacerlo.

Actividades: estudio contrastivo de obras: literaria y filmica. Presentación oral/Exposición.

En literatura te podría decir que lo cultural está trabajado todo el tiempo, la interculturalidad a veces se termina interpretando como una interrelación de *backgrounds* culturales provenientes de distintos países. Está muy relacionada la idea de país y de nación. Por ejemplo, en la mayoría de las charlas del mundo ELT cuando se habla de interculturalidad te muestran Argentina y EEUU, Argentina y ...pero lo intercultural dentro de un propio país, dentro de una misma ciudad, dentro de una misma comunidad es interesante. Entonces en cualquier texto literario vas a tener aspectos interculturales, donde se mezclan personas quizás de entornos culturales muy distintos. Y cómo esos entornos culturales interactúan, dialogan, cómo también esos entornos culturales se convierten en campos de lucha. Entonces en literatura esto lo puedes trabajar con cualquier texto. Porque en cualquier texto vas a encontrar elementos. Obviamente, lo obvio sería: si yo trabajo con una novela de una autora Indio americana como ahí va estar obvio lo intercultural, va a tener como un clash entre el origen indio y la vida en EEUU y cómo los norteamericanos

reaccionan a este elemento, de una *Indian american* del personaje principal; después que si bien es *American*, los americanos piensan que es indio/a de la India porque vos no naciste en EEUU. Y entonces, ¿qué sería un *American*?, la idea del WASP, desde qué perspectiva se ve qué es *American* y qué no, la idea de *americanness* es interesante de explorar y tenés un montón para deconstruir con respecto a lo intercultural. Puede ser dentro del mismo (entorno cultural) o inclusive entre diferentes entornos culturales amplios o menos amplios. Porque inclusive en una misma comunidad, como puede ser la comunidad de Harlem, como tengo en un texto de Harlem Renaissance, cualquier comunidad dentro de Harlem no va a ser unificada y existe también ahí una cuestión intercultural que hay que explorar con los y las estudiantes.

Y cómo hacer eso, bueno, para un ejemplo más obvio cuando trabajo un cuento de Poe como *The Fall of the House of Usher* lo pongo en diálogo con *Casa Tomada* de Cortázar. Entonces ahí podemos ver cuestiones que son más específicas en cada texto y ponerlas en diálogo. A veces lo hago con películas argentinas, como por ejemplo *XXY* la pusimos a dialogar con una novela norteamericana llamada *Middlesex* de Eugenesis. En lengua esto es mucho más fácil porque armás o elaborás secuencias didácticas o proyectos que siempre van a tener algún elemento que apunte al análisis intercultural o al desarrollo de la competencia intercultural. Por ejemplo, cuando trabajamos el tema del bullying hicimos todo un proyecto y comparábamos la situación en EEUU *Columbine* y en Argentina la situación en *Carmen de Patagones* y cómo acá se trabaja la cuestión de bullying y cómo se trabajaba en otros lados. También teníamos una obra de teatro y ahí teníamos Argentina, Inglaterra y EEUU.

Aclaración: Más que elicitación, es más la pregunta. No tengo la respuesta, yo tengo una lectura o varias lecturas pero los estudiantes te sorprenden. Lo que Freire llama la pedagogía de la pregunta.

Procesos: Hay todos esos, no, en diferentes momentos. Creo que a veces lo obvio de lo intercultural de que está en la palabra **inter**, es ir a la comparación, a la contrastación. Y para mí eso no alcanza. Porque lo primero que hay que desandar ahí en esa comparación, en esa contrastación, es entender el rol del poder en todo esto. Por eso yo siempre digo que trato o intento desarrollar la interculturalidad crítica, no la interculturalidad per se. Porque a veces en la cuestión dialógica de la interculturalidad está un poco solapada la cuestión del poder que se da, y esta cuestión de que no siempre el poder es estático y hay que ver cómo se va construyendo ese poder en ese diálogo entre culturas. Entonces a mí comparar

y contrastar, por ejemplo, te voy a decir una cosa muy burda como comparar la cultura argentina, como si hubiese una, y la cultura norteamericana, como si hubiese una, no me parece el mejor enfoque. Pero sí es verdad que el alumno en general, en principio, intenta o busca, se ve que cognitivamente es un proceso que necesita el de comparar y contrastar. Y después tiene que haber una reflexión crítica, una evaluación crítica. Una reflexión acerca de la propia cultura, entender que hay que desarmar y desandar estereotipos culturales por ejemplo propios y ajenos también. Pero primero los propios y bueno sobre todo porque están, por ejemplo, en los materiales para la enseñanza del inglés, eso está muy arraigado. Lo que Pennycook llama **cultural fixity**, esta cosa de que tenemos **modelos culturales fijos estereotipados** entonces en la Argentina se toma mate, se juega al fútbol y se come asado y eso hay que desandararlo, porque eso además nos va a llevar a otros estereotipos que son altamente discriminatorios. Y ese análisis, esa reflexión tienen que estar.

Y después, el distanciamiento está en esto de la desnaturalización de lo propio para poder lograr analizarlo y reflexionar sobre eso. Está más implícito en esto. La toma de perspectiva me parece interesante. No siempre se llega a una toma de perspectiva, muchas veces hay mucha dificultad en la formación, en el sentido de que a veces hay una toma de perspectiva que es se trata más de apropiarme de un análisis ajeno o de apropiarme de conceptos ajenos o de lo que me dijo el profesor y no tomar una perspectiva propia con argumentos propios, que sería lo que el alumno tiene que tratar de desarrollar. A veces se logra, a veces no se logra, hay estudiantes que se animan más a hacer eso, a desarrollar una perspectiva propia y una reelaboración de ciertos marcos teóricos, conceptos, teorías y hay otros que por ahí encuentran en adoptar algo ya prefabricado algo más cómodo. Pero en primer año a veces te sorprenden los alumnos, inclusive con un grupo de primero se apropiaron e incluso lograron hacer crítica de la crítica. A mi eso me entusiasma.

Aspectos socioculturales menos frecuentes: Yo no tengo medias tintas en eso, el alumno que cursa conmigo sabe que estructuro todos mis cursos sobre temáticas espinosas y controvertidas te diría, porque creo que son las que debemos abordar y porque aparte la educación tiene que en algún punto desafiar el *status quo* porque si no no cambia nada. En primer año les doy al principio un artículo que escribí para FAAPI 2009 “Don't let sleeping dogs lie”. Lo que hago ahí es argumentar en favor del uso de temáticas controvertidas para generar debate en las clases, sobre controversias que hacen a la salud, a las relaciones sociales y a lo social. En literatura siempre las temáticas convocan a las controversias y al debate. Por ejemplo cuando hablamos de lo performativo del nombre y hasta del

compromiso hasta el nivel personal, te diría, porque el tema tiene un impacto en lo personal sobre su propio nombre, en su propia narrativa. O por ejemplo sobre el cuerpo, era controvertido en un momento cuando no se hablaba mucho de nuestros derechos sobre nuestro cuerpo. Entonces yo creo en eso, en ser controvertido en mi práctica docente, soy controvertido en general y en particular.

Gestión de la clase: Tuve suerte porque tuve un grupo muy participativo y en el caso del alumno que es un poco tímido trato de desarrollar estrategias juntos, para poder desarrollar un *self* que va más allá del *self* de ellos personal, de un yo profesional, y ese yo profesional no va a poder ser tímido porque nuestro rol profesional requiere de otro tipo de intervención, y ellos se empiezan a poner en la perspectiva del docente más que la del alumno y cuando se ponen en la perspectiva del docente no tienen otra chance que no sea participar.

Parte B

Libros de texto: Lo que creo es, a ver, los libros de texto han ido cambiando con el tiempo pero veo que hay un esfuerzo de ser más políticamente correctos que otra cosa. Eso sí todavía me preocupa porque justamente lo intercultural no pasa por la corrección política, pasa por otro lado. Si es un diálogo honesto entre culturas no va a ser una cuestión políticamente correcta. Porque sino simplemente como que lo que estamos tratando es de apuntar a través del desarrollo de la competencia intercultural (CI) es el respeto entre culturas. Y este es un objetivo de desarrollar en la CI, por eso hoy te hablaba de la interculturalidad crítica, que ellos no solo respeten otras culturas y que puedan comunicar aspectos de la cultura propia, de los cuales estén orgullosos o no, pero también que haya una lectura crítica y sobre las relaciones de poder que se establecen entre las culturas. Darse cuenta que no ...es que... no es lo mismo cualquier cultura interactuando con otra cultura. No estamos hablando del deber ser estamos hablando de lo que sucede. Y esto me parece interesante que ellos lo puedan ver y esto no está muy explorado en los libros de texto. Lo que yo veo en los libros de texto como objetivo primordial es desarrollar un respeto por las culturas diferentes, por la cultura otra. Generar lo que Derrida llama la hospitalidad que me parece bien, pero no hay que ser inocentes porque estamos formando ciudadanos un tanto naif. Todos nos respetamos, entonces todos vamos a respetar a las culturas.... Sí,sí.. pero el mundo no funciona de esa manera. Lo cultural, el campo cultural

es un campo de lucha diría Bourdieu. No es tan sencillo como simplemente enseñar a respetarnos, hay que enseñar muchas otras cosas también.

Y en el caso de Byram que propone la ciudadanía intercultural, no habla de crítica porque Byram no tiene una perspectiva del todo crítica. Me parece bien, leí Byram y fue haciendo un desarrollo. Lo que digo es que lo que les suele pasar a los autores de los *core countries* es que tienen una lectura y una teorización que está un poco *biased* por su propio origen por su propio entorno cultural. Prefiero nutrirme más de Enrique Dussel, de latinoamérica que habla de la cuestión cultural, autores que lo van tocando más tangencialmente pero cuando dan, dan en el clavo, o de Sousa Santos con esta cuestión de las epistemologías del sur, me parece que hay que mirar otras, ampliar un poco la mirada de lo intercultural, porque está muy dominado por la visión anglosajona de lo intercultural.

Rol docente: los roles son todos, no es uno solo, nosotros de una manera u otra cumplimos todos esos roles, lo que pasa es que después tendríamos que ver cuál es el rol de mayor fuerza para el desarrollo de lo intercultural. El tema de gestión cultural es un concepto importado, no viene de nuestra disciplina, la gestión cultural existe y tiene más que ver con una cuestión que no es el desarrollo de lo intercultural, igualmente me parece interesante como concepto, en todo caso lo tomaría como gestor intercultural. Para tomar el concepto de base y ampliarlo un poco. Ahí el problema es darle agencia al docente. La idea de *agency*, agentividad, para mí es central para el rol docente. No importa qué rol pensemos tiene que ser un rol en donde el docente tome decisiones, configure y reconfigure y le de forma, por ejemplo, a los documentos curriculares, al libro de texto de cual parte, a todo lo que circula y que viene dado. Al momento en que uno se pone a planificar una clase en particular, que el docente tenga agencia, que pueda tomar decisiones, cambiar, ver cómo presenta esos contenidos, ver como utiliza, cómo realiza una lectura más resistente a ciertos libros de texto que tienen cuestiones más estereotipadas de lo cultural, en ese sentido es un gestor pero no se si es un gestor de lo cultural, sino un gestor de una mirada crítica de lo cultural. En ese sentido sí tiene que tener agencia y ser un gestor de esa mirada crítica. Ser un provocador. El docente tiene que ser un provocador intercultural. Somos todo eso (las categorías mencionadas) pero también mucho más que eso.

Destrezas/competencias: debería pensarlas para ser muy preciso... pero pensando en el momento te diría varias de las cosas que yo te dije, desarrollar una mirada crítica sobre la interacción de las culturas, de los procesos y productos culturales, poder hacer lecturas resistentes de los productos culturales o de los materiales que inciten a pensar lo cultural

en términos estereotipados, prejuiciosos, discriminatorios. Poder generar materiales que desarrollen esta habilidad de poder tener una mirada crítica, también, no solo desarrollar la mirada sino la habilidad docente de producir materiales propios que fomenten esto..

Porque básicamente lo que hay en el mercado es poco. Hay materiales, ojo, me pasaron hace poco un libro Raise up, lo produce una cooperativa de México, muy interesante, tiene una mirada muy crítica. Es raro encontrar un libro de inglés con esta mirada. Poder producir materiales, poder hacer propuestas didácticas que sean coherentes con una mirada intercultural, con un enfoque intercultural quise decir. Por ejemplo, si yo digo “yo favorezco la interculturalidad en el aula...” y después en mi propia práctica no tiene nada que ver con eso, no propongo una interacción y respeto por lo intercultural en mi propia clase, entonces ahí hay algo que lo predico pero no lo puedo cumplir en el aula, y eso muchas veces pasa. Pensar un docente que pueda pensar la evaluación en términos interculturales, que creo que es muy difícil, poder empezar a pensar otras formas de evaluación que también puedan fomentar esta mirada, que puedan cuestionar ciertos patrones que tenemos en torno a lo cultural y no prácticas evaluativas que vayan en la dirección opuesta, como la mayoría que en estos momentos dominan nuestra profesión.

Cambios en la perspectiva propia: Ufff. Cuando yo ingresé al profesorado tenía muchos preconceptos que los fui destruyendo a lo largo de la carrera, con respecto a la lengua y a lo cultural. Yo fui entendiendo la importancia de historizar, por ejemplo, los procesos, los eventos, los productos culturales. Alguien te puede decir: “Ay, pero este autor era un misógino”. Bueno pero hay que ver en qué contexto estaba escribiendo, no, en que sociedad puramente patriarcal el producto cultural va a estar preñado de esa mirada. Creo que eso también me lo fue permitiendo el estudio a lo largo de los años. Yo al principio era muy prejuicioso, inclusive, hasta más evaluativo de decir “ay este autor mirá lo que escribe acá”, sin pensar que primero había que contextualizar eso. Tener una mirada sobre las prácticas situadas para mí fue un aprendizaje a lo largo de mi formación y después de mi formación. Porque después uno lo pone en práctica, yo no puedo enseñar de la misma manera a cualquier grupo, eso es lo mismo. Poder por ejemplo entender que los productos culturales no se jerarquizan en alta cultura y baja/popular, no es que yo lo pensaba así. Mi actitud era esa: Borges es mucho más importante que...y así categorizar o jerarquizar en términos de lo hegemónico y lo no hegemónicos fui deconstruyendo el canon, eso me lo dio la carrera y lo que vino después de la carrera. Yo seguí estudiando, a lo largo de todos esos años de estudio.

Aproximación: es un concepto que discuto mucho con otra colega sobre interculturalidad crítica y estamos tratando de ver cómo darle la vuelta a esa mirada más crítica, porque en algún punto puede ser más naif, si la interculturalidad crítica es un poco eurocéntrica. Aspiro a una mirada crítica o analítica menos naif, más entendida desde el poder, de las relaciones de poder y al mismo tiempo desde una mirada más latinoamericana, no eurocéntrica o anglocéntrica, digo euro por Francia porque siguen una mirada parecida, por eso te nombre a de Sousa Santos y Dussel.

Aspectos interculturales más factibles de llevar a la práctica y cuáles no: temáticas, forma de trabajo, la verdad es que yo soy un convencido de que la enseñanza cualquier cosa se puede llevar a la clase. Tiene que ver con la destreza que cada cual tenga para llevar a la práctica propuestas innovadoras, desafiantes, dado un aspecto específico tendría que buscarle la vuelta. Si entiendo que lo más sencillo es lo de contrastar las culturas nacionales, no creo que exista, o contrastar estereotipos, imaginarios, como si fuese un imaginario Argentino. Comparar casados con hijos con la versión casados con hijos americana, para trabajar también que hay diferentes culturas en términos de culturas familiares. El concepto de cultura/s en término de tradiciones, formas de hablar, productos culturales, tipos de chistes que eran solo manejados dentro de cada familia. Ahí los alumnos decían frases que solo se decían en sus familias. Que buena idea: comparten sobre ellos y se empiezan a dar cuenta que lo cultural se puede pensar no solamente desde lo macro sino también desde lo micro, dentro de cada familia.

Docente 11 ISP “JVG”

21/08/21 - 16:45 a 19:13 horas - 2 h 28 min - (2:28’)

Parte A

Recursos y materiales: En mi experiencia de dar Lengua, en otros terciarios en la provincia, ahí sí utilizaba material auténtico, yo soy bastante reacia a usar libros de texto, tal vez sí como material de referencia para reforzar ciertas cuestiones como esos manuales con ejercicios de aplicación, para la parte más normativa más técnica de la lengua, pero después siempre me manejé con material auténtico. Hoy en día, tal vez no aplica a terciario, pero tengo un curso de inglés como lengua extranjera y entonces ahí los mando a que escuchen podcasts, no les pongo al alcance nada que sea digamos, como se llama esto, nada que esté mediado por las editoriales, dentro de los que puedo, de libros de texto para

la enseñanza. Lo que estuve haciendo el año pasado, y que voy a volver a hacer este año con el tema de la virtualidad, tengo la dicha de trabajar en el Departamento de Psicología y Filosofía en el profesorado dando inglés como lengua extranjera. Lo que le incorporé a mi proyecto fue la parte experiencial. Estoy yendo mucho por ese lado, la experiencia de la lectura como dice Michele Pettit o Larrosa, no solamente leer desde lo cognitivo para enterarnos qué dice el autor, etc., sino leer como experiencia en sí misma, para utilizarlo como un punto de partida de construcción de subjetividad. Lo que el texto tiene para decirme pero también lo que yo, los ecos que a mi me reverberan cuando entro en interacción con ese texto. Y texto, también, lo tomo en un sentido muy amplio. Me fui desprendiendo de usar solamente textos impresos, capítulos de libro, artículos de revista, no los abandoné y paso a actividades de lectura, pero también construí, que además eso me lo facilitó la virtualidad, la otra pata del curso: experiencias de lectura libre: entonces ahí el texto puede ser visitar un museo, viste que hay muchos museos que han digitalizado todo su contenido, puedes visitar el museo online. El British Museum, como el Street View de Google, vas recorriendo las salas, las vitrinas. A los chicos les hice visitar el museo del juguete en la República Checa, les hice visitar varios museos del holocausto afroamericano en EEUU, y ahí el proceso de lectura se complejizaba, creo yo. Por lo menos así lo concebí cuando incluí ese tipo de actividades. Ellos tenían la posibilidad de meterse, de zambullirse en una experiencia más multimedial porque había fotos, había videos, podcasts, había audios con testimonios de descendientes de aquellos afroamericanos que fueron masacrados, había fotos, había pies de fotos para leer. Estaban leyendo de muchas maneras diferentes. Creo que todavía está en el museo de arte moderno en California, hay una exhibición que es sobre las arpilleras de Chile, sobre el movimiento de mujeres arpilleras chilenas que bordaban, parecen como cuadros naïf pero que en realidad describen escenas tremendas de la dictadura de Pinochet y ellas bordaban eso con tela de la ropa de sus maridos e hijos desaparecidos. Esas arpilleras fueron contrabandeadas, sacadas de Chile, porque si no se las iban a destruir, y ahora al ser preservadas sirven como un documento histórico. Bueno todo eso está organizado con mucha belleza, estética y cuidado y entonces a mi me gusta esa forma de invitar a los alumnos a la lectura, que no sea solamente, sí, si tenemos que leer algún capítulo de un libro porque ellos van a tener que manejar bibliografía en inglés, pero también que entiendan que uno lee de muchas formas y que la lectura es esa experiencia.

Y además la experiencia desde lo receptivo es también un puntapié para lo expresivo, que hago yo con esa experiencia de ver una estantería de frascos con tierra donde fueron linchados, ahorcados los antepasados de estas personas afroamericanas, que recogen, van a ese lugar donde fue ejecutado su ancestro y juntan los frascos. Es una experiencia muy fuerte. ¿Qué haces con eso? creo que el siguiente paso es lo expresivo, pensar algún tipo de actividad, algo que los invite a los alumnos a que hagan algo expresivo. algunas chicas narraban, otros subían imágenes y armaban un audio, otros agregaban un dibujo. Creo que fue una experiencia enriquecedora, a ellos les encantó, tenían muchas cosas de decir. Se corría el foco del idioma, ay, a ver si voy a entender esto, se corría esa preocupación y se ponía el énfasis en lo estético, la experiencia, lo cultural. Es creo que, liberarme un poquito yo, mi cabeza, de los libros de texto y las reglas gramaticales, me facilitó construirles, el poder abrirles una puerta para que ellos pudieran entender que el idioma es una herramienta que firmemente le pertenece a la humanidad toda y que es una herramienta de acceso a la cultura, al conocimiento, a todas las manifestaciones del quehacer humano, que es una herramienta que debe ser desvinculada de las lamentables instancias históricas geopolíticas que le siguen haciendo mucho daño al planeta y es una herramienta que debe ser apropiada de manera lo más autónoma posible, de una manera digna y soberana para tener acceso, de una manera digna y soberana a los bienes culturales que son patrimonio de todos. Esa concepción es la que me inspiró para buscarle la vuelta a partir de la pandemia y el cambio a la virtualidad.

Comentario: Un pequeño asterisco. A mi me gusta aclarar estas cosas. Yo soy de la creencia de que hay un solo mundo y nos pertenece a todos, pese a lo que la realidad pareciera estarnos mostrando, me apuro a aclarar esto porque soy consciente de que cuando uno entra a un curso y sos “la de inglés” hay un cierto prejuicio. Y entonces lo primero que yo trato de aclarar es que yo no vengo con ninguna banderita ni yanqui ni británica a querer hacer ningún tipo de penetración cultural con nadie, yo lo que quiero es que entiendan que el idioma es eso, el idioma es una herramienta, que sí que abre puertas como se dice normalmente, pero digamos es una herramienta que tiene que ver con el ejercicio pleno de nuestro derecho humano de acceso a la cultura. Es una herramienta. Yo siento que tengo el deber de empoderarles a los alumnos lo mejor que se pueda dentro de mis limitaciones, esa es mi meta, digamos.

Por ejemplo, en las materias disciplinares del profesorado, las literaturas, tengo 3 cátedras de Literatura Medieval y 3 cátedras de Estudios Shakesperianos. Lo que he tratado de

hacer es algo parecido, sin renunciar a ciertos contenidos que tengo que impartir, yo soy un poquito chapada a la antigua, yo doy cátedra, hay un montón de cosas que tengo que enseñarles. Ahora, al no poder hacerlo en la pandemia, intenté con la videollamada, pero no funcionó. Una clase en otro profesorado de una hora y veinte creo que contenido efectivo habré dado 30 minutos, el resto del tiempo consistió en interrupciones de la conexión, se me caía a mí la conexión, se caían las alumnas, nos desconectamos todo el tiempo. Yo decía algo y alguna recepciona mi audio entrecortado, yo a la vez, no entendía la pregunta, así fue un tironeo espantoso, fue una cosa agónica, yo dije yo no voy a dar cátedra en estas condiciones. Lo que hice, fue tipear todo lo que yo tenía planeado decirles. Ahora, al transferir el discurso oral al papel requirió un trabajo bastante intenso de redacción para que quedara algo prolijo y claro de organizarlo de manera textual. Y además me requirió de una modesta, modestísima, curaduría de contenidos online. Porque yo iba escribiendo y daba con un concepto que tenía que explicar entonces les buscaba un video relacionado. Y ahí por suerte encontré cosas muy buenas que yo no usaba en la presencialidad y ahora cuando volvamos a la presencialidad voy a tener que pensar de qué manera las voy a tener que conservar conmigo, porque les incluí videos, había conferencias de algunos profesores de distintas universidades, audioconferencias, podcasts, cosas breves y más extensas, les intercalaba sitios web, la British Library o la enciclopedia británica y a los alumnos les resultó útil, muy didáctico. Esas clases las armé en documento de Google y lo que tenían esos doc, me fui dando cuenta, que mi intención original que era transmitirles mi voz de manera escrita terminó incorporando muchas otras voces, aparte de la mía. Entonces ellos estaban escuchando mi voz pero también otras muchas voces. **Variedades del inglés:** de todo y ahí yo no hice ningún tipo de preselección. Una de las que más me gustó fue la de un profe irlandés con un acento muy fuerte hablándoles del arte celta. Maravilloso. Irlandés, escocés, en realidad yo no veía los acentos, yo veía si la conferencia estaba bien dada, si era algo académicamente aceptable, pero el acento no me preocupaba. Los chicos no han tenido problema en ese sentido tanto por segundo año como para cuarto, los largué al toro, no armé ningún tipo de andamiaje. Obviamente si había problemas estaba para resolver problemas. Lo que note es que los jóvenes ahora no tienen problemas para entender a los hablantes más allá del acento, obviamente alguno le resultará más difícil que otro, pero el acento, la variedad lingüística regional no constituye ninguna barrera, o dificultades de acceso al menos que yo registrara.

Analogías: En cuanto a contrastes no las notè, eso puede surgir más en la presencialidad y no incluí nada de eso específicamente en mis clases grabadas/tipeadas de las literaturas. Tal vez, esto es más relevante, y a mí me gusta referirme a esas cosas, cuando vemos figuras retóricas en literatura medieval, para investigar en qué consisten algunas figuras retóricas más frecuentes en los textos que trabajamos y yo les ponía algunos ejemplos del español con ciertas notas sobre cómo funcionaban para dar sentido al texto. Un poema de Borges me encanta ponerles para trabajar el *double tuéne*, doble sentido, hay una cumbia *el tano pastita*, “El tano amasa la pasta con amor, no la corta con cuchillo porque le cambia el sabor. El tano amasa unos ravioles”. Toda la canción se puede leer inocentemente como alguien que hace cosas con pasta/cocina y la otra posible. Yo no puedo renunciar a esa canción.

Actividades: figuras retóricas y contrastar ejemplos en español, en segundo año vienen con muy poquito, generalmente lo que han visto en la secundaria no lo recuerdan con mucha claridad. Y lo que quiero es que se den cuenta que la figura retórica no es una cosa privativa del discurso ... sino que en el habla cotidiana usamos las figuras retóricas. Es imprescindible que yo me refiera al castellano. Les puse zambas, chacareras hasta un poema en italiano, con su traducción al inglés, porque había una figura retórica que me interesaba que vieran, o viste con Neruda cuando habla de las redes tristes de mi padre. Eso es parte de la cultura a la que pertenecen ellos, a mí esas cosas como cuando cierro el aula estamos en territorio británico, esas pelotudeces a mí no me van. Entonces que ellos entiendan que están aprendiendo una materia disciplinar relevante a su carrera y formación pero la están aprendiendo en un contexto firmemente lationamericano. Ellos no son inglesitos aprendiendo en la campaña inglesa, no, ellos son pibes que están en la CABA que les están pavimentado hasta los pelos de la nuca y en pandemia, y en esas condiciones están aprendiendo literatura medieval inglesa. En la unidad 1 ya..., en la presencialidad yo les canto las chacareras. No saben mucho de folklore y hay unas letras de tango y folklore, yo doy literatura medieval inglesa pero tengo que arrancar de una plataforma y esa plataforma viene con agujeritos y quiero que ellos vean donde están parados, aunque su plataforma tenga agujeritos que vean que están ahí, que pertenecen a una cultura riquísima que tiene unas manifestaciones literarias, poéticas sublimes y de ahí viendo eso podemos apreciar la cultura objeto.

Procesos: Yo trato de alentar todos esos procesos pero lo que sistemáticamente observo es que ellos empiezan a darse cuenta a partir de la introspección. Es decir, una de las

actividades consiste en un video, una mini clase, de un doctor en lengua inglesa que les va explicando algunas figuras retóricas, es muy ameno, y eso es muy efectivo con los pibes. Y está el interés que ellos se apropien de estas herramientas conceptuales que van a necesitar para el resto de su cursada para el resto de las cinco o seis de las materias literarias que tienen en la carrera, pero también mi me interesa y hay una pregunta que les planteo: y ahora ustedes piensen cómo hablan, obsérvense durante todo un día en sus interacciones con las personas que conviven o con las que se encuentran a lo largo del día ¿ustedes usan alguna de estas figuras? y ahí es donde empieza el proceso de conciencia. Se van apropiando en la medida en que constatan que ellos también están utilizando esas herramientas y no se daban cuenta de las utilizaban, y hay un proceso de introspección pero también hay como un proceso de concientización, de toma de conciencia, no sé cómo llamarlo, ...awareness, claro... Se dan cuenta de que ellos ya venían utilizando esas cosas, y hay como una especie como un momento de sorpresa, “la verdad yo no tenía idea de que usaba tantas figuras retóricas”. El trabajo termina en esa dirección, es un poquitito todo lo que vos me enumeraste. Fundamentalmente, a esta altura de mi vida, estoy empezando a tener la sospecha, como en todo, que el aprendizaje tiene que pasar por el cuerpo, y por mirarse uno y tomar conciencia y darse cuenta y hacerlo consciente y a partir de ahí llegar a ese descubrimiento. En cuarto año, tanto el año pasado como este, en la segunda unidad trabajamos los sonetos de Shakespeare. Con respecto a esto de que tiene que pasar por el cuerpo como una primera aproximación les pongo el soneto XX, que es un soneto trans, que estoy en una estrategia que quiero que vean de qué manera Shakespeare los puede shockear, tremendamente, entonces les pongo el soneto y los links. Viste que en Youtube la Shakespeare Royal Company sacó mini videos de diferentes actores leyendo un soneto. El primer acercamiento también pasa por el cuerpo, primero está el texto del soneto, el link para que escuchen a alguien leer de manera preciosa, con la grabación pero después la indicación, o sugerencia, que yo les doy es que intenten ponerse frente al soneto y que intenten leerlo en voz alta y que cuenten qué les pasa. Es decir, la primera experiencia, y volvemos al tema de la lectura que es experiencia, sobre todo con los sonetos con las obras de Shakespeare ni hablar, la primera experiencia del texto es una experiencia que tiene que pasar por la garganta, por la vista, por el corazón y después por la cabeza que para eso estoy yo que les voy explicando línea por línea. La primera experiencia es física de escuchar su propia voz leyendo y ver qué pasa, porque, además, lo que ocurre, esto de lo musical que tiene el verso shakesperiano, lo que ocurre es que cuando uno acopla su voz a

esa música increíblemente mejora el inglés. Alguien que por ahí no tiene una super pronunciación se pone a leer un soneto y de repente salen unos sonidos que uno no sabe dónde los tenía.

Analogías: Justamente, otra cosa que yo intento, con las alumnos de cuarto, es pensar, obviamente todo esto es hipotético, pensar dentro de qué contexto fonológico Shakespeare está componiendo ese poema, ese soneto. Entonces allí yo los llevo al OP al Original Pronunciation, el inglés Isabelino en algunos casos hay grabaciones que se pueden escuchar en otros no hay, se los leo yo. Porque siempre la prosodia, la sonoridad, la fonología del poema también está contribuyendo a construir sentido. Entonces hacer pasar esos sonidos también por el cuerpo creo que es una experiencia de aprendizaje monumental Y, obviamente , todo esto implica ponerlo en diálogo con los sonidos de la lengua materna de uno.

Y en segundo año, la otra instancia en donde se produce ese proceso de analogía, o más bien de diálogo más que analogía, más bien de diálogo, no tengo los elementos para emprender algún tipo de estudio comparativo ni nada, no tengo los conocimientos, pero sí intentar de manera intuitiva establecer algún tipo de diálogo, porque en la unidad tres estudiamos poesía anglosajona y yo hace muchos años que abandoné las traducciones. Yo les hago leer directamente de los textos originales en inglés antiguo, para lo cual tienen que aprender un poquitito de inglés antiguo y usamos un manual, vemos lo básico los sustantivos, los verbos y obviamente también importa ver la fonética. Y es muy divertido porque en segundo año están con todo el cascoteo que tienen que lograr una fonética inglesa estándar. Yo cierro la puerta del aula y les digo olvídense de todo lo que saben de fonética y vamos a recuperar estos otros sonidos, los sonidos más ásperos, las vocales más abiertas, las consonantes rudimentarias, primitivas y obviamente la fonética inglesa contemporánea les ayuda, nada, un 30%, el resto tienen que escucharme a mí repetir, y les cuesta, tienen que leer eso ahí olvidándose de los sonidos con los que ellos naturalmente leerían. Y ahí no solamente están entrando en un diálogo con el trabajo de sus órganos de fonación en dos niveles, no solo con el trabajo con los órganos de fonación de castellano sino también están entrando en diálogo yo diría en conflicto con los órganos de fonación que tienen configurados para trabajar los fonemas de inglés estándar contemporáneo. Porque hay montón de sonidos que en el inglés antiguo no existen y, a su vez, hay sonidos del inglés antiguo que ahora no los tenemos que se han perdido.

En la unidad cinco que vemos Chaucer ahí les enseño a leer el anglonormando, que es otro acento, porque el anglonormando es el maridaje del inglés antiguo con el normando, el francés. Ya los sonidos, ya la línea poética de Chaucer tiene una sonoridad muy distinta. Y obviamente yo les digo se dan cuenta por qué en Fonética I tienen que estudiar el *cardinal vowel system* para que después cuando vienen a segundo año y Literatura I estos sonidos que tratamos de imitar entiendan de dónde vienen. Y en cuarto año se cierra el círculo porque después de haber visto el inglés antiguo y el inglés medieval en cuarto con el Inglés isabelino tiene mucho que ver con esto de los acentos que todavía están. Hay una charla de Ben Crystal, el hijo de David Crystal, sobre el inglés isabelino a un público de ingleses, y al ir recitando en inglés isabelino les hace ver cómo ciertos sonidos remiten a las distintas variedades actuales, porque justamente esos acentos eran los acentos de los actores que venían de distintos lugares. Y se produce esa combinación hermosa. El inglés isabelino es como una especie de síntesis de toda esa panoplia de acentos y de variedades regionales, que es justamente lo mismo que ocurre con Chaucer, unos cuantos siglos antes, con los Cuentos de Canterbury que se los hago leer en inglés normando, medieval, y que de alguna manera, al igual que el poema, están operando de una manera centrípeta van llegando, van convergiendo todos esos acentos en Londres. Y ahí está Chaucer anticipando la sistematización de la lengua inglesa, del inglés estándar que tiene mucho que ver con esa zona. Entonces el diálogo, más que analogía, y también un conflicto que pasa absolutamente por el cuerpo. No solamente es una cuestión intelectual de ellos darse cuenta de cómo utilizamos los recursos retóricos en el idioma que sea que hablemos, sino que también hay algo que pasa muy firmemente por el cuerpo, que pasa por la voz, y que además no solamente nos habla de una historia del idioma que está ahí siendo desplegada por estos autores geniales como fueron Chaucer y Shakespeare, sino que además de desplegarlo además de mostrarlo, además de lucirlo lo están utilizando de manera deliberada, de manera premeditada para decir cosas. Porque están diciendo cosas, sus textos traen acentos de todos lados porque nos hablan de gente que viene de todos lados, de todo tipo de identidades y de todo tipo de subjetividades. No se si yo logro transmitirles esto, pero siempre es mi misión.

Temas: Todo lo que nombraste, Shakespeare tiene todo, así que es insoslayable no te habla de redes sociales, pero te explica a su manera lo que la la creación del lawfare, la fake news, lo que sea, la ficcionalización de los distintos relatos del poder y del antipoder, de los relatos del poder. Todos esos temas están todos.

Reacciones: Yo, digamos, yo tengo una política de buscar a ver dónde está la llaga para ir y meter el dedo, sobre todo es lo que sucede con Shakespeare y Chaucer también. Pero antes que Chaucer tenemos poemas que hablan de una manera muy fuerte y desde un anonimato, que hablan de la alteridad, del otro, del otro genérico, incluso del otro que hasta en un determinado punto no sabemos si atribuirle humanidad o no, por ejemplo en Beowulf: Grendel. Es un ser que tiene miedo, que tiene bronca, que se irrita, se desconcierta, se asusta, que se sorprende, es un ser con sentimientos humanos, es un humano. Este autor pone a esta figura en una liminalidad maravillosa, entonces ellos (los estudiantes) normalmente este texto lo tienen que abordar solos, pero obviamente yo les doy una clase introductoria, para orientarlos por donde ir por dónde enfocarlo y este uno de los problemas que yo les propongo tratar de resolver: cuando lean van a ver que no van a saber muy bien qué pasa con esta criatura. El texto original habla de un gigante, en algún momento dice que es un espíritu, lo inserta dentro de una línea genealógica que viene de Caín, un humano, por un lado está esa cuestión. Les problematizo el rol de la mujer porque en Beowulf no todas las mujeres son sumisas y sostenedoras del *status quo*, como la mamá de Grendel. que son literalmente mujeres de armas llevar. El poeta cuando describe los estados de ánimo hay muchos más adjetivos y verbos relacionados con lo humano en la descripción de Grendel que los que hay en la descripción héroe, Beowulf que es una máquina de matar, no tiene sentimientos, el que tiene sentimientos siempre es Grendel.

Ya entramos en la unidad tres y les causamos un problemón. Ya venimos de la unidad dos en donde la rotura de cabeza viene por el lado de lo ecológico, porque son poemas celtas que hablan del rol de la naturaleza y su relación con el hombre. En cada unidad encontramos textos que permanentemente causan problemas, siempre están en algún límite, problematizando, tensionando, generando quilombo. Después viene el Caballero Verde. Hermoso y super problemático: qué difícil es tratar de imponer desde arriba una capa de sentido cristiana a algo que claramente no lo es. Y dentro de eso, este poeta o poetisa, que también es anónimo, de repente empieza a describir los cuerpos masculinos con un nivel de detalle que no le presta al cuerpo femenino. Y ahí tenemos todo tipo de conjeturas como para explorar qué pasa, porque las dos mujeres jóvenes que aparecen en el poema sí, son muy hermosas, qué se yo, que pin que pan, pero en realidad el nivel de detalle, casi diría anatómico cuando está describiendo con todo nivel de detalle el cuerpo del caballero verde, que es un cuerpo gigante pero a la vez es tremendamente atractivo y dice “perfectamente proporcionadas todas las partes”, no, y va describiendo de arriba hacia

abajo y cuando dice que está todo perfectamente proporcionado no te menciona a qué parte se refiere pero uno se lo imagina. Y ahí hay como una gran fuente de justamente de tratar de sacarse los estereotipos y ver qué está pasando con esa voz, que no sabemos qué género tiene y está celebrando la belleza masculina con ese nivel de lenguaje poético. Y eso después ni te cuento con los sonetos en cuarto año.

Reacciones: Ahí, no tanto ahora en virtualidad, puede ser que escriban algún comentario, igual nos encontramos por videollamada, en castellano, cada tanto para intercambiar impresiones y me consulten dudas, informal. En la presencialidad es totalmente explícita la sorpresa, el desconcierto. A mi me encanta porque es el momento en donde Shakespeare se luce, los impacta, presentar estas cuestiones que aún hoy son ...no problemáticas...nos cuestionan, nos interpelan, nos derrumban estereotipos, nos invitan a abrir la cabeza, a pensar en las falta de fronteras cuando se trata de la atracción, del amor, de la atracción sexual, del deseo, más que el amor, fundamentalmente el deseo. Y por ejemplo, el soneto 130 que es un soneto que esta agarrando a la tradición petrarquista y tirándola a la basura y está diciendo déjense de joder con esta poesía pedorrra que idealiza a las mujeres y las pone en un pedestal y las pone en un estereotipo y todas tienen que verse igual y empiecen a hacer una poesía que se dedique a celebrar la belleza imperfecta, maloliente y concreta de cada mujer. Cada mujer es bella, se acerque o no al ideal de belleza, porque lo que hay que tirar a la mierda es el ideal de belleza. Ese soneto, yo vengo diciendo hace años, para mí, tendría que ser bibliografía obligatoria en segundo año de la secundaria y enseñarlo de esta manera. Es un soneto que derriba toda la tradición cultural que tiene el origen poético en la expresión petrarquista de este ideal de belleza femenina y que ha causado tanto daño a los cuerpos y a las vidas de tantas mujeres a lo largo de la historia por sus esfuerzos por acercarse a ese ideal estúpido que no existe. Eso es lo que dice el poema, eso que están poetizando no existe, es algo que no existe. Es una comparación que no tiene...

Detrás de cada línea Shakespeare está bajando línea en favor de un nuevo paradigma poético que se dedique a celebrar, a poetizar las relaciones humanas y los cuerpos de la personas, no importa qué género tengan, de una manera más realista, menos idealizada o directamente no idealizada. Lo que está tratando de derribar son esas idealizaciones, está diciendo que esas idealizaciones llevan a la muerte y eso después lo demuestra ampliamente en las obras. En los poemas narrativos, por ejemplo, La Violación de Lucrecia es el mensaje más explícito que Shakespeare nos deja diciendo que las idealizaciones sobre el cuerpo femenino llevan a la muerte. Por eso yo cuando los enseño

(a los sonetos) la clase termina con el hashtag “ni una menos”. Porque realmente lo que Shakespeare demuestra es que esa cultura patriarcal, que ve al cuerpo de la mujer como un ítem propietario, que ni siquiera lo considera de una manera unificada, no ve un ser humano íntegro y uno, ve una colección de brazos, piernas, culo entonces no nos podemos extrañar que en el día de hoy, y esto yo se los digo, cómo nos vamos a extrañar que hoy en día todavía haya tipos que te vean pasar y te te digan ”qué lindo culo”, pero hay una persona pegada a ese culo. Pero esa visión masculina, perdón, patriarcal que fragmenta el cuerpo de la mujer tiene una consecuencia directa en lo que ocurre después, en un momento posterior cuando aparece un cuerpo de una mujer cortada en pedacitos en una bolsa. Es parte de lo mismo, el patriarcado destruye desde todos los ángulos.

Parte 2

El rol docente: Yo pienso que según el momento de la clase, según el contexto es un poquito de cada una de esas cosas. En mi caso, sobre todo con esto de la gestión de lo intercultural, gestor cultural, ahí digamos cuando puedo trato de intervenir mucho. Yo bajo mucha línea siempre que puedo donde veo la oportunidad no por una cuestión ni de fanatismo ni de nada porque me interesa abrirles la cabeza, que piensen quizás de una forma no lineal, que puedan pensar de manera divergente, establecer conexiones, triangular, que puedan ver, que puedan conectar. Estas cuestiones que yo te estaba diciendo, de qué manera lo sonoro se vincula con el sentido y con los temas, y con el eco o lo que el mensaje nos está resonando a nosotros en este momento en el siglo XXI. Entonces ahí yo no soy muy mayéutica, ahí yo bajo línea porque me interesa este tipo de textos que vemos, por este tipo de autores, me interesa que entiendan, que puedan ver, que puedan percibir, que lo puedan hacer carne, que estos autores vivieron hace mucho tiempo pero que todavía están totalmente vivos y vigentes y les están hablando. Chaucer tiene un personaje que él directamente dice era gay, en el siglo XIV. Es más, lo dice con cierta incertidumbre, con cierta duda, porque dice: yo no se si este tipo era un eunuco o era un gay. En el siglo XIV, está poetizando la incertidumbre con respecto al género de un participante en una peregrinación religiosa, porque además es una perigranciòn religiosa en donde pasan un montón de cosas que no tienen absolutamente nada que ver con lo que la iglesia quería que pasara, en el siglo XIV y que lo diga con todas las letras. Y además, lo mejor de todo, fueron los esfuerzos que hicieron los traductores para pasar el original de Chaucer al inglés contemporáneo y no saben bien qué hacer con esa palabra. Y ahí ya no

tengo... no puedo esperar que ellos lo descubran se los tengo que decir yo. Nada, es muy divertido. Se los digo y me quedo esperando su reacción. Otro personaje interesante, maravilloso la Viuda de Bath: ella habla de su vulva en una peregrinación donde hay 4 mujeres y todos tipos jodidos, reprimidos, machirulos, y ella habla de su vulva como si nada. Es una materia muy compleja Literatura Medieval, los estudiantes son muy jóvenes, hay que poner mucho andamiaje para acercar las dos cosas: para acercarlos a ellos a los textos y a lo que los textos tienen todavía para decirnos, como dice Ítalo Calvino son clásicos, un clásico es un texto que nunca termina de decir lo que tiene para decir. Entonces vamos a seguir encontrando cosas, de acá a veinte años más encontremos más cosas.

A mí me encantan esas cosas que sacuden, yo no me hago la superada porque hay cosas sobre las cuales todavía no tomé posición porque no se bien donde pararme. Pero me gusta que las cosas se muevan y estos tipos enormes como Shakespeare, Chaucer o Dante tienen esta cosa de sacudir, de tensionar, de poner en crisis todos los límites, y a mí me parece algo tan genial para no anquilosarse, para que no se formen callos en la mente.

Conflictos: Gracias a Dios y a la Pachamama tuve pocas situaciones conflictivas dentro del aula con respecto a estos contenidos, con todo esto que venimos charlando, no, más bien al contrario, me parece que a los alumnos les gusta constatar que hay, que estos viejos divinos les están hablando a ellos. Les gusta eso, les gusta descubrirlo, les gusta verlo en el texto, les gusta saber que alguien hace tantos años y sin las herramientas que ellos tienen hayan podido de alguna manera poder nombrar estos cambios que estamos viviendo. Nunca tuve, nunca me pasó nada, recuerdo una sola discusión en un profesorado en provincia sobre un ensayo y la devolución, nada que ver con esto. Ojo la falta de tensión yo no me ilusiono en ningún momento que signifique linealmente un consenso, yo creo que simplemente no me contradicen simplemente porque no se animan o consideran que no vale la pena. Porque además, hay que animarse a contradecir, porque no es lo que yo digo, es lo que está en el texto. Hay que tomar mucha sopa para disentir con Shakespeare o con Chaucer. Tampoco creo que nadie o sea, es mi percepción, tal vez alguna vez pasó y no me di cuenta, también son cuestiones que hay que tocarlas con el nivel de delicadeza necesario y además sin salirse del contexto académico en el que nos estamos manejando. Por ejemplo, cuando trabajamos el Mercader de Venecia yo le doy un post holocausto, el mercader es una obra que denuncia el antisemitismo y el holocausto, igual que Otelo, La Tempestad, son obras donde aparece la otredad de una manera ineludible. Y a la vez Shakespeare lo presenta, les da la voz a aquellos que normalmente no la tienen. Esas

minorías ...Entonces por lo menos en el escenario de Shakespeare tienen ese espacio. Cuando vemos ese tipo de cuestiones...Yo nunca dejo de tratar ningún tema, yo no soy de censurar a nadie ni de autocensura, pero sí creo que determinadas cuestiones hay que tomarlas con delicadeza y respeto. El respeto siempre y bueno dentro de las limitaciones uno trata de dar lo mejor. Tomar determinadas cosas que van apareciendo en el texto desde esa voluntad de no herir susceptibilidades.

Ahora yo bajo línea. El que se anota para cursar conmigo creo que sabe que es una cátedra peronista. Yo no oculto, yo no me avergüenzo, porque hay otros que dicen no yo soy apolítica, que es una pelotudez más grande que una casa, el que te dice eso es porque es de derecha pero se avergüenza. Mi postura es totalmente confesable y el que se anota conmigo sabe qué programa va a haber, el primer día de clase leo el programa y la fundamentación de mi programa siempre es muy explícita, es muy fuerte, en los años del macrismo yo decía las cosas tal cual, el feminista menos pensado, el encarcelamiento de mujeres luchadoras, yo editorializo. Yo necesito que lo sepan, algunos se anotarán porque no le dan los horarios y estarán con cara de culo, pero tampoco digamos evidentemente no sienten la necesidad de expresar su disenso o saben la verdad que no.

Competencia o destreza básica: Sí ahí la verdad que desconozco porque a lo mejor es un contenido que ya se está trabajando en algún espacio curricular, el maestro de grado, pero digo creo como cuando desapareció la materia ética y deontología profesional y de la misma manera creo que estas cuestiones de la interculturalidad deben ser cuestiones que tienen que ser abordadas de manera con bibliografía específica, lo digo desde mi ignorancia porque tal vez ya haya alguna manera de abordarlo. La carpeta de bibliografía de cuarto está organizado por temas: enfoques psicoanalíticos, enfoques marxistas, género, inclusive *eco-criticism* y he eludido hasta este momento la inclusión de una carpeta “interculturalidad”. Yo pensaba en eso, si yo tenía armada mi materia desde los estudios interculturales. El tema de la multiculturalidad ahí yo creo que hay que trabajar. Yo trabajo para los exámenes de Cambridge. Y apareció el companion volume porque han surgido nuevas categorías: como la de mediación, como la comunicación interaccional en el contexto de un speaking test. Y todo lo que aparece todo el tiempo la palabra multicultural. Muchos inter son multi disfrazados.

Aproximación: específicamente en el tema de la literaturas yo considero mi rol más como una portavoz, a mí me interesa que hable más el autor, en el caso de Shakespeare hay una presencia más fuerte. Bueno tal vez una intérprete porque estoy trabajando una lectura,

pero tampoco podemos ver cosas que no están ahí. Lo que me vuelve también es que puedan entender esa lectura en ese momento en ese lugar lo que el clásico tiene para decirles.

Libros de texto: A los libros de texto les rajo, las operaciones ideológicas y demás ahí yo pienso que como dice Widdowson *EFL and the curse of Caliban*, los libros de texto parcelan el idioma, la lengua y todo lo otro que es como cortarle un ala a un pájaro, me parecieron siempre un poco chaleco de fuerza y me aburren soberanamente. Tiene que ser algo que les esta abriendo la puerta, que usen, que jueguen se apropien, y yo estoy ahí para encauzar, para ayudar, nada a los libros de texto les escapo bastante. Los manuales de escritura académica sí los uso, para ver los modelos de cada género ensayístico. Pero cada vez uso menos. Como algo modélico para darles como referencia a los estudiantes.

Cambio de perspectiva: Medio es lo que veníamos hablando hace un ratito, uno viene de un contexto en el cual el otro no existía y lentamente al producirse esta deconstrucción en todos los aspectos de la vida de una, se produce un cambio, una evolución en la forma en la que uno enseña. Nosotras egresamos de un profesorado en el cual nos entrenaban para dar clases en esos institutitos privados y las que èramos agraciadas por una selección tácita para dar clases en esos lugares nos creíamos Gardel con guitarra eléctrica. Creo que algunxs hemos salido de esa configuración institucional, pedagógica con esas ideas acerca de la educación y nos tocó recorrer un camino que con viento a favor nuestros alumnos no tendrán que recorrer.

Anécdota del profesorado con colega en mesa de examen. Bueno, esta chica es de La Matanza va a ir a enseñar en La Matanza tampoco nos podemos poner tan exquisitas”. Entonces algunas hemos tenido la fortuna de haber podido evolucionar desde esa posición de mierda y llegar a una búsqueda de un mundo en donde no haya ese tipo de diferenciaciones. De que las escuelitas o los institutitos de La Matanza merecen la misma dignidad, la misma excelencia académica que le dedicamos a un institutito de La Isla de Recoleta. Esta persona que me dijo esto, que es una persona un poco más mayor que yo, es un producto no modificado de este sistema. Nosotras quizás hemos hecho otro recorrido, en el cual nos hemos dado cuenta que esas ideas solo llevan a la reproducción de la continuidad de esas desigualdades y que además llevan a todo lo contrario de lo que vos estás buscando con tu trabajo, creo yo. Que sigan existiendo sectores en desventaja porque se los considera, de alguna manera, se los considera inferiores y, por lo tanto, merecen algo de menos nivel, merecen algo más berreta y creo que, bueno, lo que buscamos es todo lo

contrario. Hacer todo nuestro mejor esfuerzo para ofrecer lo mejor posible en términos de buscar contenidos, herramientas para acercarlos a nuestros alumnos y que ellos tengan a su vez la mejor experiencia posible de la materia de la que se trate, eso ya no importa, creo que eso es para todas las materias.

Comentario: cambios culturales en el profesorado: del *Coke party* al *Soda party* y ahora en español y con mayor participación de las familias de los estudiantes. Rituales en la graduación: entrega de símbolos por parte de los familiares más que de los docentes.

Docente 12 ISP “JVG”

03/09/21 - 16:35 a 17: 38 horas - 1 h 3 min - (1:03')

Autores y recursos: Hay mucho material que atraviesa la cátedra, hay aspectos teóricos y prácticos, más ahora que estamos en un proceso de cambio con estudiantes que vienen de estas dos vertientes, del plan nuevo y del viejo, estamos en una etapa de cambio. Los estudiantes con el plan nuevo vienen con un mayor bagaje de lecturas porque vienen con lecturas sobre primaria y secundaria y con residencias en esos dos niveles y después realizarán residencia en superior. El material no es *tailor-made*, digamos que se provee y se comparte lo que van necesitando.

Hay material que los estudiantes traen que usan en sus prácticas, eso es algo que lo dejo un poco librado a ellos. Siempre está el dilema al escribir los planes del uso del libro de texto de los cursos y cómo utilizarlo, en algunos casos lo siguen paso a paso, con la excusa de que “el profe del curso quiere que usemos el libro porque lo han comprado”. Pero ahí también noto, tal vez no suene lindo, que falta como un sentido crítico de parte de este residente para decir qué usar y qué no usar, a veces falla la secuenciación o ponen o eligen un texto porque no tienen qué poner y se nota que detrás de eso no hay una intencionalidad coherente. Y eso me preocupa muchísimo porque saben, o sea tienen libertad cuando arman los planes en cuanto material a incluir, justamente la idea que esta unidad final sea temática, este proyecto final al cual van enfocados, la idea es que en ese camino hacia este trabajo final que se basa en una sola temática pero que ese tema pueda ser abordado desde un montón de perspectivas.

Doble rol: los recursos que se utilizan para la materia y para la enseñanza en las clases de los practicantes. Yo no bajo ninguna línea sobre qué material utilizar, sí que hagan una

lectura crítica de lo que aparece en el libro de texto y que puedan ser capaces de adaptar los materiales, porque también eso falta, así si trabajan un texto de lecto comprensión que puedan ver más allá de ese texto, que puedan ver quién lo escribe, a veces está el origen de quién lo hace, a veces no, o si fue escrito para el libro o por el autor del libro. Eso es algo que en otras épocas no prestamos tanta atención, pero ahora sí. Por ejemplo tengo el caso de un curso solo, por ejemplo, en una escuela secundaria, hay un curso en donde no usan ningún tipo de libro de texto de base pero los demás están usando estos libros de texto comerciales, hegemónicos, internacionales, están usando el Inside o el Gateway, por ejemplo. Pero bueno, por lo que veo acá son los libros que circulan y tienen referencias a otras culturas, pero acá lo que a mí más me preocupa es qué hace el residente con eso que recibe. Por ejemplo, otro proyecto que estaba leyendo sobre un proyecto final de un Talk show en donde van a hablar famosos actores por ejemplo, no sé, Di Caprio y entonces digo como que a veces falta por parte de los residentes ponerse un poco en el lugar del otro o quién es tu población, y a quién está dirigida esta clase tuya. Y entonces por qué no dejar que ellos elijan quienes son famosos para ellos entonces les puse como ejemplo L-Gante, que ahora está de moda, entre los jóvenes, y me dice el/la residente que no se le había ocurrido, no sé si lo conocía tampoco. Entonces: cómo traer estos libros de texto que son tan ajenos a nuestras realidades a nuestra realidad. Pero me parece que esto no es nada nuevo. Comentario: El libro de texto cumple una función, te organiza bastante, te resuelve cosas, pero analizando la cuestión de lo intercultural, esto de lo local que falta, que algunos libros en algunos momentos tenían un equipo local. Me da la sensación que antes, cuando no había tantos recursos, en nuestra época de estudiantes, nos preocupamos muchísimo más por pasar videos, canciones y ahora siento que tienen todo a mano, bajo los dedos y no lo saben aprovechar.

Variaciones: Quizá no lo hagan intencionalmente, pero pasa, quizás no lo hagan con ese objetivo de escuchar variaciones, pero pasa. Me viene a la mente una clase de Sudáfrica y el Apartheid y los chicos escucharon entrevistas a personas que habían estado cerca de Mandela y no era fácil de seguirlos, pero los chicos tienen un nivel tan alto de lengua que entendían, pero estos videos incluyeron no la variedad que enseñamos. No aparece en el recorte de la práctica el tema de qué inglés enseñar en la práctica, que dan veinticuatro a treinta periodos (pero en fonética y laboratorio se trabaja desde el estándar británico).

Temas: El Apartheid. La ciudad y el campo. La residencia es un contexto restringido porque también tienen que adaptarse a grupos cada vez más heterogéneos, o los que les

tocan, por ejemplo en un caso todos eran nivel avanzado y había una estudiante que no sabía nada. Pero en general se trata de elegir temas que les interesen a ellos. Todos estos temas que mencionas en algún momento aparecen, religión no tanto, el tema de política no recuerdo haberlo presenciado. Por ejemplo las reglas para manejar, siempre naturalmente hacen referencia a qué pasa en nuestro país. Pero siempre son temas, no se si la palabra es híbrido, pero son temas que no causan revuelo, temas no controversiales. Pero siempre hay una intención de traerlo a lo que pasa acá y también considerando los públicos que tienes. También estos públicos son muy homogéneos, ni siquiera con tantos alumnos extranjeros como en otras épocas. Me acuerdo que en una época hubo una ola de estudiantes Coreanos y de Tailandia.

En general la unidad se las asigna el profe del curso y tienen que seguir el libro en general, aunque de mi lado saben que pueden hacer las modificaciones que crean necesarias. Por ejemplo: Leer en voz alta: Para trabajar el texto por primera vez incluía esta cuestión y porqué esto? porque la profesora me pide que lea en voz alta. Entonces ahí le sugerí primero trabajamos desde la lecto comprensión, en lectura silenciosa y después *to please the teacher* le pedimos a uno que lea, uno puede leer en voz alta alguna parte. Es decir, los temas se les imponen a los practicantes, por los docentes del curso y los libros de texto, pero se les pide que el *theme* que eligen para la unidad didáctica sea lo suficientemente amplio como para meter la mayor cantidad de temas posibles dentro de la misma temática.

Relaciones de la cultura extranjera y la propia: eso se explota, más con los niveles de estos chicos, no se puede no hacer, y estos estudiantes (de nivel alto de idioma) son realmente críticos y entonces uno puede hacer lo que quiera.

Procesos: Aquí hay un doble sujeto de aprendizaje, hay dos sujetos diferenciados: los practicantes y los estudiantes de los practicantes. Igual noto que siempre tienen una postura más bien abierta, no es la palabra, pero que como que dan espacio a la libre expresión de parte de los chicos, no imponen su idea, si alguien opina ..no he visto residentes que tiendan a imponer lo que piensan. Tal vez hablan y cuentan de sus propias experiencias lo que pasaba en su época pero desde un punto de vista personal, diría, no bajando línea , al contrario, a veces en mis comentarios de observación digo basta, les pongo cortar, no les den tanto tiempo como para que hablen tanto y participen tanto, dale un corte y pasamos a otra cosa porque si no no llegamos a hacer lo que teníamos pensado. Son grupos muy excepcionales, yo diría. También dentro de la escuela no todos están en la orientación bilingüe, también hay cursos de tres horas que tienen un inglés más básico de chicos que

han empezado inglés en la secundaria. Son más reales. A veces hay cursos donde hay chicos que no respetan tanto los horarios, faltan mucho, los niveles de idiomas dejan mucho que desear, no están motivados, tienen muchos problemas familiares, me acuerdo que también había muchos alumnos extranjeros. Y recuerdo que los practicantes que tuve en una escuela así lograron muy buenos resultados, pero también, no, a veces también pienso que esta ese qué sé yo qué tiene el residente que los escucha y que los alienta y que trata de buscar lo que les puede llegar a motivar. Ha habido muy buenos resultados.

Es un tiempo acotado, no es tu curso, es y no es tu curso, es una situación en la cual te están observando no solo tu profe sino también el profe del curso, y hasta otros estudiantes, y el profe del curso sí, a veces baja línea como por ejemplo que lean en voz alta, que sigan el libro a rajatabla o que no incluyan tanto material extra, porque para los profe del curso es irse de tema, irse por las ramas. Nosotros las entendemos como instancias de exposición al idioma (*input*), no sería una pérdida de tiempo diría, pero no es importante para ellos.

Interacciones: las nuevas poblaciones de estudiantes residentes, me acuerdo que había una chica que tenía la cara tatuada, media cabeza teñida, bellísima ella, y estos son nuestros profes. No digo chocante, porque somos de otra época nosotras, quizás me llamó a mí la atención al principio, después uno se acostumbra y conoce, uno no puede querer lo que no conoce, pero quizás a los chicos como diría mi mamá ni fu ni fa, que venga así y hasta es mejor y establecen hasta una mejor relación que con una profe más acartonada., cuando el *gap* entre los chicos y la docente es más grande. Ahora en Campo II ahí es donde estoy viendo esto de las nuevas generaciones. Por ejemplo tengo un alumno que se viene todo vestido de negro, que está tatuado. Y me pregunto qué pasará cuando vaya al aula, hablo desde lo superficial, porque no tiene nada que ver una cosa, su aspecto, con su profesionalidad. En nuestra época no podíamos ir en zapatillas, y la ola esa se impuso porque ahora no podés decir nada porque se mezclan factores socioeconómicos, porque no le podés pedir a una persona que venga en zapatos y tal vez el alumno no tiene recursos para comprarlos. Por ejemplo, con estudiantes de otro profesorado nos sugerían encuentros por zoom acotados porque los estudiantes no todos tienen internet en casa y se quedan sin datos. Y hasta a mí me llamó la atención, cómo, ¿no tienen datos? Tal vez en nuestro profesorado no se nota tanto, pero tal vez muchas cosas que uno da por sentado en nuestra realidad en el ámbito en el cual nos movemos en los ámbitos de otros profesorados me parecía raro, por ejemplo, que no tengan datos. O que tengan un celular para los distintos miembros de la familia.

Cosas que tomamos como descontadas, naturales que no siempre están igual en los distintos contextos de enseñanza y ahí uno se hace menos rígido y aceptas el contexto y no podes a nadie decirle algo sobre la vestimenta.

Parte 2

Rol del docente de inglés: Creo que hay un poco de todo, según la situación el rol del profesor de idioma es fundamental para tender puentes y romper con prejuicios y aclarar, romper prejuicios de los alumnos, desnaturalizar, no es sencillo pero por lo menos si uno no logra romperlos los pone en el tapete, los hace visible. También depende de cada persona y de cuán abierto es cada docente, hay gente que es muy rígida, que no es para nada flexible, o gente fácilmente escandalizable. Quizá también, porque a mi muchas cosas no me escandalizan porque vivo en Quilmes, bueno viví toda la vida en Avellaneda, en Sarandí. Creo que también cuenta la experiencia personal de cada uno, que puede estar tanto en una villa o en un palacio. Y uno como que tiende a ver todo más naturalmente o a aceptar más lo que dice el otro. Bueno, no sé, no me escandalizo.

(El umbral de tolerancia o alarma a lo diverso, diferente, distinto, desconocido).

Competencias, destreza, habilidad: Bueno sí, esta alta tolerancia a la diversidad y ver cómo se traslada a la clase, obviamente. Otro tema por ejemplo, el tema de ESI cómo tratar de incluir temas relacionados con la ESI. Me acuerdo de una unidad de trabajo, era *Jobs*. Y esta chica lo había encarado desde los trabajos para hombres y mujeres y fue super *eye-opening* para los chicos, en un momento que no se hablaba tanto, que no se hablaba tanto sobre la educación sexual integral tanto. Son como los temas de los próximos veinte años del siglo XXI. Pero hay algo de mucha pasión en los alumnos de nuestro profesorado. Pero le ponen garra, onda y son estudiantes de diferentes entornos y edades.

Cambios: Totalmente, el día y la noche te diría. Creo que uno va cambiando también con las épocas uno se *aggiorna* porque está en el profesorado y los docentes de las escuelas se van *aggiornando* también. Son tantas las demandas que nos hacen que no te queda otra que hacer... que mover. En mí caso personal yo estoy con los ojos recontra abiertos y mucho más consciente y mucho más cuidadosa, en el buen sentido cuidadosa, atenta a estas temáticas y ver cómo estas temáticas se incluyen de una manera respetuosa, es fundamental, siempre hemos sido respetuosas me parece, pero ahora toma forma más visiblemente en nuestro trabajo, se visibiliza más, se ve más, o por lo menos uno al estar más consciente lo demuestre más y antes quizás no tanto. Pienso también que los medios

han aportado. Y en esta materia nueva del profesorado: Diseño de Materiales, ahí escriben como unidades de un libro, una unidad de un libro es el trabajo final, hacen unos trabajos alucinantes. Han escrito sobre temáticas referidas a la ESI o interculturales, me acuerdo que eran fantásticos y ojalá se pudiera enseñar con eso.

Aspectos más factibles de llevar a la práctica o no: ESI, por ejemplo, hasta para mí misma hubiera sido difícil de hablar en algún momento, me hubiera sentido avergonzada por como soy yo, y ahora, para nada, ahí hay un cambio en mí. Pero por ejemplo, no sé, hay temas que no tocaría porque yo no sé o no estoy tan empapada, por ejemplo el tema de la religión. Como decíamos antes, hay temas que son más seguros, que tienen que ver con lo intercultural pero que no son tan jugados. También el tipo de relación que uno tenga con los grupos. El tema de política, no hablaría de cosas de política, no lo tocaría, jamás, porque podría ser mal interpretado. Pero además venimos de una época, yo iba al normal de Avellaneda cuando era la época militar y había policías metidos adentro que buscaban personas, y hubo muchos estudiantes desaparecidos, yo ingresé a la escuela en 1981. Y me acuerdo que no se podía hablar de muchas cosas y cómo mi mamá me martillaba la cabeza y eso queda un poquito metido adentro y es un tema delicado.

Enfoque: Uno está más concientizado y son tantas cosas que tenemos que hacer frente y con las cuales tenemos que lidiar en el aula que a veces en mi caso hay cosas que tendemos a perder de vista. A veces uno es recordado de estos temas a raíz de los libros, lo ideal sería armar unidades que tengan que ver con la interculturalidad y poder hablar sobre esto durante varias semanas. Pero también el tiempo te pasa por encima. Y creo que tendría (los contenidos interculturales) que ser más focal, en realidad tendrían que estar más presentes teniendo en cuenta que estamos creando (formando) ciudadanos y personas críticas y que van a ser parte una sociedad compleja, como es esta, y que quizás no perder tiempo, entre comillas, quizás en temas no tan ...en nimiedades, no se si es la palabra pero, pienso que todo lo que tiene que ver con la interculturalidad es serio e importante. No es nimio, no es aleatorio... Tal vez abordarlo de manera transversal. Está bueno trabajar en conjunto y en parejas pedagógicas mejor, porque vienen de otros recorridos y eso enriquece.

Anexo IV: Transcripciones de entrevistas a estudiantes

Informantes estudiantes

Estudiante 1 ISFDyT N°18: **04/08/21 - (55')**

Estudiante 2 ISFDyT N°18: **18/03/21 - (50')**

Estudiante 3 ISFDyT N°18: **17/08/21 - 10:40 a 11:25 - (45')**

Estudiante 4 ISFDyT N°18: **25/08/21 - 17:40 a 19:08 horas - (1:28')**

Estudiante 5 ISFDyT N°18: **12/08/22 - (55')**

Estudiante 6 ISFDyT N°18: **10/08/2022 - 10:40 a 11:35 horas - (55')**

Estudiante 7 ISP "JVG": **03/09/2021 -13:15 a 13: 45 horas - (45')**

Estudiante 8 ISP "JVG": **27/02/22 10:15 a 11:20 - (1:05')**

Estudiante 9 ISP "JVG": **11/02/22 - 17:40 a 18:47 horas - (1:07')**

Estudiante 10 ISP "JVG": **14/03/22 - 9 a 10:20 hs - (1:20')**

Estudiante 11 ISP "JVG": **11/03/22 - (1:16')**

Total: 11 h 33 min

Transcripciones informantes

Estudiante 1 ISFDyT N°18

04/08/21 - (55')

Parte A

Recursos, materiales y autores: Los autores son todos autores ingleses hablantes nativos, hasta donde tengo idea, publicados por Cambridge muchos de ellos, pero también están

dirigidos a gente que estudie, que esté dentro del ámbito de la docencia. Este año hubo libros o materiales que son mucho más específicos no solo para los que estamos en formación docente sino por ejemplo todo lo que es teoría de fonética, para alguien que lo estudia, textos disciplinares. También hay manuales, libros como *graded*, adaptados en lengua. Y con respecto a material de video o audio es un poco más variado. Hemos visto algunos videos de YouTube para ver el análisis discursivo, hace poco hicimos una actividad sobre memes: un corto animado, como para analizar el discurso, que no venían de estos mismos libros. Leímos a Yule y a Brown para el análisis del discurso. En Estudios Interculturales sí estuvimos trabajando más con la parte literaria, analizado más desde el lado literario, teorías literarias, el canon literario, por ejemplo Dr. Faustus, poesías.

Varietades: este año todo esto que veníamos viendo en Estudios Interculturales era más un inglés más antiguo, siempre la gran mayoría de los materiales son en la variedad inglesa de Gran Bretaña, pero sí me acuerdo de haber leído un cuento una historia cortita del Apartheid, de Sudáfrica así que también había palabras, algunas variedades del inglés en África. Nos recomendaron series como *Outlander*, la película *The Favourite*, *The Patriot*. De novelas leímos *1984* de Orwell, leímos *About a Boy*, de Nick Hornby, *Private Peaceful*, otra novela sobre el nazismo.

Reacciones: En lo personal a mí me encanta, me parece muy interesante ver cómo cambia el idioma tanto, un mismo idioma que al final no termina siendo el mismo idioma. Eso desde lo personal me llama muchísimo la atención. Me gusta ver eso. Cómo una cosa significa algo en un lado y se usa de otra manera opuesta en otro lado. A mí eso me gusta, me llama mucho la atención. También me parece que está bueno tener variedad porque sino nos quedamos con esta idea del inglés de la BBC o el inglés de la reina, y no necesariamente es mejor que los demás, no necesariamente, digo si te gusta eso, digo, está bien y si te gusta otra variedad también. Que el inglés de la reina no necesariamente sea mejor que otro (tipo/variedad) de inglés. Yo crecí siempre escuchando RP en el colegio. A mí me gusta, pero quizá es porque es la norma.

Analogías: no se si eso pasó, estoy tratando de acordarme alguna experiencia en la que hayan existido estos paralelismos entre el inglés y el español. Pero por ejemplo sí aparece la pronunciación de la /r/ en inglés como un rol y de mantenerlo (ser consistentes).

Esto te sirve para ser consciente que hay más tipos de español, más idiomas (variedades), como portugués de Portugal o de Brasil. Uno no va a estar viendo esto específicamente, pero sí ser conscientes de esto cuando uno lee una novela de un lugar específico. Pero me

parece que es necesaria la exposición. Estar expuestos a esta diversidad que cada vez es más notoria, más normal, naturalizada. (Tal persona) No habla igual a mí, pero no pasa nada. Los que estamos en formación docente, si uno va a enseñar un idioma ser conscientes de que la cultura de uno no va a determinar que una será mejor que otra, o que hables otra variedad o seas de otra cultura. El idioma es un pilar fundamental para estar más abiertos y de poder comprender mejor y quizás de ser más tolerantes a otras culturas. Pasa todos los días, por ejemplo en la calle una discusión entre un ciclista y un colectivo que presencié el otro día y el chofer le gritó: “¡Volvete a tu país!” Y por qué lo echaba, porque al hablar el ciclista se le notaba la marca de origen extranjero por el acento colombiano/venezolano.

Actividades o proyectos o tareas: En Estudios Interculturales la primera que se me viene a la memoria... habíamos trabajado todas estas cuestiones del Apartheid de la segregación en África y en EEUU, algo más intercultural del mundo anglosajón. Pero también venía a discusión y decíamos que esto no es algo que solo pasa en EEUU o en África, que una persona negra no puede compartir un colectivo con una persona blanca en esos lugares, pero también estas cosas pasan en nuestro lugar/país. Este ejercicio de reflexión, pasaba. También con el tema del nazismo, hicimos un trabajo con las guerras mundiales. En Lengua (Prácticas Discursivas) habíamos leído una historia de una familia que eran negros y que la hija de esta familia se había ido a estudiar y cuando vuelve a su casa estaba atravesada por toda esta lucha de las Black Panthers, ahí también está esta cuestión de la interculturalidad. En Estudios Interculturales también había alguna historia o algún cuentito corto que hacía referencia a estas cuestiones.

Temáticas: Yo las que tengo más presente, no sé si fueron las más frecuentes, toda esta cuestión que habíamos trabajado en primer año sobre la geografía del Reino Unido, de las islas, del *Commonwealth* y más limitado al Reino Unido, los santos de cada país, etc. Después sí, las actividades que hacemos me parece más que nada que son actividades de libro de clase, de manuales, algún *reading comprehension* y si, a lo mejor en los textos aparece alguna figura relevante de la cultura anglosajona, algún referente americano, por ejemplo Steve Jobs. Temas de historia, geografía, tradiciones, consumos culturales, medios de comunicación.

Aspectos más frecuentes: me parece más que nada la cuestión de la etnia, la religión, el género, la clase social. El año pasado habíamos estudiado toda esa cuestión de la realeza,

el establecimiento del parlamento británico, a mí eso me gusta mucho. Sí quizás son esos tres: etnia, clase social y género.

Procesos: A mí me parece que lo que me hace más meterme en el tema es el trabajo de reflexión, pero bueno a mí me gusta la historia y si tengo que hacer un trabajo sobre algo que pasó 200 años atrás a mí me gusta, a otros compañeros se que no. Me parece que el trabajo de reflexión para la interculturalidad, también eso de ponerse en el lugar del otro es importante para el trabajo de la interculturalidad.

Analogías: Yo creo que sí se puede, que siempre se puede, no se si una comparación entre procesos o cuestiones, esta cuestión pasó allá y acá quizás pasó también y siempre va a haber puntos en común porque las culturas evolucionan y los idiomas evolucionan y estos son procesos de cambio y todo va cambiando y algo que pasaba hace 200 años ahora no sigue, y pasa en distintos lados: en Argentina, Brasil. Sí analogías de lo que pasa en un lugar y lo que pasa en otro y ponerse en el lugar del otro y reflexionar y ver cómo se toma conciencia si esto pasa, esto pasa en común o esto no, ¿esto es distinto? y ¿por qué?, eso a modo de cuestiones culturales.

Reacciones e interacciones: Yo creo que en lo personal y en general siempre hay una reacción, por lo menos en mi curso, me parece que siempre es positiva la reacción, siempre se generan debates en el buen sentido, hay una puesta en común de lo que uno piensa y siempre se construyen discusiones, sí se intercambian las opiniones, hay como una construcción entre todos y un trabajo de reflexión, me parece. Y por lo general no es que hablan dos o tres, siempre hay/se genera interés, como que es siempre bienvenido el debate y se saca algo constructivo y rico de estas cuestiones.

Me parece que se da más cuando era presencial todavía (los debates/intercambios), era una cuestión más de que uno levanta la mano y espera, se da su turno contesta y los docentes están ahí, por si algo se pasa un tono, pero todo siempre muy fluido tanto las devoluciones de los docentes y de los mismos compañeros. Porque si bien estos espacios son de los compañeros los docentes también participan, es un debate barra charla entre todos: alumnos y docentes. Y ahí los docentes expresan su parecer. Y no es algo relacionado a que el docente tiene la razón en lo que dice o que el texto tenga la razón o imponga la razón, es un espacio democrático de intercambio.

Parte B

Manuales y materiales para la enseñanza: en práctica hemos usado algunas actividades de algún manual, de algún libro para la escuela, quizás algunas de esas actividades las adaptamos. Estuvimos planificando. Yo creo que, sí que hay bastante libros que están adaptados, son los que recorro para la práctica, “él es Pablo, vive en Buenos Aires” libros que están adaptados localmente. Si que hay libros que están escritos por gente del país (equipos), “ella es Sofía, ella es de Formosa”. Pero cuando yo estudiaba era “él es Harry vive en...entra al colegio a las 10 de la mañana” y yo entraba a las 8. Los libros que yo ahora tengo a disposición son más locales, están más cerca de la realidad de uno, a diferencia de los que yo usaba como estudiante. Me llama la atención, porque sirve para identificarse con lo que uno estudia.

Rol docente: Si yo voy a estar delante de un salón, yo tengo una responsabilidad y tengo que tener en claro que no es que solo voy a enseñar inglés y solo voy a enseñar la cultura de Inglaterra o de EEUU, era un poco lo que charlabamos antes de la interculturalidad. También uno tiene que poder transmitir y dar a conocer, quizás no enseñar, cuestiones que también hagan a la vida diaria de uno, hay cuestiones que son comunes para todas las culturas, hay cuestiones básicas de valores que quizá vayan más allá de la interculturalidad. Hay valores que son comunes para todas las culturas entonces creo que uno tiene que ser capaz de poder concientizar y poder transmitirlo de alguna manera. Cuestiones de la vida diaria: lo que se hace desde la mañana a la noche. Y también los valores, la cosmovisión. Por ejemplo la familia, la familia no es más papá, mamá e hijos.

Clases en virtualidad: En práctica hacemos tres videoconferencias por Zoom. En la virtualidad no todo el mundo se siente de la misma manera hablando delante de una compu o si no tenés una buena conexión y no puedes participar, eso me parece que acota las discusiones. No es algo que lo cause la pandemia en sí, sino las condiciones materiales. Igual me parece que son más cortas también (las clases/encuentros virtuales) para optimizar el tiempo de los Zoom. Hay otro manejo del tiempo que en clase presencial.

Competencias o destrezas: me parece que es central lo que los NAP plantean sobre el eje (reflexión intercultural) porque era un poco lo que te decía antes de la interculturalidad, pensar quizás en un otro que indudablemente puede llegar a uno si lo pensamos desde su propia experiencia en el propio terreno local, en su propio ámbito. Me parece que es super importante, es algo que está más presente ahora. Tal vez hace quince años no estaba tan presente, como lo veo en los libros, la cultura meta y lo propio. Es obvio que uno tiene que saber manejar la lengua para producir y entender. Ser conscientes que las condiciones son

distintas en todos los lugares. No tener ese pre-concepto o idea cristalizada de que porque hablás fluido o alguien hable mejor no necesariamente quiere decir que sea mejor (que otro), todos sí podemos ser muy buenos en algo, ser consciente de la posición en la que está uno y la posición en la que están los demás.

Cambios en la perspectiva propia: Si, yo creo que uno siempre nota cambios. Cuando empecé me gustaba el idioma, me gustan las culturas pero a medida que uno empieza a leer una novela, empieza a escuchar otro tipo de acento, empieza a indagar sobre las tradiciones de otro país y en esa toma de dimensión en ese caso lo aplico a mi experiencia en mi país, Argentina. Yo hablo de una manera, mis primos que viven a 400 km hablan de otra manera, me parece que era esto también que decía antes de la interculturalidad. Cuestiones que afectan a este país pero en otro lugar pasa lo mismo o algo parecido.

Y esto también a medida de que uno sigue avanzando en el profesorado, desde todos los ámbitos no solo desde la lectura de un cuento. Desde los acentos, la fonética. El RP y los acentos de Inglaterra, y eso también pasa acá, nosotros que hablamos porteño, y el acento del norte y eso hace a la cultura de uno. La cuestión cultural está por debajo de eso. La diversidad, las diferencias están debajo.

Aspectos interculturales: trabajar la familia, hay distintos tipos de familia. Estas cuestiones son más sociales, si se quiere, que se pueden y deben trabajar. Buscarle la vuelta a estas cuestiones porque tenes que enseñar el idioma e ir a lo que pasa acá y vos, ¿cómo es tu rutina? Ampliarlo y llevarlo a la realidad propia. Hacerlo propio. Que el inglés sea la herramienta para expresarse, de expresión. Son códigos que son construidos socialmente, no se si se puede decir códigos, hay palabras que entendemos con un significado y en todos lados tienen otro significado e inclusive se hacen bromas con eso.

Actividades y temas: En primero con el profesor de lengua española trabajamos con los cuentos y las rimas en inglés y en español, cómo eran traducidas para que se interpreten de la misma forma del español al inglés y del inglés al español. Me acuerdo que trabajamos con Tim Burton: mantener la rima y que no pierda el sentido y la originalidad. Un trabajo contrastivo. Nosotros leímos la traducción y analizamos algunos aspectos sobre cómo se hacía el pasaje de una lengua a otra y nos enfocamos en otros aspectos también. En Estudios Interculturales trabajamos con un texto sobre la cultura africana, ahí hablamos sobre cómo funcionaba la cultura, la educación, los prejuicios y la pobreza. Básicamente varios aspectos de esa sociedad y luego similitudes y diferencias con nuestra cultura. Las distintas versiones de Caperucita Roja en diferentes países: en China y qué mensaje tiene

cada cuento para cada lugar. En la materia Literature for Children leímos Little Red Riding Hood versión occidental y versión asiática y analizábamos qué mensaje tiene el cuento. También trabajamos los aspectos de los cuentos de chicos, las *folk tales* y *fairy tales*, cuentos de hadas y folklóricos, *genres* bien antropológicos, el cuento complejizando la realidad de África y la de acá y las traducciones de poesías de autores ingleses al español y de autores argentinos al inglés.

Estudiante 2 ISFDyT N°18

18/03/21 - (50')

Parte A

Materiales y recursos: Hay una mezcla de los dos (auténticos y pedagógicos). Con la profesora de Oral usamos dos autores pero también usamos videos cortos. Y así con varias materias. Para práctica: libros de diferentes editoriales. En Estudios Interculturales utilizamos videos también y utilizamos una parte de un libro sobre historia inglesa, muy variado, como un dossier. A veces vemos un capítulo, en otra clase un video, en otra clase una película. En Prácticas Discursivas usamos un libro (manual), leemos alguna que otra *short story*, de autores británicos. Para oral usamos el libro Ship or Sheep, que es como un manual, videos de la BBC, y a veces la profe se graba a sí misma para ayudarnos a reconocer algunos sonidos. Una vez escuchamos una canción y tuvimos que analizarla y hacer la transcripción.

Varietades del inglés: la verdad que variedad no encuentro, escuchamos la variedad estándar de EEUU o del Reino Unido. Cuando nosotros hacemos una transcripción hay que imitar y seguir el acento de UK, el RP.

Reacciones: Me parece bien que me enseñe el inglés estándar porque como dice la profesora de oral si tenes que aprender español y te enseñan con el acento cordobés, conviene aprender más el idioma base en vez del lunfardo y todas esas expresiones. El dialecto más conocido, la variedad más vehicular o educada. Y cuando trabajás canciones en las clases siempre aparecen las variedades: *wanna*, *gonna*. (Como futuros docentes) Hay que ser conscientes de que hay distintas maneras de hablar en inglés.

Analogías: Uno como hablante va variando dentro de su comunidad de habla. ¿Por qué no se ven tantas variedades en primer año en el profesorado? y ... para pulir el estándar. Y varias veces se habló cuando estamos viendo diferentes sonidos el tema de la pronunciación de la “ll” y cómo se pronuncia en argentina en distintas partes y

comparábamos como en la serie *Peaky Blinders* pronunciaban la u en *much*, con sonido vocal ‘u’ en lugar de ‘a’ porque son de Birmingham.

Temas y actividades: Yo recuerdo que en práctica vimos distintos tipos de escuelas, la escuela flotante que pasaba por los distintos pueblos o localidades de la ciudad, aparte del tema de la interculturalidad, fue interesante conocer las formas de enseñar en las distintas regiones. En literatura, por ejemplo, el año pasado leímos varias historias pero después siempre vamos al análisis de lo gramatical a lo semántico, se discutía un poco pero no se abarcó más allá de lo social, lo cultural en general. En cambio en Estudios Interculturales se ven más temas relacionados con la cultura, la historia, geografía y literatura. En lengua es mucho más técnico. Cuestiones socioeconómicas: la pobreza. Vemos distintos autores y videos, de diferentes orígenes, por ejemplo en Literatura Infantil una autora que no era ni americana ni británica, para analizar las distintas estructuras de los *folk tales* y *fairytale*.

Procesos: Comparación y contraste, puede ser algo de toma de perspectiva propia. Cuando vimos en historia la creación de las Naciones Unidas y estuvimos viendo sus propósitos y lo contrastamos con la realidad a ver si cumplen con su función o no, si cumplen con sus objetivos o no, y cada uno dio su opinión pero analizamos que en realidad claramente no lo cumplen, que fue algo para calmar las aguas después de la guerra, como para decir sí vamos a tener todo bajo control pero quedó en el papel. Y análisis crítico, puede ser en el caso de literatura que se analizaba cómo se trataba al niño como a un adulto pequeño y no como un niño en formación.

Analogías: similitudes y diferencias con nuestra cultura, con la lectura de África. Hablamos sobre los prejuicios y bueno el racismo que quizás en culturas más europeas o quizás en EEUU, por ejemplo, se discrimina más hacia la población afro, los negros, pero aquí esa discriminación es más contra los bolivianos, los paraguayos hacia los inmigrantes en general, y en particular a los que pertenecen acá a sudamérica. En EEUU y en Europa está más castigado esto de la discriminación o es más la cuestión de la piel, en cambio acá es por la forma de vestirte, acá si decis boliviano y... te imaginas que tiene una verdulería, o por la forma de hablar te pueden decir, ah sos un cheto. Yo trabajé en gastronomía, tenía muchos compañeros venezolanos y era una pena porque muchos eran licenciados, eran policías o habían trabajado en la televisión y venían a trabajar de cero. Y no se les puso una etiqueta como a los bolivianos o paraguayos.

Está bueno (hacer analogías) porque conocés la cultura de ellos. Donde yo vivo, en Glew, acá hay mucha gente guaraní, y ellos hablan delante tuyo y yo les pregunto cómo se dice

tal cosa. En lo personal me gusta y otras lenguas como el quichua. A mi no me molesta, porque tengo amigos.... El 1 de agosto es la fiesta de la Pachamama y en casa la hacemos: tomar caña con ruda y esa es una costumbre traída de los Incas, yo tengo familia de Jujuy y son tradiciones que están ahí y las realizamos incluso cuando voy a Jujuy al carnaval.

Interacciones: En materias como pedagogía o didáctica el formato era más de charla en presencialidad, e iban saliendo las opiniones sobre algún tema que la profe había mencionado. Había discusión. Siempre se respeta, cada uno tiene su opinión, hemos tenido debates acalorados pero siempre dentro de un marco de respeto. Inclusive una vez la docente explicó su postura diferente a la de un alumno, pero aclaró que era su postura y que el alumno podía expresarse, no iba a ver restricciones. Eso es lo que yo más extraño de la presencialidad (los debates).

Parte B

Manuales y recursos para la enseñanza: Cuando yo estudiaba inglés la variedad no era mucha, era muy estándar, por ejemplo: cuando aprendemos las partes de una casa siempre te muestran una casa con dos pisos, una chimenea y no se adapta o acerca a las casas de mi barrio, yo no tengo casa de techo de material ni de dos plantas, por ejemplo. Yo lo veo desde ese lado y cómo eso puede caer o no en los chicos (alumnos).

Rol del docente: Yo creo que es una mezcla de todo un poco. A través del docente nosotros aprendemos una lengua y una cultura diferente. También es un observador porque él como docente ve cómo nosotros reaccionamos a ciertas actividades, lecturas que nos brinda y claramente tiene un rol fundamental. Al ser observador yo creo también que aprende. Observar cómo reaccionan los alumnos, cómo se relacionan entre ellos y cómo reaccionan a las actividades que ellos brindan en las clases.

Competencias/destrezas: En mi caso me parece que es la planificación, por la falta de experiencia, a veces se me hace difícil cambiar la forma de hablar informal a lo formal. Obviamente yo no voy a hablar de la misma manera que hablo con mis amigos frente al aula. Sí me parece interesante todo lo que vimos en práctica sobre objetivos, planificación. En mi experiencia fue muy rico, en estos dos primeros años, en cuanto al aprendizaje del inglés y la cultura. En alguna materia tuvimos esa perspectiva crítica: Pedagogía, Psicología y Estudios Interculturales, ahí vimos sociedades de distintas partes del mundo. En mi caso entiendo también que las cosas tienen diferentes matices, no es que algo es así determinado, hay que analizar las cosas con más profundidad.

Cambios de perspectiva: Al principio del profesorado incluso me costaba mucho expresarme, a la hora de expresar mis ideas, mi vocabulario se extendió mucho, y la fluidez. Antes yo pensaba que todo era más técnico, el lenguaje/la lengua, pero estoy descubriendo nuevas cosas, como la interculturalidad.

Aspectos más factibles de llevar a la práctica: Allá (en escuelas británicas) no hay preceptor, acá sí hay preceptor: el concepto y la palabra de términos que no están en las dos lenguas (por ejemplo: aguinaldo).

Pandemia: Extraño el vínculo con el profesor y se maneja otro ritmo en la clase presencial, me parece.

(Comentario: Materias en español donde abordaron marcos críticos y donde pueden expresarse más fluidamente en sus opiniones en primer año de la carrera).

Estudiante 3 ISFDyT N°18

17/08/21 - 10:40 a 11:25 - (45')

Parte A

Recursos, materiales, autores: Novelas, películas, videos de la BBC, por ejemplo, de actualidad. Beowulf, Sebastian 's Pride, Manuales como el libro de Paltridge para análisis del discurso, Dr. Faustus, Fahrenheit 541, The Tempest, Frankenstein, series y para oral usamos manuales para la parte técnica.

Variaciones: Creo que no tenemos demasiada variedad, por lo general, focalizamos más en el *British English*, RP principalmente, y bueno en alguna película en *American English*, por ejemplo para Cultura o Estudios Interculturales. Pero no tenemos una variedad de lenguaje. Si trabajamos con la profesora de oral en una actividad de reacción de videos para las clases y ahí sí cuando veíamos una entrevista a varias personas ahí sí veíamos alguna variedad, el *Scottish*, el *Irish*.

Reacciones: A nosotros nos parece interesante porque nos gusta el idioma y las variaciones del mismo nos parecen interesantes para poder distinguir, para poder ver de dónde surgen, cómo son.

Analogías: No hacemos mucho análisis metalingüístico, creo que es algo que nos falta porque a la hora de escribir proyectos cuando los tenemos que escribir notamos que sí tenemos *academic English* pero no tenemos las mismas herramientas en español, no recibimos una formación para escribir eso en español. Creo que estaría bueno

incorporarlas. No se hacen analogías, sí se podrían hacer. Hay muchas variedades del español, se podría hacer tranquilamente, pero actualmente no sucede y habría que ver con qué fin las incorporaríamos. Por ejemplo, quizás si en algún aula nosotros nos vamos a encontrar con determinados dialectos algunas cosas, estaría bueno que nosotros también seamos conscientes de eso.

Actividades: Reacciones a videos: cuando trabajamos en la actividad de *Listening blog*, Prácticas Discursivas de la Oralidad. Para Estudios Interculturales en primer año hicimos un proyecto sobre *UK* entonces hablábamos de los diferentes países que lo componen, tuvimos que hacer una investigación de cada país, platos típicos, lenguas que se hablaban en cada país, la cultura, la vestimenta típica, y eso después lo tuvimos que presentar por grupos. También trabajamos mucho sobre el *cultural clash* que había en cuanto a lo religioso, lo político, las creencias, eso lo trabajamos con *short stories*/cuentos cortos. Creo que con la profesora que más abarcamos lo intercultural fue en Estudios Interculturales I y creo también porque la historia es el foco central de Estudios Interculturales y después abarcábamos otros aspectos culturales. Viajes y turismo puede ser que haya aparecido: armar un *brochure* para Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita, y trabajar festividades de algún país. Cada uno elegía una festividad y hacía como una especie de *brochure*, podíamos elegir cualquier país del mundo. Con Sebastian 's *Pride* hablamos sobre las clases sociales y también con alguna película en lo que era sociopolítica, que es una materia en español. El año pasado también con *Dr. Faustus*, que estuvimos viendo el análisis literario desde el enfoque marxista, ahí también hablamos un poco de género, pero muy poco por la virtualidad, yo creo porque no tuvimos mucho tiempo.

Temas: Sistemas políticos, creencias, valores, festividades/celebraciones, viajes y turismo. Aspectos étnicos, esto lo trabajamos mucho con las *short stories* porque varios personajes eran de diferentes etnias. Nosotros tuvimos pocas clases, pocos encuentros sincrónicos por ejemplo para Estudios Interculturales III y no lo disfrutamos como nos habían prometido los compañeros. La profesora tuvo que adaptarse a la tecnología y eso creo que afectó la cursada en la pandemia.

Procesos: Definitivamente comparación y contraste, aparece siempre y cuando analizamos alguna religión o algún tema de actualidad siempre tratamos de verlo desde una perspectiva crítica - objetiva, sí, una perspectiva crítica, lo crítico tiene que ver con desnaturalizar. Tratar de ser objetivos, sin prejuicios, porque a veces son cosas que no terminamos de comprender del todo, porque no nos podemos poner en esa situación.

Reacciones: Nunca nadie se fue del salón porque se sintió ofendido, pero sí en algún momento como estábamos hablando, cada uno tiene su historia personal y hay momentos en que por más que estemos haciendo un debate racional, a veces te ponés sensible sobre otra historia, otros personajes, a veces te afecta. Algunos se llamaban a silencio, otros tienen un punto de vista más específico.

Interacciones: Sí por ahí lo trabajamos en grupos, más que nada el profesor como moderador de la charla o como disparador, sugiriendo alguna pregunta para que sigamos explorando el tema.

Temas menos abordados/explorados: Género, religión, política, quizás de coyuntura. Siempre hablábamos de modelos como el comunismo, capitalismo eso sí, por historia.

Analogías: Sí creo que con las festividades sí porque incluso creo que algunos chicos habían elegido festividades de Argentina o de latinoamérica. No se me ocurre una analogía, se podría hacer pero creo que no somos tan similares, somos bastantes diferentes de las culturas (anglo). Yo creo que sí que es importante (lo de las analogías entre culturas) porque inclusive lo encontramos en el aula, ya sea desde las provincias o de inmigrantes de otros países. Si ya lo encontramos en el aula sería bueno aprovecharlo.

Parte B

Manuales y recursos: Yo ahora estoy trabajando en clases con adultos con un libro que tiene bastante, o algunas partecitas de interculturalidad, que es el *Navigate*, hablamos de diferentes sistemas de educación en algunas partes comparando, también hablamos de las comidas, que eso es más típico. No es mucho más. En el *Speak Out* también lo que tiene es diferentes variedades del inglés, se escuchan, eso está bueno para los alumnos me parece, eso de no siempre escuchar lo mismo, diferentes acentos. Hay un intento de trabajarlo.

Rol docente: Creo que el primero es bastante apropiado, observador-informante y mediador. A veces somos como un mediador entre la lengua meta y la nativa (propia). Y con respecto a la interculturalidad a veces somos gestores, a veces sí dándoles a conocer a los estudiantes otras opciones, otras partes de la cultura que no tenían en cuenta, convenciones sociales que nosotros no utilizamos y ellos sí y que pueden ser mal interpretadas y eso está bien recalcar/aclarar.

Competencias/destrezas: Primero tenemos que desarrollar un conocimiento de las culturas de la lengua meta para poder transmitirla a los estudiantes, si no tenemos el conocimiento no lo vamos a poder transmitir. Y también ser conscientes o tomar en cuenta

nuestra propia cultura para revalorizarla, creo que se habla un poco de eso en los NAP y me parece que a veces no sucede mucho (en la realidad). Particularmente creo que en Argentina, valoramos más la cultura de otros países tanto la musical, películas, series creo que no se valora lo nacional. Y por eso creo que no lo trabajamos mucho nosotros en el profesorado porque lo veo siempre como más abocado a lo que es el estudio de la historia, no tanto la cultura, sino que nos ponemos solamente en el perfil histórico de las comunidades anglo.

Entrevistadora: ¿Vos decís que como ciudadanos argentinos no valorizamos lo propio y admiramos más lo extranjero y que esto se repite en el profesorado?

Yo creo que sí, que siempre está, de hecho quizás a veces tenemos feriados y no sabemos qué feriado es, las efemérides, como que no hay una valorización de lo propio. Siempre está estigmatizado y sobre todo cuando es más del interior del país, está más estigmatizado que si es de Bs. As.

Virtualidad: Se pierde mucho de los encuentros porque en presencialidad se generaba otro ambiente que no se puede reemplazar con un *meeting*, (el debate) no es lo mismo, perdimos muchos contenidos porque tuvimos que recortar: tanto en el lenguaje como en otros temas se hizo un recorte y eso nos perjudicó. No tuvimos prácticas en tercero ni en cuarto año.

Temas más factibles de llevar a la práctica: Religión y política se pueden abarcar más en secundaria, que ya están más preparados como para armar una opinión y poder expresarse. Una investigación sobre las culturas de diferentes países, eso también se puede trabajar en primaria los aspectos más tradicionales de la cultura.

Cambio: Sí yo creo que sí hubo un aprendizaje de reconocer cosas que quizás que sabíamos de antes pero que no las percibíamos como tales, de que estábamos hablando de interculturalidad específicamente. Bueno por ejemplo esto, al leer una novela que surgen estas cosas y las vamos trabajando y no estábamos conscientes de que estábamos trabajando aspectos interculturales en ese momento y ahora sí somos conscientes de que lo que estábamos haciendo era eso y de cómo nosotros lo podemos llevar a la práctica de la misma forma.

Estudiante 4 ISFDyT N°18

25/08/21 - 17:40 a 19:08 horas - (1:28')

Parte A

Recursos y materiales: En el segundo año veíamos muchas cuestiones de los reyes, de los reinados. A mí siempre me gustó personalmente la historia, eso me pareció muy interesante. Ahora estamos viendo sobre los vikingos, en los primeros años estuvimos con la primera y segunda guerra mundial y cada año vamos retrocediendo en el tiempo en la historia. Y en oral había algunas actividades en las que teníamos que buscar algún video, alguna entrevista o alguna parte de una película y buscar aunque hubiera alguna persona hablando en acento británico y buscar algún aspecto de la teoría como *coalescence*, asimilación o algunos dialectos. La profesora también llevó una canción de Coldplay, la banda británica, porque uno ve esas cosas en fonética como técnicas y era muy lindo verlo en acción, en la realidad en los materiales que elegimos. Era muy bueno. En segundo estuvimos viendo sobre caperucita roja, cuestiones de literatura infantil y teníamos que elegir diferentes *fairy tales* y hacer un trabajo práctico sobre eso y vimos cómo en la literatura empezó a ser concebida la literatura infantil y el concepto de infancia comenzó a ser concebido así/aceptado. Y en tercero, Shakespeare, sonetos, baladas, la profesora nos hacía analizar el simbolismo, la intertextualidad también, similitudes y diferencias, los *themes*, Dr. Faustus. Igual también el tema de la pandemia hizo que se recortaran temas.

Para Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita, no recuerdo que hayamos visto algún video, pero novelas sí. Fahrenheit 451, ahora estamos leyendo Grendel, y en Prácticas Discursivas de cuarto estamos por leer Beowulf y Sebastian 's Pride.

Variaciones: yo creo que es interesante que los textos que trabajamos estén en el inglés antiguo y el inglés medieval. Pero cuando uno tiene que hacer una actividad uno no entiende y se frustra un poco y tiene que buscar una adaptación, no estamos acostumbrado al inglés moderno o el antiguo o dependemos mucho del docente.

Una vez hablamos con la profesora de Prácticas Discursivas de la Oralidad sobre el acento irlandés, que no es muy sencillo. Que también teníamos un compañero (escocés) y cuando lo escuchaba a mí también me costaba entenderle. Yo sigo estudiando inglés para mejorar algunas cosas, me interesa mejorar el británico, quiero dejar el americano. Creo que es una cuestión de las regiones, del grupo en el cual uno se encuentre inmerso. Después hablamos con una compañera de sí en un profesorado en un lugar donde te enseñan inglés tenés que aprender solamente el británico, si usas un acento americano qué pasa. A lo mejor tienen que permitirnos ambos, no solo el británico. Pero sí es cierto que hay chicos que no les sale

y están en contacto con el americano y es el acento que les sale más. ¿Es necesario una reforma educativa?

Entrevistadora: En general, los docentes de fonética y expresión oral en Argentina se han formado en el acento británico y cuentan con los elementos técnicos para guiarte a mejorar la pronunciación en ese sentido. Otra cuestión es si vos como estudiante de profesorado tenés algunos rasgos de un acento americano, o de otros acentos, que generan una mezcla que impide que seas consistente en tus sonidos como modelo de hablante para la enseñanza del inglés lengua extranjera.

Actividades o tareas o proyectos: En este momento nos pidieron elegir un libro y elegir una unidad, analizarla y ver si hay interculturalidad o no o hay falta de inclusión. Ver los diálogos, criticar el contenido y modificarla para hacerla más inclusiva. No nos dieron marco, teníamos que elegir un libro orientado a secundaria. Hacer también una planificación, análisis del libro de texto. También cuando teníamos que localizar a las islas británicas o el imperio británico, ubicar los países del *Commonwealth*, algunos países del África, es un imperio que tiene mucho control sobre distintos países. Armábamos mapas. Yo esto lo relaciono con la serie *The Crown*, que la reina va a visitar estos países, estas distintas culturas y vemos a personas de color y otro tipo de vida todavía diferente. Conocimientos sobre la expansión del imperio y de las cosas que fueron extrayendo.

Temas: Origen, etnia, clase social, género, religión. Cuando vimos las colonias, la independencia de los EE UU, aspectos históricos, las religiones, la iglesia anglicana, Henry VIII.

Procesos: Con esta actividad, la del análisis del libro, se le da mucho valor a lo que es la crítica, de cuestionar y hacer una reflexión también. En la materia de Tutorías, estamos viendo por la semana de ESI, esta materia es en español, un trabajo en el cual analizamos no solo la parte, a veces se piensa que esi es solo lo sexual o las enfermedades, pero estamos viendo otros aspectos como la violencia doméstica o de género, o estas cuestiones del azul y el rosa para los nenes y nenas o las expresiones: “no llores como niñita, sos un maricón”. Y tenemos que elegir uno de los enfoques de ESI y explicar, hacer una presentación creativa que explique lo que queremos abordar y de todas se va a elegir una que quede para presentar a otros cursos. También vimos esto que es común en la primaria: “hay, me prestas el color piel”, ¿que hay un solo color piel? eso también lo discutimos, la diversidad sociocultural. La religión, la pertenencia étnica, la pertenencia según el origen. Otra cuestión que se discute también se relaciona con las hinchadas de fútbol donde

aparece la discriminación hacia personas de otros países, lugares, porque las hinchadas se insultan entre ellas usando apelativos como boliviano, paraguayo, fomentando así el odio.

Interacciones/ conflictos: No recuerdo momento específico que haya ocurrido algo así, cada uno habla desde su propio punto de vista, hay libertad para expresarse. Hay alumnos que a veces quizás son cuestiones polémicas y prefieren mantenerse a un lado para que no haya algún tipo de discusión. Quizá el tema del aborto se discutió en clase, había quienes hablan y quienes no, quienes preferían no hacerlo para evitar el conflicto.

Generalmente los profesores son abiertos a escuchar lo que los estudiantes quieren comentar y si hay compañeros que no participan es porque prefieren evitar un tema polémico. Se dice en general, o se decía, que de política, religión y fútbol no se habla.

Analogías: No se me ocurren analogías. Ya lo mencionamos, los acentos en inglés y que también pasa obviamente con el español, no solamente el español se habla en España y en Argentina. Y hay expresiones que uno no entiende.

Aspectos más frecuentes: historia, geografía, tradiciones, menos frecuentes: política, religión.

Parte B

Recursos y materiales para la enseñanza: Siempre vas a ver una imagen de un asiático, alguien de color, eso es muy común en las imágenes de los libros de inglés.

Rol docente: Una de las características principales que un docente debería tener es la de ser observador, que nada se te escape de tu vista. Estar atento a las necesidades y a las cosas que le afectan a los alumnos, si uno ve que un chico se siente discriminado o lo excluyen ahí uno puede ser mediador. Si uno observa una situación que pasan estas cosas y uno tiene que intervenir.

Cambio de perspectiva: Obviamente ví el alcance del idioma luego del primer año al ver lo geográfico, antes era Inglaterra y EEUU y después se amplió el panorama, noté que el inglés iba más allá.

Competencias/destrezas: El trabajo en grupo, que en la clase cambien y trabajen con otros compañeros que no conocen tanto, que interactúen entre todos. A lo mejor ciertos estudiantes ven muy de afuera la situación del otro y cuando tienen la oportunidad de trabajar con él ahí ya pueden conocerlo mejor y saber por qué es así. Tener un conocimiento de lo intercultural en general e incluirlo en los contenidos y comparar esas cosas que tienen que ver con el inglés y con lo propio.

Temas más y menos factibles de llevar a la práctica: ampliar conocimiento del mundo. Celebraciones, festividades. También tiene que ver la forma de tratarlo, ver qué es lo que creen, por ejemplo las religiones, pero sin juzgar ni decir que es bueno o malo.

Estudiante 5 ISFDyT N°18

12/08/22 - (55')

Parte A:

Materiales y recursos: Vídeos de series estuvimos viendo en oral, más que nada, con escenas de series, canciones y demás para empezar a notar ciertas cosas que bueno, yo que nunca había estudiado fonética, fue como un descubrimiento. En Estudios Interculturales trabajamos bastante con videos cortos, con algunos artículos adaptados, pero la mayoría eran materiales auténticos. Los materiales siempre la idea es el británico. Igual en uno de los cortos de la guerra mundial, vimos un irlandés o escocés, tenía un acento difícil de entender para primer año de profesorado.

Variedades: Lo americano se usó con las canciones pero se ve bastante desestimado la idea de que veas algo americano, la mayoría traemos cosas del americano, a mí me pasa con el tema de *spelling*, con la pronunciación y demás. Es difícil, o en general, cuando uno no está acostumbrado a escucharlo (los acentos locales) te toma un ratito entenderlo.

Analogías: Sí para mí sí porque la gente generalmente habla de la validez de una variedad sobre la otra o quién habla mejor o cómo funciona. La típica persona que te dice “Yo entiendo inglés británico pero a los americanos no les entiendo nada” no, bueno, tal vez no entendés inglés. Esta cuestión de qué es mejor o cual es más válido, nosotros hablamos español y hay muchísimas variedades de español hay que entender el lenguaje como algo que está evolucionando constantemente, me parece que hay como una tendencia a no verlo así. No se, yo vivo discutiendo con la gente, retrucando si pero si a vos te enseñaran cordobés sería raro y entonces se necesita una versión estandarizada para que indique que no pertenecés a un lugar especial.

Tareas: Habíamos trabajado con unos artículos de Sudáfrica sobre el *freedom day*, el día de las primeras elecciones, un breve repaso de la historia. La discriminación, el Apartheid, hasta llegar a las elecciones, el tema de refugiados, varios textos de autores de diferentes lugares, en inglés pero inglés segunda lengua/lengua franca.

Temáticas: Discriminación, refugiados, clases sociales, historia es lo más marcado, obras literarias: *Sebastian's Pride*, *A Modest Proposal*. Distintas clases sobre África. El canon y cómo el canon tiene toda esa relación con el poder, con escritores blancos, la cultura dominante y todo lo demás que no es considerado. Y este año estamos trabajando los enfoques marxistas de análisis de la literatura: la estructura, la superestructura, quiénes están quiénes no están en las obras, quiénes no aparecen, qué significa eso en las obras. Dr. Faustus.

Procesos: En general, se me hace que hay una idealización igual de la cultura, como que los profesores de inglés en general, salvo de que sean abiertamente críticos, está esa cosa como de que los ingleses, los americanos todos hacen todo bien y son la cultura y nosotros somos el tercer mundo. Como que a veces sale eso y me resulta medio increíble. Pero creo que en general como profesor de inglés uno tiene esa relación medio conflictiva con la cultura, todo muy lindo pero devuelvan las Malvinas. Y a veces sí como se habla yo siento que es desde un lado medio idealizado de las cosas, han habido comentarios como que tengo la bandera de Inglaterra en mi casa, y a mí qué me importa que la tengas o no la tengas, compañeros de trabajo.

O en otra que vemos siempre que los ingleses son *calm, cool and collected*, en este país ...y en este país roban, los trenes están llenos, la gente es maleducada pero el material que estás leyendo viendo es de gente educada. Me parece apropiado el análisis cultural, me parece necesaria la reflexión pero digo generalmente a la hora de contrastar como que salimos perdiendo porque sí y no hay mucha chance de ver cosas positivas tampoco, se me hace que hay como cierto mensaje que viene también con los libros, pareciera. Y ni hablar del material de oral, todos los libros viejos, las cosas que hablan sobre la perspectiva de género, roles y demás son espantosos y todos nos ponemos de acuerdo, entendemos que esto no es lo que decimos, opinamos, pero el material está bueno para trabajarlo (desde lo técnico) y lo trabajamos igual.

También hay profesores que se toman el tiempo de generar una conversación al respecto, donde cada uno como que pueda decir qué opina qué cosas se reflejan y también de hablar de cómo lo vamos a ver nosotros en nuestra práctica docente, ser conscientes de que el material que uno use tiene siempre una ideología o que nada es neutral, que uno sea consciente y lo elija acorde a lo que quiera enseñar desde un punto de vista más complejo o que pueda hacer esta salvedad.

Reacciones: Estigmatizaciones del tercer mundo y primer mundo. En general todas estas situaciones como que se hablan bastante, especialmente en las materias pedagógicas, en general como que hay o se cree que hay mucho consenso en cuanto a que no somos sexistas, no somos discriminadores, no somos clasistas... después bueno, habrá que ver, pero hay cierto consenso explícito de que estas cosas no están bien o no queremos repetir las, o no queremos enseñarlas por lo menos, pero bueno a veces se escapan ciertas cosas.

Eso fue algo muy marcado desde el principio de pensar hasta el poder, por ejemplo, como uno reproduce lo mismo, o la escuela reproduce lo mismo o (por el contrario) promueve el cambio, por lo menos el pensamiento crítico. Esto es algo que desde el primer día se habló mucho (en las materias pedagógicas) o en inglés en *discourse analysis* todo el tiempo lo estamos viendo.

Gestión de la clase: Los profesores preguntan, nos preguntan qué opinamos, arrancamos los mismos que solemos participar más que no tenemos inconvenientes o no somos reticentes a hablar y después los profesores le preguntan directamente a los alumnos que no participan o si somos la mayoría mujeres en las opiniones después le preguntan a los varones. Igual, este es mi primer año de presencialidad y no tengo mucha experiencia de debate vía Zoom.

Parte B

Recursos y materiales: Están bastante presentes en la mayoría de los materiales (la interculturalidad), te das cuenta por la fecha o de qué época son, los libros más nuevos o especialmente los libros para chicos acá lo tratan bastante al tema de la interculturalidad, desde cosas más cotidianas, la comida, todos esos temas, está bueno y más si son producidos en Argentina y tienen como muchas cosas de la propia cultura, la propia historia y demás. Por ejemplo, me acuerdo uno que hablaba de leyendas y mitos y lugares y de historias de Argentina o monstruos y hablaba de Nahuelito. No me acuerdo si era Top Secret o English File.

Rol docente: Me gusta ese del gestor cultural porque tenés toda la chance de hablar de un montón de temas, de abordar un montón de temas y también de abordar también cómo se ven esos temas: comparar distintas culturas, diferentes maneras, pero tratarlo desde la reflexión, desde la validación de lo propio, desde la aceptación de lo diferente, desde diferentes cosas. Creo que te da una chance bastante única.

Competencias/destrezas: Mínimo conocimiento acerca de las otras culturas, porque en general somos bastante cerrados o conocemos lo nuestro y dos o tres películas, eso me parece lo más necesario- También, tener cierta visión un poco más abierta que vaya más allá de lo que uno aprenda de manera personal. El mismo trabajo que se espera que hagamos (en la práctica profesional) que lo hagamos dentro de la formación.

Cambios de perspectiva: En mi impresión sobre el concepto de la interculturalidad? No, no creo. En general creo que todo el trabajo que estamos haciendo (en el profesorado) va bastante en línea con los que yo pensaba o venía trabajando previamente y de la secundaria no me acuerdo porque fue hace demasiado. En general era un tema interesante para mí, tratar de leer o de averiguar cómo vive la gente en otras circunstancias, sean otras culturas, otras clases, otras experiencias de vida.

Temas más factibles de llevar a la práctico y temas que no: Y esas cosas concretas me parece que son más fáciles de llevar...y que de ahí terminan saliendo, quizás, todas esas otras como valores, conductas, tradiciones. En general se observa todo como bastante laico y hay una perspectiva de no hablar de religión, salvo que se trate algo de historia y siempre sale la influencia de la religión o esta división de católicos y protestantes. Pero en sí no es que se trate mucho de religión.

Virtualidad: Hay muchas diferencias (virtual-presencial), a mí me resultó práctico igual la virtualidad, se que para muchos fue más grande el impacto de estudiar ahora de manera más independiente, que generó mucho esa ansiedad de “ay no se qué hacer porque no tengo el profesor acá -enfrente- que me diga qué hacer”. Pero eso es un cambio lógico, a medida que uno va desarrollando en los estudios se espera que uno tenga un perfil más autónomo. Creo que la mayor diferencia ahora en la presencialidad es que te permite más escuchar al otro, porque a lo mejor antes era mucho más reducido. Entonces podías estar dos años con tu pensamiento y tu trabajo individual sin considerar ninguna otra postura, o al menos ese era mi caso, y ahora al estar en un espacio compartido te permite ver más otras cosas, conversar otras cosas.

Estudiante 6 ISFDyT N°18

10/08/2022 - 10:40 a 11:35 horas - (55')

Parte A

Materiales y recursos: Británicos mayormente, creo que también tiene un sentido porque cuando cursé oral, por ejemplo, la profesora nos explicaba que nosotros nos íbamos a parar desde el acento británico para que hubiera como una unidad, como un criterio único, que existían distintas formas y maneras de pronunciar las cosas pero que nosotros nos íbamos a parar ahí entonces creo que tiene un sentido que después la mayoría de lo que veamos sea británico, el origen de la lengua tiene que ver con eso. Trabajamos material multimedial, audiovisual, materiales auténticos.

Variedades: En literatura o interculturales leímos cosas más antiguas, pero no tengo recuerdo de otras variedades de acentos.

Analogías: Sí, para conocer tal vez distintas culturas, al conocer por ahí cómo se pronuncian las cosas en otras regiones podríamos enganchar con las costumbres de otros lugares y no encerrarnos en una sola costumbre, en una sola forma de pensar. Después termina pasando también, por ejemplo, que uno termina hablando muy formal y uno después en lo cotidiano no encuentra esos modos.

Actividades: Me acuerdo en primer año en Estudios Interculturales I que habíamos visto una canción o un texto en el que contaban toda la historia de cómo se había formado la lengua inglesa, que habían invadido los romanos y ahí habíamos enganchado con los distintos pueblos que estaban relacionados con eso y ahí empezamos a hablar mucho de en qué otras regiones se hablaba inglés. Ahí cuando vimos cómo se conformaba el Reino Unido y dónde tenía injerencia la reina en todo el mundo, ahí también empezamos a ver distintos países, distintas naciones, ahí empezamos a relacionar que en algunos países se hablaba inglés que nosotros no sabíamos o que reconocían a la reina y nosotros no lo sabíamos. Se nos abrió un abanico muy grande porque vimos un montón de cosas que ya escapaban un poco a esa visión tan central de Inglaterra, ya nos abrimos a ver a otras partes del mundo. Creo que en esa materia vimos bastante de todo este enfoque de abrimos más a otras culturas. Hicimos un mapa donde había que marcar los países donde se hablaba inglés como lengua oficial y también un cuadro comparativo con datos de los diferentes países y después en grupos cada cual elegía un país y hacía una investigación y luego una presentación. Algunos compañeros realizaron folletos como para promocionar un lugar.

Temáticas: La cuestión de ESI de género, en tercero en Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita habíamos visto una charla TED de una escritora africana, Chimamanda Adichie, pensaban que en África eran todos pobres y que la gente no pensaba que se hablaba en inglés. Me acuerdo que también habíamos tenido que relacionar el video

con la nueva normativa o con un estudio de ESI, habíamos tenido que relacionar esta cuestión del poder con lo que contaba ella con esta cuestión de la revisión de género y habíamos relacionado un poco eso. Ella, incluso, recuerdo que una familia venía a limpiar su casa y ella pensaba que como eran pobres no tenían nada, pero después se da cuenta que tenían cosas, tenían su historia, tenían cosas para contar y que podían hacer cosas.

También creo que algo que es también muy transversal el tema del nazismo de la segunda guerra mundial, eso se repite en muchas materias, y a mi lo que me parece cultural de eso es el enfoque que se da, bueno el enfoque histórico que todos tenemos. Pero yo lo pienso desde el lado de que bueno nosotros conocemos una parte de la historia, pero por ejemplo en Rusia la van a conocer distinta la historia. Nosotros estamos acostumbrados a ver que Norteamérica le ganó la guerra a Alemania y en realidad, si lo cuentan desde Rusia, lo van a contar distinto, van a decir que ellos en realidad ganaron la guerra. Por ese lado creo que sí, sería un enfoque cultural y en este tema, como lo vemos nosotros, los aliados ganaron. Por ejemplo en Estudios Interculturales I habíamos leído una novela que era algo de Caperucita Roja. Era de una nena chiquita que estaba escapando de los nazis y tenía toda esta impronta y me suena que eso lo vimos como en muchas materias, siempre el enfoque de la guerra, en todas las materias. Algo que no vimos, mucho, es esto de Malvinas. Como que no se habla mucho de eso en el profesorado. Si bien me acuerdo que en una materia la docente dijo su opinión sobre el conflicto, que para ella las Malvinas son argentinas, y ahí tocamos un poquito el tema. También me acuerdo que en oral de segundo año teníamos que llevar videos de alguien hablando en inglés y alguien había llevado un video de Margaret Thatcher y ahí también hablamos por ahí un poquito de Malvinas de la frialdad que tenía ella cuando hablaba del buque que había hundido pero hasta ahí. Creo que eso se podría explotar más.

También en interculturales hablamos un poco de la Iglesia, pero lo vimos un poco por arriba, en Literatura III aparece la cuestión de la religión en la época del Renacimiento y en la lectura de algunas obras, por ejemplo, Dr. Faustus.

Tratamiento de los temas/ gestión de la clase: Creo que todas las cátedras en general son bastantes abiertas, nos impulsan a que seamos críticos con los textos o que los comparemos con otras cosas que ya leímos o ya vimos. Por ese lado lo veo bastante abierto. Siempre por ahí nos mandan a leer una parte y después en la clase nos preguntan “quién quiere empezar a hablar de lo que leyó”, son consignas como bastantes abiertas. Temas que no se tratan: Malvinas. Nuestra cuestión histórica. Otra cosa que estoy pensando que no vemos es las

invasiones inglesas, otro tema que tampoco tocamos, por ejemplo, no hablamos mucho del Fondo Monetario Internacional.

Entrevistadora: ¿Te referís a cuestiones coyunturales?

No hablamos mucho de qué tanto poder tienen países de habla inglesa, bueno, algunos porque otros no es tan así.

Reacciones: A mí me pasó en una materia generalista, Educación para la Diversidad, estábamos hablando del Asperger y una chica dijo que tenía un compañero que tenía Asperger y este chico tenía una obsesión con sacarse buenas notas y se burlaba de sus compañeros si se sacaban malas notas y ella dijo algo como que eran egocéntricos y la profesora no dijo nada. Pero yo sentí que tenía que decir algo y dije algo como que perdón, pero en esta materia no se supone que tenemos que ver esto de ponerse en el lugar del otro, porque me pareció una generalización muy fuerte. Bueno la chica contó su experiencia pero sentí que no podía dejar pasar ese comentario. Era algo raro porque las dos le hablamos a la profesora, no entre nosotras. Después la profesora explicó el fenómeno del Asperger y aclaró sobre el tema en general a la clase.

Parte B

Libros de texto: Hoy en día se ve la variedad un poco más, por ejemplo en un libro hay una chica que es de España y va a Londres a aprender el idioma. Hay cosas que siguen estando como raras como los meses y las estaciones del año en los libros para los más chicos, no coinciden con las estaciones del hemisferio sur y las estaciones son diferentes. Otra cuestión rara son las configuraciones familiares, los horarios, la alimentación, por ejemplo el desayuno: huevos, jamón (en comparación con las costumbres y cultura local).

Rol docente: Creo que mediador porque en realidad trabajamos con los materiales que conseguimos o los que están en el diseño y tenemos medio que improvisar. Mediar entre contenidos. En general, primero yo digo lo que opino y les pregunto a ellos qué les parece. En el aula si veo que los estudiantes tienen comentarios xenófobos trato de que reflexionen sobre sus dichos.

Competencias/destrezas: Habría que desarrollar más la lectura de las noticias, dejamos de lado la influencia mundial actual: contexto. Estar más actualizados.

Cambios: Siempre tuve mi percepción que el inglés es una lengua imperial. No sabía que otros países responden a la reina, algunos son islitas, hay países que hablan inglés y no son poderosos, en relación al inglés y el poder.

Aspectos más factibles menos factibles de llevar a la práctica: Lo más difícil de llevar a la práctica son las distintas variedades del inglés, en la práctica se les haría un lío. El uso del estándar me parece bien para la enseñanza. Lo más sencillo es ver distintos puntos de vista de un texto hablado de las mismas cosas, comparar de distintos países desde lo social, no de autores conocidos del canon, de redes sociales. Leer más cosas o de personas más desconocidas, influencers, por ejemplo.

Experiencia intercultural: Mate club: es un club de conversación de la universidad de Flores con estudiantes de intercambio. En el taller de argentinidad tomábamos mate y los estudiantes extranjeros tomaban mate por cortesía, no les gustaba. Sentí que se les imponía la bebida. **Virtualidad en pandemia:** fue horrible, muchos trabajos prácticos.

Estudiante 7 ISP “JVG”

03/09/2021 -13:15 a 13: 45 horas - (45’)

Parte A

Recursos y materiales: Lengua III y IV, material auténtico, papers, material académico. More than Words o capítulos de temas técnicos, manuales. En las literaturas específicas autores afro, en Literatura Inglesa contemporánea no necesariamente autores de Inglaterra, vimos autores de inmigración, jamaicanos. Heart of darkness, Small Island.

Variedades: En las novelas, aparecen, a veces son muy repetitivas. En Laboratorio III y en IV diferentes acentos. BVE: en literatura norteamericana y en contemporánea. En Lab IV: trabajamos mucho *storytelling* y cómo incorporar la pronunciación.

Nos complica un poco las clases a la hora de entender y entrar en la cultura del otro, se puede...su historia y sus raíces.

Actividades: Discusiones y debates. Recuerdo una: las *culture capsules*. Task based. Portfolio. Técnicas teatrales, ejercicio para contar historias. Los cuentos, la interculturalidad, historias: the story of my name. Language quotes: frases en otro idioma, manera de decir, expresiones.

Reading club: preguntas que van a analizar según la temática.

Temáticas: Un poco de todo. Religión por prejuicios. Tudors, facial recognition. La iglesia: Irlanda. Según los ejes de los programas. Oportunidades de los debates.

Procesos: Se analiza mucho y la comparación, dónde estar parado. Contexto socio-histórico. Los jamaicanos que fueron a Inglaterra como las inmigraciones a la Argentina, por ejemplo. Reflexión: post clase.

Analogías: Se debería pero estoy pensando en algún momento, por ejemplo el estándar británico, el RP: 3% de la población solamente lo usa. Tal vez se debería trabajar un poco más para entender y saber más sobre el español nuestro.

Aspectos de la diversidad sociocultural: Género, etnias (black-white), clase sociales, regiones o comunidades (minorizadas). La maternidad tardía, temáticas controvertidas.

Actividad: temáticas en papelitos (cards). Vocero de grupos.

Virtualidad: Para mí en cuanto al docente o el contenido, no hay diferencia. A mí me cuesta más la autogestión. Videoconferencia todas las semanas, solo 1 materia estaba cursando.

Parte B

Libros de texto: materia Diseño de Materiales: se abordan estigmatizaciones: los empleos. Cuestiones propias (locales). Adaptación de materiales.

Rol docente: es un mediador de alguna manera. Es nuestra responsabilidad hacer referencia a lo cultural. se da más en Inglaterra y de EE.UU. y también en otros lugares.

Competencias / destrezas: Diría que la capacidad de percepción y de reflexionar sobre nuestra cultura y hacer más hincapié sobre esto en la práctica docente. ¿Qué puedo hacer en Argentina entonces?

Reflexionar sobre nuestra cultura. Prácticamente, ¿qué puedo hacer en Argentina entonces?

Temáticas controvertidas: la edad, el contexto familiar. Las cárceles, la pena de muerte. Hay temáticas que son más difíciles de llevar, por ejemplo la IVE.

Temas más factibles de llevar a la práctica: Son cosas que son obvias, las típicas, son así. Festividades, navidad.

Cambios: Apertura del mundo anglófono.

Estudiante 8 ISP “JVG”

27/02/22 - 10:15 a 11:20 - (1:05’)

Parte A

Recursos y variedades de acentos: Recuerdo de Fonética usamos materiales armados para nosotros, para alumnos para hacer tipo *drills*, para repetir lo mismo que estamos escuchando. Eso me acuerdo que no era particularmente auténtico. Tuvimos poco contacto con diferentes tipos de acentos. Por ejemplo, me hubiese gustado haber escuchado a alguien de Nigeria, India porque después uno viaja y es muy difícil entender lo que dice el otro. Uno se queda con un acento un RP que ya no existe, que no se usa en la vida real y eso es muy difícil después llevarlo al plano real, digamos. Que no estamos entrenados para entender diferentes variedades de inglés, o variedades de acentos. En EEUU no hay tanto problema porque uno tiene el oído muy entrenado porque uno lo ve en la televisión. Pero me pasó en diferentes ciudades de Inglaterra o en Escocia o en Irlanda que me costaba un montón entender y me di cuenta que no tenía nada de práctica al respecto que escuchábamos un RP muy artificial que es fácil de seguir y que nosotros imitamos y eso pero la gente en la vida real no lo habla así.

En laboratorio III y IV se incorpora más material auténtico. Ya laboratorio III y IV empezamos a usar películas y, en ese caso, ya era un poco más real lo que escuchábamos. Yo aprendí particularmente mucho en laboratorio IV, en los primeros es como que uno todavía se está adaptando, y cuarto es como que todo cae un poco la ficha. Y es el único en el que uno ve cómo las variedades del inglés, por ejemplo, cómo cambió de un tiempo hasta ahora, se lleva un poco más al plano de la realidad. Es el único laboratorio en el que uno realmente entiende también ahora el inglés que se enseña, por ejemplo a empresarios, ya no se les enseña el inglés tan gramatical sino como para que salgan a hablar. Y bueno, vimos qué es lo que hay que enseñar de pronunciación para que ellos realmente se puedan manejar en el mundo, que vendría a ser que sea inteligible, que se entienda lo que uno quiera decir, mientras se entienda, y bueno tener en cuenta que las palabras pueden confundirse y eso fue interesante porque se llevó más al plano real. A diferencia de otros laboratorios que son como una base, que no queda otra porque también hay que construirlo, en cuarto se ve más variedad.

En Lengua leemos novelas contemporáneas y usamos materiales amados por los profesores, generalmente cuadernillos. En cuarto usamos más material auténtico como notas de Internet, charlas TED, por ejemplo *The danger of a single story* de Chimamanda Adichie. Y justamente analizamos eso cómo uno tiene percepciones de lugares, como de África, que uno lo ve como todo algo homogéneo, lleno de pobreza y en realidad no escuchamos las historias de ellos sino que escuchamos lo que nos cuentan otros sobre ellos

y lo extrapolamos a Latinoamérica, que pasa algo muy parecido. En EEUU muchas veces se ve a Latinoamérica como algo homogéneo, como que todos somos México y no ven las diferencias, o tienen estereotipos, trabajamos mucho con eso, trabajamos mucho con análisis del discurso en Lengua, justamente ver qué se dice, cómo se dice. Pero sí, en los primeros años es más que nada memorizar listas de vocabulario. En Lengua III, por ejemplo, leíamos las novelas y a partir de ahí sacábamos vocabulario y lo analizábamos en contexto. Vimos también muchas temáticas, por ejemplo, todo la temática del LGTB, de transgénero, diferentes cosas. Las últimas dos lenguas para mí fueron muy ricas, aprendí muchísimo en esas dos, en las primeras, también pero eran más una base. Yo no me quejo pero es como que se disfruta más las materias de los últimos años, varios profesores me dijeron lo mismo, que uno empieza a disfrutar del profesorado cuando uno ya tiene las herramientas. Por ejemplo, a mí me gustan las literaturas, yo hice seis, las cinco obligatorias y como electiva hice una que se llama “Literature in Englishes”, Literaturas en lengua inglesa, es optativa para el plan 2015 y es obligatoria para el de primaria, que ese plan ya no está. Y fue muy interesante porque vimos textos de distintos países de Nigeria, de Sudáfrica, de Canadá, de diferentes países, nosotros tenemos tres literaturas inglesas, una norteamericana y una contemporánea. Y , además, yo hice la electiva también.

Analogías: Lo único que recuerdo en Laboratorio IV que vimos un video de un inglés que había trabajado mucho tiempo en España y explicaba cómo enseñar pronunciación, porque no es lo mismo enseñar inglés a un japonés que enseñar a otros hablantes de otras lenguas, cómo pasar de este idioma a otro. Variedades de español y esas cosas no. En Lingüística vimos de todo: de latín, de portugués, de alemán, hicimos árboles en alemán porque vimos cómo funcionaban los idiomas. Vimos un poco sobre el español, lo que significa el español de España impuesto como el correcto y que las otras variedades como inferiores, pero que en realidad eso es una construcción, qué es el idioma puro, porque todos los idiomas fueron cambiando durante la historia.

Actividades: Recuerdo que en Geografía del Reino Unido y Geografía de EEUU, como materias cuatrimestrales de primer año, recuerdo que teníamos que hacer presentaciones en power point y teníamos que elegir cualquier aspecto de la cultura, de la geografía de estos países. En UK elegimos la gastronomía y hablamos de la gastronomía de los diferentes países, de las diferencias. Mis compañeros trataron de todo, del sistema político, de lo que significa tener la reina o la significancia de la figura de ella, en EEUU hicieron un análisis por ejemplo de las princesas de Disney, de lo que transmiten a la sociedad. Era muy

interesante ver las producciones de los demás, era como muy libre. Algunos nos fuimos por el lado de la historia, porque a mí me gusta. Es una manera de entender un poco el pueblo que uno está estudiando. Después tuvimos historia de EEUU y dos niveles de Historia Inglesa. En el caso de EEUU desde un punto de vista muy crítico hacia EEUU, en el caso de Historia Inglesa quizás un poco más neutral. Sobre todo porque es interesante desde los otros profesorados (cómo nos ven), el Joaquín tiene 17 profesorados, nos ven mucho a nosotros (los estudiantes del profesorado de inglés) como cipayos, como fans de EE y del RU y nosotros lo vemos desde otra perspectiva totalmente crítica, estaría bueno que vinieran a las cátedras y escucharan, bueno son en inglés y hay que saber inglés para entenderlas.

Temáticas: En Lengua IV 4 leímos *The God of Small Things*, está situada en la India y cuando la vimos tuvimos que analizar todo lo que significaba la India, la religión, la desigualdad, el trato hacia la mujer, y ahí tuvimos que conocer todo, por ejemplo, yo no sabía mucho del sistema de castas, lo conocía de nombre pero tuvimos que aprender las diferentes castas, lo que significa pertenecer a las castas bajas o fuera del sistema de castas directamente. Para poder comprender el texto tuvimos que meternos en todo ese mundo, y ahí vimos un montón de esas cosas: lo que es el sistema político, la desigualdad de género, los indios que se tienen que ir del país y vivir en el exterior. Y a partir de eso también extrapolamos cosas de nuestra propia cultura. Así como lo hicimos con lo de Chimamanda para latinoamérica vimos también la diferencia con nuestra sociedad, porque es muy diferente, es radicalmente diferente. Por ejemplo, no quiero espoliar la historia, en un momento hay una escena de incesto y obviamente todos estábamos muy shockeados pero en otro momento hay una escena de alguien de casta alta que está con alguien con un *untouchable*- que es alguien que no pertenece a ninguna casta, y uno lo lee desde el punto de vista de occidente y dice no pasa nada. Y pusieron la escena de incesto para que nosotros entendamos cómo lo ven ellos cuando están con otra casta, como algo que indigna, que llama muchísimo la atención, como un valor de shock. Y fue muy interesante verlo desde ese punto de vista.

También leímos de *Bluest Eye* de Toni Morrison, analizamos mucho el tema de la desigualdad racial, lo que era antes en los 50 y lo que es ahora, hablamos mucho de ese tema, también leímos *Beloved*, en Literatura Norteamericana, que también es de la esclavitud, esos son temas que vuelven mucho la desigualdad, el racismo, las temáticas LGTB, en Lengua hicimos todo el año eso. En el análisis del discurso lo mismo.

Analizamos las representaciones culturales que nos llegan a través de los libros de texto, que muchas veces presentan una familia tipo ideal, todos blancos, todos felices. Yo me puse a ojear libros nuevos que uso con mis alumnos, por ejemplo Family and Friends IV, y ves que cuando aparecen mujeres, cuando es algo de cocina están las mujeres, *dad* está trabajando, no sé, de doctor de bombero. Y esas cosas siguen y uno diría bueno ya está superado esto, pero no. Y lo seguimos transmitiendo a través del libro. También lo vimos en Lingüística esto, como cuando en los libros de inglés viene para leer una carta de un chico que se va de vacaciones a Italia, para decir un ejemplo, y algo tan alejado de la realidad de muchos (estudiantes), como que se sigue viendo en inglés como algo medio que no pertenece como que es un poco inaccesible para el público general. Lo vemos desde un punto de vista que no es el nuestro, digamos, muchas veces no está bajada a la representación nuestra. Lo vemos desde el punto de vista de ellos que es muy distinto. Y también la diversidad y media impuesta, como que a lo sumo te ponen personajes de distintas nacionalidades, etnias para cumplir. Esto lo analizamos bastante en detalle y lo trabajamos en Análisis del Discurso.

Aspectos más frecuentes: Pertenencia de género, de origen, más de EEUU. Africa, India. No tanto del RU.

Procesos: Debate, hacemos debate siempre, tanto en el caso de Análisis del Discurso (AD) como de Lengua, hicimos presentaciones, a cada uno se le asignaba un tema particular y el profesor nos ayudaba un poco y después se presentaba a toda la clase. En AD hicimos esto de compararlo con la perspectiva propia. Recuerdo que un grupo trabajó sobre el rosa para las nenas celeste para varón, el especismo, por qué está bien comer algunos animales y otros no, y también con presentaciones en grupo y debate en clase. También traíamos noticias de actualidad para debatir entre todos, compartir experiencias. El análisis crítico diría, esto del debate, de escuchar las contribuciones que el otro tiene para dar, desde la distancia queda esto.

Herramientas de análisis: Halliday, Filinich, el profesor de Análisis un genio, Bourdieu, Bahktin, leíamos los textos de francés en español, tanto en Lingüística como en Análisis teníamos textos en español también. Y a simple vista uno podría pensar que estas herramientas son, en realidad, para ir mucho más allá del aprendizaje de la lengua en sí. Porque uno tiene que tener una visión global también, en general no solo de los pueblos de habla inglesa sino de lo que esto del análisis de texto, para poder ver qué dice más allá del papel, para tener una visión más allá, todo termina relacionándose con el idioma, todo se

relaciona con la lengua al fin y al cabo. Y creo que es eso, para tener una visión más global, para hacernos personas más completas, para una formación más completa que no se limite a repetir listas de vocabulario.

Interacciones y reacciones: hay de todo, realmente, en las clases que yo estuve no tuvimos tanto conflicto, las personas todas muy participativas muy abiertas y a veces las contribuciones de algunos compañeros muestran un poco lo poco que uno sabe del otro (que el incesto era algo común en la India, por ejemplo) y se da casos de otros cursos de personas de otras religiones que se sintieron un poco ofendidas, por ejemplo cuando vimos lo del LGTB en tercer año, a fin de año tuvimos un libro que se llamaba *The Second Coming*, la historia de Jesús rockero que volvía a la tierra y que era rockero, y hay personas que no lo van a manejar bien y puedo haber personas que les chocó. El Joaquín es así, hay de todo. Es raro, bueno la gente es, en general, abierta pero bueno hay de todo y hay personas que dejan la materia y eligen otras cátedras con alguien con otra perspectiva totalmente distinta. Por ejemplo hay docentes que hacen memorizar vocabulario en Lengua III, conozco un caso particular de una estudiante dejó una materia en octubre y la hizo el año siguiente, o de una residente que rechazó el curso que le tocó porque le dieron a elegir algo que no quería trabajar (dar una novela, *The Catcher in the Rye* o dar algo relacionado con educación sexual) y la residente lo dejó porque le daba miedo y no quería dar “cosas raras”. Y sobre los profes hay de todo, algunos son más directos, si no te gusta... ahí está la puerta y algunos personas/ alumnos no pudieron con con él/ella. A mi me gustó, me encantó, me llevé de todo. Hay docentes más polarizantes o los amas o los odias y hay otros perfiles más conciliatorios, daban voz a todos en las charlas pero también depende de cada uno, del número de participantes, si son 20 compañeros o 7 y los perfiles de los estudiantes, si son participativos o no. Escuchar, dar la palabra: eso siempre. Yo me banco hasta acá, si tenías una opinión muy en contra era difícil, no pasó en el año que cursé con un docente que conozco, pero sé que en otro año sí, también estos compañeros dejaban porque no podían con la exigencia de la cátedra, se mezclaban distintas cosas.

Parte B

Manuales y libros de texto: Ya respondido. “La diversidad impuesta”.

Rol docente: En realidad yo como docente no me veo como informante solamente, porque informante se me hace que es como transmitir algo y no escuchar nada de lo que dice el otro y la riqueza de la clase está en escuchar a los alumnos también. Yo trabajo en primaria

y en 5to año, secundaria, con una materia EDIC que es preparación para el mundo adulto, y esas clases son todas de debate porque son chicos bilingües que están terminando y se puede hablar de distintos temas y vimos esto lo de Chimamanda, lo de las redes sociales, de todo y yo no soy informante, al revés, más bien aprendo de ellos, yo no soy tan lejana a su edad, yo tengo 30 ahora, pero aún así soy de otra generación y yo aprendo de ellos también. Yo llegaba, presentaba temas, me pasó que al tomar el curso en septiembre los chicos no querían hacer nada de lo que habían pactado con la profe anterior y ahí tuve que improvisar algo y es más bien aprender de ellos, creo que los chicos están en otro nivel con esto de la diversidad, de la interculturalidad, es como que yo aprendo más de ellos que ellos de mí. Y también tengo primaria y quizás ahí sí, uno los tiene que guiar un poco más, pero al mismo tiempo tienen mucho ellos para decir, no me quedaría en el rol de yo de informar, más que nada sería como organizar un poco la información, traerla un poco a tierra quizás como para que todos la puedan compartir, sería eso, mediar para el debate en clase, no el debate como el debate político de televisión, una situación ficticia, algo muy abstracto. Algo más libre, más bien algo de poder ayudar a darle voz a diferentes personas para que tengan un debate equilibrado pero no más que eso, yo no soy una persona que tenga un rol demasiado predominante en el aula, por lo menos en ese tipo de clases en las que no enseñaba inglés sino enseñaba otra cosa. Después sí, como profesora de inglés en primaria tomé cursos de escuela pública, chicos que hace 2 años que no habían tenido inglés porque la profe estaba de licencia, tuve que empezar más o menos de cero, con libros con muchas ilustraciones, mucho vocabulario, vocabulario que son cosas que pueden aprender rápido así van avanzando, y también tratar un poco de hablar como para que entren en confianza, porque si no pobres chicos uno llega hablándoles en inglés y te ven como algo de qué sos, un poco también alternar y hablarles en español.

Competencias o destrezas: Sí justamente saber detectar cuándo, como en este caso te digo de hablar todo en inglés, cuando uno necesita acercarse a los alumnos desde otro lado y ser un poco más cercano a ellos, saber identificar la situación, saber identificar en dónde está parado el alumno. No venir como dar la clase y listo como uno tenía planeado sino ubicarse en tiempo y espacio. A mí me pasó, lo que noté mucho ahora, yo trabajé toda la vida en privado y los tenía toda la tarde y era como maestra de grado y ahora tomé cursos en lo público, porque ahora llegué al porcentaje, y es muy diferente porque doy mi clase y me voy a otro grado y trabajo mucho con la maestra de grado que nunca me había pasado. Gente con mucho puntaje, mucha experiencia en el estado y ellas metían esto de los

valores en las clases. Y aprendí mucho de las maestras. Por ejemplo, una trabajaba un valor por mes y me decía: mirá estamos trabajando tal cosa, bueno si querés podes ponerlo en tu clase, y entonces trabajar en conjunto con ellas, los chicos ya sabían de qué estaba hablando, lo veían desde otra perspectiva y estaba realmente muy bueno, porque a ellos les llegaba como un mensaje claro y consistente de parte de todos los docentes. Y eso es algo que yo no lo había visto en el otro colegio, yo casi no tenía ni relación con la maestra de grado porque no la veía nunca, ella trabajaba a la mañana y yo a la tarde. Y creo que es una destreza muy importante saber trabajar en equipo con los demás, saber llegar a consensos, no irse por tu propio carril, hacer tus propias cosas sino que tenga sentido, si los chicos me tienen a mí una hora y están en el colegio, desde las 7am hasta las 4pm no puedo hacer algo yo tan diferente a los demás. Adaptarse. Ver la situación, en este contexto fue una situación muy particular, veníamos de una pandemia, los chicos necesitaban otro tipo de contención. Mismo los adolescentes casi adultos, terminaron el secundario sus últimos dos años uno virtual y otro medio virtual, que ellos no lo esperaban, a los adolescentes los afectó mucho. Tener flexibilidad y no bajar así (automáticamente) el contenido.

En las prácticas docentes también tuve la suerte de trabajar con chicos con un nivel altísimo y analizar *The Catcher in the Rye* y dejarlos analizar a ellos también en literatura. Ellos tenían ideas que a mí no se me hubiesen ocurrido jamás y era en el momento, porque lo leíamos en el momento y se les ocurrían cosas. Y realmente cosas que a mí no se me hubiesen pensado dar jamás, y los análisis con los que ellos salen, entonces escucharlos, ver realmente todo lo que tienen para aportar, que no son una tabula rasa, vienen ya con conocimiento, con contenido. Y eso es algo que yo recuerdo mucho de mi infancia que no era tan así. El profesor venía y daba la clase y chau uno no podía opinar mucho, demostrar lo que sabía, tener algo de incidencia en lo que se daba en la clase. Yo trato de amoldarla más a los intereses de ellos. Me parece que eso es importante. Pero sí, me parece que hay que tener en cuenta esas cosas.

Cambios de perspectiva: Yo siempre había visto el inglés, yo nunca aprendí inglés, fui totalmente autodidacta, lo adquirí el inglés en casa porque mi mamá es profesora de inglés, nunca lo estudié. Todo lo que aprendí lo aprendí de películas, libros y de lo que leía. Todo fue nuevo para mí, la sistematización, porque fue la primera vez que sistematicé, porque en la escuela el nivel era muy básico, temas gramaticales, nunca un libro. Fue todo de cero para mí (el profesorado), lo mismo que la fonética. Al mismo tiempo me jugó en contra lo que yo sabía de la intuición, en gramática había que argumentar, explicar y ahí me costó

mucho pasar de una cosa a la otra. Para mi fue todo nuevo porque la cultura mía no pasaba de lo que veía uno en películas y estaba muy sesgado desde el punto de vista yanqui y ver todo desde una mirada nueva me cambió totalmente la perspectiva.

Temas más factibles y menos factibles de llevar a la práctica: Y esto de lo de género, las diferencias es más fácil de dar, en todos los libros de texto, es como el ejemplo clásico, de la casa, la familia, son como cosas más fáciles de dar y que siempre salen. La familia tipo y que no se ve nada de diversidad y los chicos a veces preguntan, a mi me preguntaron y porqué está así si mi familia es diferente. Eso es fácil de que surja. También hay que saber tratarlo, no es tan fácil, porque en una escuela religiosa no es tan fácil abordar eso. Pero salir, sale. Y quizás esto de otros países, de otras miradas es un poco más difícil en un nivel más elemental. Uno termina dando cosas, más bien, que los chicos puedan saber como para también evaluar, porque también tenemos la presión de que tenemos que tomar las pruebas, esas cosas y esto es un poco más difícil de incorporar. Por ejemplo, el punto de vista del inglés que no solamente es el del imperio sino de otro tipo, el de las colonias, lo que decía de lingüística al principio. Sería interesante ver esto equivalente al español. Mucha gente quiere profesores nativos de inglés o dicen que el único inglés que vale es el británico y entonces uno les pregunta ¿el único español que vale es el de España? ¿Nosotros qué hablamos? Y eso estaría bueno y no es tan fácil en el nivel de primaria, me parece, de traerlo al nivel que enseñamos.

Estudiante 9 ISP “JVG”

11/02/22 - (1:07’)

Parte A

Recursos y materiales: Yo diría de materiales auténticos lo que más se usan son artículos, *essays*, puede ser en *Language* vas a tener lo más fresco, porque es más contemporáneo digamos vas a tener artículos del momento de autores varios, tal vez no tan reconocidos, que hablen sobre, no se, el lenguaje en particular o cómo varía el lenguaje o una noticia de hoy que se pueda discutir en la clase y tenga relevancia. Después si te vas a las literaturas, tenes *essays* o por ejemplo no se en historia teníamos que armar presentaciones sobre distintas décadas y teníamos que buscar recortes de diarios de ese tiempo, o propagandas, películas cosas que ejemplifiquen la época y están muy conectadas historia y literatura,

entonces cuando hay que referirse a la época histórica también se recurre a eso para las presentaciones. Variedad de géneros. Poemas también. No se si cuenta como material auténtico porque en un punto es a lo que hay que referirse en la cátedra. En Lengua tenés *TED talks* un montón, incluso hemos trabajado con capítulos de X serie o X película, o una capítulo entero de Friends, películas basadas en libros, Paul Auster, en Laboratorio se ve mucho también la parte inicial del programa The Voice o la versión británica, que tiene entrevistas de los que van a cantar a esos programas. Después cuentos que se usan con chicos como *Winnie the Witch*, un montón. Después tenés el canon Willis, Arnold & O'Connor, esto más en las bases, Fonética I y Laboratorio I donde tenés la teoría. Después vas avanzando y tenés material auténtico, diría que no volvés al librito. Una millonada de cuentos y poemas en Laboratorio IV.

Variedades: Si total, en Laboratorio IV que tenés todos los poemas de diversas fuentes digamos, por ejemplo Angelous habla afro-american English (BEV), después tenes Zephaniah, de Jamaica. Hay materias como Literatura en las que la idea es leer otras literaturas que no sean propiamente inglesas o americanas, entonces vemos sobre todo autores del Caribe que escriben en inglés. Muchísima diversidad, pero más cerca del final de la carrera. Los primeros años ves el canon inglés, de hecho en las primeras literaturas también, y después las últimas literaturas casi la mayoría te diría que mayoritariamente es diversidad, Lengua IV lo mismo, es como que ya te corres del estándar como que ya lo conoces y te permiten moverte. Me parece que lo más enriquecedor es llevarte del profesorado esas voces a las aulas donde vos llegues también. Siempre está ese dilema de si usar Zephaniah en un curso de secundario y me parece que Zephaniah le gusta a todo el mundo porque rompe las reglas, es muy dinámico, rapea, entonces me parece que le puede re-llegar a los adolescentes, pero bueno está ese dilema de que si le das el texto escrito él escribe ... no escribe con las reglas muy gramaticales que nosotros queremos que aprendan los chicos. Pero me parece que es super enriquecedor incluirlo y mostrar que hay mucho más allá del estándar.

Analogías: Recuerdo en Lingüística que se habla mucho de las variedades, se aprende bastante de la teoría detrás de lo que es una lengua estándar, quién habla el estándar, quién habla una lengua no estándar y los ejemplos se dan, por lo menos nosotros lo vimos, de autoras no se si argentinas pero de latinoamérica seguro, no recuerdo los apellidos, lo vimos en ese sentido. Desde la teoría del estándar lo aprendemos en comparación con el español, yo creo que es una decisión más de cátedra, de hacernos leer autoras de acá, por

eso se incluyó el español y las variedades que hay del español. Pero no así en Lengua de encontrar a un profesor que te incluya un texto en español o que haga referencia a las variedades que hay en el español.

En Laboratorio IV cualquiera sea la cátedra se ven acentos, cada estudiante elegía un acento de cualquier lugar del mundo en el que hablasen inglés como primera lengua, yo elegí Irlanda, otros eligieron Birmingham, otros eligieron Australia, Sudáfrica Nueva Zelanda, y fueron hablando de las distintas cualidades que tiene cada acento. Lo que me parece interesante de esas presentaciones es que bueno en Dublín se habla lo más estándar y después te vas a otras regiones que se habla así o así, el compañero que habló de Birmingham dijo que está muy mal visto ese acento que cuando van a Londres allá los miran mal porque ya saben de dónde viene.. Cada lengua tiene su estándar y cada acento tiene su huella social, su carga social. Fue muy interesante.

Después analizamos cómo en los libros de texto empezamos a encontrar distintas variedades de acentos en los *listenings*. Yo trabajo con los exámenes de Cambridge como *invigilator* y veo que hay variedad también en los exámenes, por ejemplo el First yo he escuchado cosas como pronunciar la u como una vocal u. Y en realidad después te das cuenta que las personas que hablan el estándar no existen en ningún lado. Entonces es muy interesante. En un punto si miras la carrera del profesorado en un hilo de tiempo en Lab I quieres ser la reina de Inglaterra hablando y después en Lab IV te das cuenta medio que cada uno busca su forma y su identidad, eso cada acento carga con su identidad, creo que es esa la idea de como está planteado todo. Y es un poco lo que yo te decía de Zephaniah como primero armás las bases de lo que es el qué hacer, mostrás como el camino y después cuando ya se saben las reglas es más fácil jugar y crear tu propio idioma que es medio lo que hace él.

Tareas: Proyecto sobre lugares, acentos. En primer año Geografía del RU y otros países/pueblos angloparlantes de habla inglesa nos hicieron elegir un país del *Commonwealth* para hacer un recorrido, había que armar una ruta e ir por ese país como dando la vuelta y analizando los territorios, las variedades de clima, etc y después estaba la parte de la economía, la política, etc. Y se eligieron los mismos que te dije antes Australia, Sudáfrica. Super interesante.

Temáticas: Si te podría decir todas. Pero las más folcklore, la que era de política y religión también, en literatura se ve muchísimo, porque bueno no hay otra. Creo que se habla más como del individuo, del folcklore de lo individual tal vez, como el recorrido de la identidad,

se toca mucho el tema de la identidad con el lenguaje están íntimamente relacionados, yo creo que se habla más de aspectos sociales de cada individuo (que de las comunidades).

Yo creo que no hay ningún tema que se evite, en Lengua IV vimos mucho sobre diversidad en cuanto a género, orientación sexual, diversos temas. No creo que haya nada que se deje afuera y cuanto más apuntas al estudio de la diversidad cuanto más ejes tocas, mejor diría. No hay nada que se evite ni nada que incomode.

Procesos: Yo creo que se parte del análisis, siempre como de algo obviamente tenés como un recurso, el análisis y la discusión del recurso y después hay un momento de reflexión y el momento de reflexión yo creo que va unido con la nueva perspectiva porque siempre, bueno, en el profesorado siempre hay que escribir algo, siempre hay que ponerlo en papel, en un *Word* en algo, así que cualquier cosa que vos estés una clase analizando es porque se viene un *essay* al respecto con tu opinión, tu apreciación, un paper o una investigación. Creo que son esos tres pasos: análisis, reflexión y nueva perspectiva, que se explyaya en cualquier tipo de escrito o presentación oral.

Reacciones: Tenemos... yo creo que en la gran mayoría de los casos a todos nos despierta interés y en general lo que se busca es como si fuese un abrir de ojos, como que se te induce digamos, como que se te invita a eso, a vivir la experiencia de eso, de abrir el panorama y después producir tu propio material que abra el panorama de otro. Entonces es como esa es la idea de contagiar esa apertura. Esa es la sensación que me da a mí. Como todos después terminamos no sé, empezás con literatura empezando a entender que bueno tal vez la lectura de este texto que parecía súper fácil, tal es el héroe y tal el villano, y después decís, lo analizás de otra manera y ves otras perspectivas y eso se está alentado. Y después terminamos todos queriendo dar vuelta las cosas o mirarlo desde otros lugares. Como con un libro o una historia super del canon, a todos les resultaría super interesante hablar de un personaje que está puesto como el villano y que claramente siempre tiene esos rasgos de la periferia digamos, todo lo que no es el protagonista. Eso está super alentado, de hecho tuvimos jornadas de espacialidad junto con otros profesados y la idea era marcar eso, ponerse en los márgenes fue super interesante e íbamos todos y fuimos hasta el Lenguas Vivas a ver a nuestros profesores, una hizo una presentación de los escritos de Galtieri como mostrando el lado B de esa época y otra profesora había hecho algo de la invisibilización de los trabajadores de una cierta época. Pero nadie se horroriza o nadie se pone incómodo o le parece extraño, al menos es mi impresión. Creo que es todo lo contrario.

Y cuando salen otros temas como religión, que sí se toca, sobre todo en literatura porque te trae el tema, sí encuentro más resistencia tal vez de compañeros muy puntuales, cuando se quiere ver otra interpretación de tal vez de los escritos hay resistencia. De hecho si hay un/a alumno/a muy creyente que se puede sentir incómodo/a. Porque se leen nuevas interpretaciones, por ejemplo, de una historia corta de la vuelta de Jesús como una mujer o una persona trans *Jesus is back*. Hay diversidad en esos temas pero como que son bastantes sensibles para algunas personas y ahí puede haber más resistencia, pero después todo lo que es etnia, clase social, no.

Política de coyuntura, creo que eso se ve, sí se ve en una materia que es en Historia o tal vez en Geografía que se ve un poco de la economía un poco tanto del RU y de EEUU, entonces cabe lugar a bueno el sistema de gobierno de ellos es mejor o es peor ¿y el nuestro? ¿y por qué y cómo? es el primer encuentro con el funcionamiento de otros países y se abre mucho debate. Y después en Historia sí puede haber como bueno, yo creo que cualquier profe de historia revela su posicionamiento, porque ...por la interpretación que hace de cada cosa, ahí puede surgir pero después cada uno hace la interpretación que quiere...pensar diferente. Pero sí los posicionamientos son bastantes claros, no tanto por las cátedras ni por lo que se da en el profesorado, sino por el contexto institucional el Joaquín tiene mucha presencia política. (2017). Y después en Lengua IV hacemos análisis del discurso político.

Gestión de las interacciones: Yo creo que siempre el docente es el moderador, se arma un círculo o un semicírculo. bueno hasta ahí, a ver qué piensa tal, en general se trabaja así.

Parte B

Materiales y recursos par ala enseñanza: Se empieza ver en los *listenings* variedad de acentos, ahora en los textos o recursos más allá de algo como no se propagandas, algo que parece ser o tiene la intención de ser *authentic material* que te pone el libro como un ticket, no hay nada que vos puedas decir que demuestre diversidad o interculturalidad, no, es todo estándar. Después depende del libro con el que trabajás, yo trabajo con dos libros: uno es el *English File* no tiene nada de diversidad y el otro *Together Two* tiene bastantes cosas, yo te diría casi transversalmente trabaja el libro con información de Argentina, entonces, por ejemplo, la primera unidad es de comida y te pone de donde viene la carne Argentina, por qué la carne argentina se conoce como la mejor del mundo. Después nosotros siempre nos reímos un poco con los chicos porque la información es medio a

chequear, no se qué veracidad tiene la información en el libro. Pero también hay otro que se llama *What's Up*, es más para niños, y tiene todo de Argentina creo que es de Pearson y es el que uso yo para hacer análisis de libros de texto, lo uso un montón. No se si está tan bueno a nivel de cómo se muestran los contenidos o cómo los organizan pero la realidad es que tiene mucha referencia local. El *Together* también. Todos los temas que tocan: comidas, actores, por ejemplo te pone a Luciana Lopilato para que describas.

Rol docente: Yo diría en un primer momento como observador y después como informante mediador, o sea primero lo absorbemos, obviamente siempre como vos decís primero miras la serie y escuchas tal o cual cosa...siempre estás con los ojos bien abiertos a ese abanico y después lo pasas, continua la transmisión digamos.

Destrezas / competencias: Yo creo que es clave el análisis, como competencia el análisis del discurso y sí el análisis de los diferentes discursos ya sea de materiales auténticos o del canon, leer los diferentes textos, seleccionar los diferentes textos teniendo en cuenta la interculturalidad y ahí entra el análisis.

Cambio perspectiva propia: Te volvería a repetir eso: *En primer año vos quieres ser la Reina de Inglaterra y después en cuarto año no, desarrollar la propia identidad.* Al inicio uno piensa que el estándar es donde quieres llegar, incluso yo diría que en mi trayectoria al menos, un paso antes del profesorado diría, yo ya fui con esa intención buscando aprender el estándar, adquirir el estándar, hasta que me di cuenta que el estándar no se adquiere o sea no hay nadie que hable la lengua estándar así perfecta como se la estudia. Uno tiene que encontrar dentro del abanico de la realidad dónde está su lugar que probablemente es un lugar único para cada uno en su destreza en la lengua y en sus propias cualidades del lenguaje.

Aspectos más fáciles y más difíciles de llevar a la práctica: Se entra mucho por la comida, cuando vimos la unidad de ropa, hay mucha discusión porque hay como items de ropa que aparecen en los libros y que acá no se usan. Pero está bueno siempre usar eso para dar cuenta de la diferencia no, e invitarlos a los estudiantes, ya sea, me ha pasado con segundo grado y con chicos del secundario, en segundo grado nos tocó justo ver la unidad de *The Winter*: entonces veíamos que en el libro nevaba y qué se yo y armaban un muñeco de nieve, justo en esa época hacía mucho frío, pero bueno yo les decía acá en Argentina ¿pasa esto? Y no, pero mi papá tiene una foto del 2000 que nevó en Bs. As. Así que te diría que este tema de las comidas, el clima hasta te diría los distintos paisajes, por así decir, que hay en los distintos países, costumbres. Nosotros tenemos una unidad en cuarto año

que habla de lo que se debe hacer y no se debe hacer, lo que se considera como buena educación, mala educación, y eso difiere en cada país. Después vemos el transporte, cómo se mueven en las distintas ciudades. Entonces tienen que elegir un país no angloparlante y analizar qué se utiliza más en cada lugar, y eso es un aspecto cultural que uno capaz no mira tanto. En cuarto año como proyecto final de la materia les pido que elijan un país cualquiera y que hagan una presentación final, que es transversal porque vemos todos los temas que trabajamos: hablamos de comida, cultura, de buenos y malos modales, moneda, organismos de beneficencia, si se ofrecen préstamos o no, si se respetan los derechos de los niños, de las mujeres, si hay estereotipos, todo eso en el país que elijan.

Virtualidad: No prácticamente no noté ningún cambio, yo tuve años accidentados por las tomas, por las inundaciones, así que perdíamos un montón de clases y me pasó que en el 2020 prácticamente no perdí ninguna clase, la que perdí fue por feriado. Tuve una re-linda experiencia los años virtuales y pude conocer profesores que tal vez no hubiera podido conocer porque dan la materia de noche. No existía la idea o posibilidad en la mente de tener clase virtual antes de la pandemia, en relación a las tomas que fueron antes. Grabar clase y subirla después.

Estudiante 10 ISP “JVG”

14/03/22 - 9 a 10:20 hs - (1:20’)

Parte A

Materiales: materias más literarias, historia, los docentes están más al corriente pero después en materias como Fonética y Fonología son los mismos textos que usaron nuestros docentes como estudiantes. Ahora es chiste pero a uno lo preocupa, igual algunos docentes buscan algo más nuevo pero igual a uno le preocupa la validez, puede haber funcionado hace 20 o 25 años pero ¿será igual ahora? En las materias más al corriente, se usan muchos videos, fue uno de los profesores que nos abrió lo ojos al debate queer en la lectura, incentivaba el debate en base a textos sobre mujeres de color y opresión, cursé historia y geografía y como en algún momento había que tocar el tema de Malvinas, la profesora buscaba autores lo más políticamente correctos en base a cada tema como para que no se mezclaran los sentimientos, era su visión. Todos buscaban diversidad y autores no controversiales. Eso es lo que nos empezaron a incentivar a investigar como futuros docentes, de cuidado con qué autores se llevan al aula, porque a veces no es muy bueno

separar el autor de la obra se nos explicó, porque lleva cierto significado, entonces buscar a los autores, la historia y en base a eso ver qué más nos transmite la lectura.

Entrevistadora: Entonces, ustedes trabajaron esto de conocer el contexto socio-histórico para saber su posicionamiento para luego aplicar a la lectura del texto?

Claro, por ejemplo: “Hoy vamos a analizar este autor, vamos a analizar este cachito pero vamos a dejar todo lo demás afuera”. Para el tema de Malvinas la profesora trató de buscar autores que describieron los hechos, sin opinión. Era un librito bastante neutral en todo. De editorial británico (los hechos bélicos, no hicieron balance de la cuestión de soberanía), porque la historia tiene distintos puntos de vista, ella nos daba la base y a partir de eso nosotros buscábamos otras interpretaciones. Y luego nos asignaba temas para investigar. Uno a medida que iba investigando veía que esta fuente me dice esto pero esta otra, me dice otra cosa. Nosotros íbamos llevando estas inquietudes a la docente y ahí nos decía ven, busquen a los autores que les va a ayudar a decidir. Muchos videos, documentales, pedacitos a veces porque son muy largos, canciones también, estoy cursando historia y nos manda una playlist, por ejemplo rock celta, canciones originales, charlas TED

Variaciones: suele haber de todo. Desde hombres hasta mujeres, profesionales, gente de a pie, el lenguaje más médico, y vimos charlas TED de una adolescente también, rango bastante amplio. Veíamos de todo.

Analogías: Sí, las formas de hablar de las mili-pili que es muy nasal, muy particular y como muy chillonas. El registro es muy agudo y muy nasal.

Actividades: Trabajos de investigación para historia y geografía. En Lengua hicimos dos o tres veces al año, hacíamos charlas TED o podíamos presentar un tema que quisiéramos y teníamos que ir vestidos como para la charla TED, ambientado todo.

Temáticas: Religión creo que nunca hablamos en todos los años que yo estuve en el Joaquín a no ser que una estudiante, una compañera que tuve que era judía ortodoxa y ella ya avisaba a los profesores que algunos días iba a faltar. Origen era más común, ciudadanía, la diversidad es algo que siempre está presente, después viene etnia y género. Se charla mucho eso de que somos más mujeres que hombres en el profesorado de inglés y que ahora varios docentes nos comentan que antes era aún más común.

Procesos: Aparecen muchas estrategias, hay docentes que van al tema directo, pero no suele ser la mayoría, en general, van de a poco, traen una actividad de *warm up*, por ejemplo una vez nos preguntaron ustedes creen que hay wachiturros en el Reino Unido, era para trabajar y comparar las etiquetas sociales en RU y con las que hay acá o las que

podemos encontrar en EEUU. Mi punto de vista sobre etiqueta social es muy particular porque vengo de familia inmigrante, entonces cualquier cosa que tenga que ver con etiquetar o no, yo lo voy aprendiendo al corriente acá en Argentina, cuando se ven comentarios de la Argentina de hace tiempo o cosas sociales yo pregunto eso de dónde es, de dónde viene, me sucede un distanciamiento y tengo que empezar a googlear o empezar a preguntar o buscar y mis compañeros ven una referencia y lo hacen, lo sacan, más de manera automática.

Es una comparación de cualidades, a ver cuáles son las similares, bueno tienen esto igual, puede ser que entren en la misma categoría que nosotros, no va a ser lo mismo porque es primer mundo contra tercer mundo. Yo trataba más de comparar las cualidades. A ver cuáles se asemejaban más.

Interacciones: Es más el debate, se incentivaba mucho el debate. El docente traía algo y decía lo que le parecía, daba su opinión primero y después preguntaba ¿qué piensan? y a partir de ahí todos opinábamos y se desarrollaba un debate grupal bastante enriquecedor, era una crítica en conjunto, a medida en que avanzaba el debate el docente tomaba notas en el pizarrón, no tomaba el lugar de mediador, era un oyente, luego y anotaba y cuando se abría el debate después lo charlabamos, ya después más técnicamente. Tomaba nuestras opiniones y lo enfocaba a lo más técnico de la lengua. Para generar un acercamiento, porque uno está aprendiendo la lengua de un lugar al cual nunca fue, o en el cual no vivís entonces ya de por sí hay una distancia física importante y entonces ahí lo que hay que hacer es tratar de acercarnos lo más posible a esta cultura, a este lugar del cual estamos aprendiendo tantas cosas, como para hacerlo un poquito más nuestro porque uno después va a el aula y es el modelo de esto que está aprendiendo y tenes que tener tu cajita de herramientas con datos, con cosas como para que uno ya lo incorpore más, para no verlo como algo tan extraño tan lejano.

Aspectos menos frecuentes: Es más una bajada de los profes de que los que interesa es la materia o cosas que puedan ser afines a la materia y que puedan aportar algo, y los temas más actuales de la Argentina suelen dejarse afuera, por ejemplo cuando había paro informaban bueno la próxima semana hay paro, y listo, no se discutía. Muchos como mucho decían tal vez ustedes intuyen mi postura, pero nada más. Lo que sí vemos es que muchos ya están usando el lenguaje inclusivo. El programa por ejemplo algunos lo presentan en lenguaje inclusivo.

El humor: a veces no todos compartimos el mismo humor. Un día estábamos trabajando las distintas culturas que se presentan en el curso y cómo nos afectan a cada uno, cómo nos interpelan, que existen en el grupo y cómo interpelan a los estudiantes en el aula. Por ejemplo son cosas que hay que tener en cuenta porque los chicos vienen con una mochila detrás, no vienen solos, y un compañero hizo un chiste de gallegos y algunos se reían pero se hizo un silencio y todos me miraban a mí, porque mi mamá y mis abuelos son gallegos, y ahí el docente dijo bueno cuando hay debate no usamos humor, serio, vamos a movernos a los hechos que piensan objetivamente... y después otro compañero hizo un chiste de judíos estando mi compañera ahí y otra vez, el silencio de tubma, y llamos pensando que hay gente que no sabe debatir. El humor y la tragedia, el humor no todos los temas se pueden tratar o quién los puede tratar. Estos imaginarios que se perpetúan, esto de la deconstrucción lo usamos para debatir sobre el humor lo hizo... Se trabajó mucho la consciencia del otro y cómo pesaban las palabras y la forma del discurso, no lo que decimos sino cómo lo decimos.

Parte B

Materiales: bastante pobre para los niveles iniciales (la inclusión de la interculturalidad). La diferencia en los materiales para los niños no veo esa deconstrucción, por ejemplo una familia no es solo mamá, papá y abuelos. Y enseguida los chicos te dicen pero yo tengo un solo papá, yo tengo dos mamás. En algunos cursos hacemos un juego: Intervenimos el libro: cuando los chicos ven o algo que no les gusta, que no los hace sentir bien, lo que les haga ruido, intervienen el libro, con las comidas, la sinestesia, el azul era un color para la tristeza, pero el color azul es mi color favorito decían y no es triste, bueno cambialo. Usamos stickers. Es una manera de que estén mirando el libro y de relacionarse e identificarse con el material.

Rol docente: Informante más que nada, porque la verdad que ninguno de nosotros es hablante nativo, lo que podemos proporcionar es lo que leímos, lo que nos contaron, lo que escuchamos, entonces informamos. y yo siempre trato de hacer hincapié en decir esto es lo que aprendí, esto es con lo que yo me informé, hay otras realidades y si no están conformes con lo que les ofrezco los incentivo a que vayan y busquen algo diferente, es imposible ser el portavoz de la verdad, aprendimos, y uno desde afuera no puede cubrir todos los aspectos. En el colegio donde trabajo hay gallegos, argentinos, indios, chinos, rusos, muchas comunidades.

Competencias/destrezas: primero que nada: permeabilidad, porque las cosas no pasan como te lo dicen en los libros, la realidad es muy diferente, permeabilidad del pasaje de lo teórico a lo práctico, después paciencia, el docente tiene que ser paciente, porque los alumnos con los que se va a trabajar son diferentes, cada vez vienen los niños con menos tolerancia al fracaso, es mucho menor, y uno tiene que desarrollar muchas herramientas para acompañarlos de cerca, al mismo tiempo que se trata de enseñar, para mí son las cuestiones básicas para poder llegar a ellos porque si uno no puede llegar a ellos es difícil seguir con el proceso de aprendizaje.

Cambios de perspectiva: Si bastante, pasé de una mirada más técnica, más de papel a lo de verdad. Lo empecé a ver como un factor que altera el momento del aprendizaje, la situación de clase es un factor que está presente en todos lados, empecé a ser más consciente. Yo ya lo tenía en la cabeza, ya como algo más naturalizado pero ahora al ser docente, es como que estoy mucho más consciente pero de todo. Ah, estoy haciendo esto, ¿lo voy a seguir haciendo de la misma manera? ¿lo puedo hacer de otra manera?, estoy dando este pasito...(hay registro de lo propio)

Aspectos más fáciles y más difíciles de llevar a la práctica: El tema del orden, vieron que los ingleses son correctos, son muy ...entonces esas cosas las tenemos que traer, apropiarnos a tenerlas lo más natural posible en el discurso. Menos factibles: la religión, porque es muy de cada uno, lo veo como algo privado, algo de familia y uno no entiende por qué la persona no rompe, y veo que sale si el alumno quiere, si tiene ganas de hablar, pero es algo que yo no lo trabajaría por las implicancias que tiene

Presencialidad/virtualidad: Bastante en los dos años de virtualidad, el primer año que tuve presencial muy exigente, pero después nos mudamos a España y nos volvimos en el 2020. A los dos o tres meses que habían empezado las clases y fue bastante laxo el 2020, los docentes se estaban *aggiornando* a la virtualidad, qué materiales se podían usar, cuáles no y el 2021 exigencia a full. Me gusta esto de volver sobre mis pasos y volver sobre sí mismo, siempre es para adelante, reciberte, porque no vemos para atrás, sobre todo porque podés dimensionar lo que se avanzó.

Estudiante 11 ISP “JVG”

11/03/22 - (1:16’)

Parte A

Recursos y materiales: La gran mayoría a ver, en las literaturas terminás leyendo los autores clásicos que tenes que leer, en las primeras literaturas todos autores de lengua inglesa, casi todos son ingleses, todo lo primero, lo que sí marca una diferencia es Literatura Contemporánea en lengua inglesa porque leés autores autores que son post colonialistas y vas leyendo gente que viene de las islas, no es solamente autores ingleses propiamente dichos, escoceses, el inglés es más variado. Te diría que es la materia donde el inglés es más variado y después Literatura Norteamericana, la que mayor variedad presenta es Literatura Contemporánea. Después pensaba en las Lenguas, depende con quién cada uno las haya hecho. En Lengua hemos usado autores canadienses, autores, sí, norteamericanos, ingleses, en Lengua puede haberse dado que porque pueden elegir novelas y textos cortos más variados hayas tenido mayor amplitud en el muestreo de lo que se ofrecía. Después obviamente en literatura los docentes están atados a lo que tienen que dar y no pueden abrirse.

En otras prácticas de la construcción que las había hecho en otras cátedras hemos usado material en video un montonazo, también en Lengua, tomado de programas de televisión, programas de chef de chicos para ver cómo trabajaban en equipo, como entrevistas a autores de cualquier nacionalidad. En Laboratorio por ahí no se nos suministró un montón de material auténtico de diferentes orígenes pero sí se exploró el estudio cuando vimos acentos, íbamos cada grupo o individualmente buscábamos acentos diversos: se trabajó desde Australia, Nueva Zelanda, las islas del Pacífico, de diferentes lugares dentro del RU, de diferentes lugares dentro de EEUU, canadienses, se trabajó hasta las islas del Caribe. Pero en Lab también se hizo eso.

Varietades: Estaba pensando que hasta en la literatura cuando lees el Black Vernácula, cuando hemos leído a Toni Morrison y ahí estás leyendo BEV, también en Lingüística analizamos y las vemos como variedades. La realidad de que el planteo del Joaquín ha sido claro desde un/el inicio, el Joaquín se enfoca en la variedad ya no lo que sería RP porque sería como más antiguo sino lo que sería la variedad más actual (EE), pero porque tuvieron que elegir uno. Pero si estamos escuchando y leyendo otras variedades se trata de ver que son igualmente valiosas y se hace mucho hincapié en el tema de que simplemente se eligió esa variedad en particular por el material. No se desacredita en ningún momento las otras. De hecho en Lingüística analizamos textos y analizamos audios básicamente para ver qué pasaba, cómo estaba formado, qué cosas se tomaban de una y qué cosas se tomaban de

otra, no se a mi me pareció super interesante todo y no se desacreditó en ningún momento ninguna variedad. Es básicamente comprender que son todos, dialecto suena horrible, que son todas variedades diferentes y que cada una es valiosa por sí misma porque representa al lugar donde surgió, puntualmente. Y que cada lugar es rico por ser básicamente un reflejo de la identidad de la gente de ese lugar. Ahora, ¿vos quieres que yo te de lo mío personal? Es que a pesar de eso, a mi desde lo auditivo me gusta más el BE y trato de escuchar BE. Pero por un tema de que me gusta lo auditivo. Para que te des una idea, yo he vivido en EEUU, con lo cual habiendo usado..., sin embargo en lo que fue mis estudios de chica, la variedad que yo aprendía de pequeña era también BE. Después viviendo afuera enseguida es como que switché y pasé a hablar el otro y después volví nuevamente a trabajar en la variedad que solicitaba el Joaquín. Y es la variedad que me resulta, me gusta escucharla, pero más allá de eso me gusta también escuchar el escocés o el irlandés para escuchar cómo varía. Y dentro de la misma variedad, por ejemplo escuchar Cockney me parece maravilloso porque me encanta ver los cambios, o sea lo que me gusta quizás es descubrir qué cosas están sonando distintas, cuáles son los cambios. Por ejemplo, ayer estaba viendo algo y me había fascinado viendo porque salían todos los mensajes de texto, cuál era el lenguaje que estaban usando los adolescentes y cómo estaban texteadando en inglés y me había parecido fascinante porque usaban algunos lenguaje de temas de adicciones o cosas así, y está bueno todo porque te permite estar en contacto con lo que es el lenguaje real en el momento, no anclado a lo que sería una cosa que pueda estar más en lo académico y menos en la realidad presente.

Analogías: Eso lo hemos hecho principalmente en Lingüística y básicamente fue para darles la jerarquía o el valor que tienen todas las variedades lingüísticas. Por eso te decía lo de 'dialecto' me sonaba horrible, porque son esas cosas que ya las hemos trabajado mucho en lingüística, esto no es un dialecto, la palabra propiamente dicha te da la sensación de estar desacreditando a alguien. Y otro aspecto más, el tema de las variedades se vio mucho esto de que en nuestro país lada la la extensión las variedades no cambian con la velocidad con la que cambian en el RU. Que eso a mí me había parecido copadisimo y aparte porque en algún momento, por un viaje que había hecho, había estado parando en el RU desde muy el sur hasta el norte de Escocia, en una de las últimas islas ahí al norte. Iba parando en distintos lugares, y donde vas parando es un acento distinto y todo va cambiando y lo que tenés es que en muy poca distancia surgen un montonazo de variedades lingüísticas que hace que tengas que ajustar el oído para poder acostumbrarte a cómo están sonando y eso

acá en la Argentina no lo notás. Vas a tener, en el oeste, por ejemplo, yo he vivido en la zona de Cuyo, sí notás quizás algunos sonidos diferentes, algunos modismos diferentes, algunos vocablos diferentes, pero fuera de eso básicamente nos entendemos perfecto. No hay la diferencia que vos notas, que te cuesta por ahí seguir. Estás en Liverpool y tenes que estar haciendo un esfuerzo para acomodar el oído para ver qué te están diciendo.

Actividades: Dialectos: investigación en grupos. Adaptación de libros. Presentaciones en grupo de temas, en casi todas las materias. Sobre temas de música, se abordaron los temas más insólitos, cada alumno se metía en áreas que fueran, que nos apasionaban y había que investigar y presentarlas a todo el grupo de manera tal de dar un pantallazo general y para ver por qué esa área era interesante y que nos enriqueciera desde el punto de vista del lenguaje (tema libre-relacionarlo con la lengua).

Temas: Vida diaria, trabajamos temas de costumbres nuestras en Construcción de la Práctica por ejemplo, se adaptaba un montón del material que se veía, es decir, se veía cómo se aplicaba el material que veíamos, en el cual se daban situaciones áulicas que por ahí eran propias de otro lugar, a lo que podían ser situaciones áulicas que íbamos a encontrar nosotros. Eso permanentemente, a partir de textos en los cuales daban situaciones los docentes. También hemos analizado en Construcción de la Práctica videos con situaciones del aula, porque muchas veces lo que te dan son situaciones áulicas con ejemplos de de docentes que no tienen mucho que ver con lo que sería nuestra práctica acá. Y nos pedían buscar ejemplos que presentaran situaciones similares pero con respecto a lo que es nuestra vida en el aula acá, y eso fue super interesante.

Entrevistadora: ¿encontraron libros customizados, digamos, con una asistencia local?

No en libros, en general no encontrábamos en libros, teníamos que buscar nosotros, tratar de trasladar o proveer ejemplos, muchas veces hemos entrevistado a docentes también para tratar de buscar ejemplos de situaciones que pudieran suceder acá, que fueran similares a estos ejemplos que veíamos en los libros. Porque la realidad es que el material que viene es muy europeo y muchas veces lo que muestra es una realidad que es muy diferente a la nuestra y en base a estos ejemplos que estuvieran dentro de la realidad nuestras.

La religión tiende a no aparecer fuera de Historia, se ve en Geografía o Historia, se ve cómo impactó o impacta la religión en ciertas comunidades. En Literatura religión se ve porque vemos cómo impacta el tema religioso en el análisis social del momento en el cual está inscripto el texto que estamos analizando. Y sí educación lo ves en todo, el sistema educativo en otros lados, en Literatura, en Lengua, vas viendo cómo es todo esto en otros

lados. También te lleva a comparar y a analizar respecto a lo nuestro. Política en Geografía.

Estrategias/procesos: Uno de los temas que más se manejaron es una visión crítica sobre lo que se estaba viendo en otras realidades. Se analizaron sistemas de gobierno en otros lados y se compararon con el nuestro. Automáticamente cuando los empezás a ver genera preguntas o cuestionamientos sobre y por qué se hicieron de esta manera o de otra, ventajas que pudieron haber surgido, en haber elegido una forma o la otra y cómo funciona eso, si funciona mejor o peor. Estoy pensando en Historia de los Pueblos Angloparlantes, lo hemos hecho en otras historias, ahí fue lo más marcado porque te metés en lo más actual, y vas abordando más lugares del mundo, viste que en historia propiamente dicha ves los romanos y demás en cambio en Historia de los Pueblos Angloparlantes como trabajás situaciones actuales, ves el análisis de los conflictos Israel Palestinos, Vietnam, la guerra fría ahí sí si se ven un montón de temas de política, vemos educación también. Lo que fue maravilloso en eso fue el análisis y la perspectiva con la cual lo íbamos a abordar, se nos daban los lineamientos, pero era todo un proceso de investigación individual y personal, algunas veces hicimos algo en grupo y después esto era para compartir con nuestros pares. Y al compartirlo, una vez terminadas las presentaciones, se hacían reflexiones con la docente. Esa es una materia que uno puede elegir, no es obligatoria. A mí me resultó interesantísima. Me pareció super rica.

Procesos: El comparar ha sido super interesante, el análisis y la reflexión me parecen que son importantísimos. Y el tema de hacer este proceso individual y después compartir y discutirlo, porque me parece que es sumamente enriquecedor, porque hay veces que abre a perspectivas que por ahí a uno no se le ocurrieron. Muchas veces nuestro análisis y nuestra reflexión individual está condicionada también por quiénes somos y el escuchar otras voces es super enriquecedor. Porque permite abrir nuevas perspectivas. Realmente es enriquecedor, sumamente enriquecedor te diría. Hay cosas que se te ocurren o que vos podés o sobre las cuales podés reflexionar y realmente llegar a ver cuando escuchaste que alguien más lo analizó o lo vio distinto, por ahí a uno no se le había ocurrido esa perspectiva. A ver, aclaremos algo, uno puede estar de acuerdo o no con la perspectiva que ofrece el otro, pero esta bueno poder escucharla, está bueno ser críticos y poder elegir cuál es la perspectiva con la cual uno se siente uno más cómodo o a la cual uno adhiere. Por eso está bueno escuchar otras voces.

Reacciones: Se han dado en el aula en repetidas oportunidades, se pueden escuchar ante temas de política de género, ante temas como el feminismo, algunas posiciones más extremas, posiciones más como de centro y pude/n haber surgido choques entre las mismas. Puede que hayan surgido temas de prejuicio, han surgido también en temas religiosos, porque evoco discusiones o gente que ha comentado sentirse incómoda por comentarios que se han hecho con respecto a temas religiosos. Si bien en cuanto a las políticas de género el Joaquín es super amplio, muchas veces las individuales cuando surgen las discusiones pueden pensar diferente y puede haber choques en lo que se manifiesta y surgen temas de prejuicio y eso se charla y se trata de construir sobre las cosas que se dicen para lograr algo que sea más amplio, más acorde a lo que sería al mundo en el cual vivimos hoy en día, tratar de deconstruir prejuicios existente. Tanto en el tema de género, pero a ver, y esto es fuerte, en tema de género pero no noté lo mismo en tema religioso. En tema religioso entiendo que se juzga bastante más. En cuanto a las distintas posturas divergentes tal vez las ideas no son radicales, a lo mejor la sociedad no está preparada para escuchar ciertos argumentos, son cambios que se están generando y se están generando lentamente, uno puede hablar cosas ahí (en el JVG) que no las podés hablar en otro lado. La realidad es esa. O que cuesta mucho tener un acompañamiento cuando las planteás en otro lado, vos te encontrás muchas veces en reuniones y tratás de hacer ciertos comentarios y te tiran con algo, más o menos. Decir que algo es políticamente incorrecto cuando está siendo usado en otros ámbitos muchas veces uno es juzgado muy duramente cuando lo dice. Y todo eso en el Joaquín, en general, funciona muy bien, porque la mirada en general se ha construido y todo el mundo piensa más o menos de manera similar. Puede saltar en alguna cosa, pero en el tema religioso yo pienso que no. Porque, a ver, he notado por ahí compañeros, recuerdo puntualmente en una clase cuando han surgido temas de aborto o cosas así, una chica que se levantó y se fue. De lo social tenes gente con diferentes posturas pero en general no he notado que las discusiones vayan para un camino que se tome a mal, todos pueden expresar su opinión, podrá ser bien o mal recibida pero todo el mundo puede expresar su opinión.

Entrevistadora: Acá los docentes ¿cómo gestionaban la clase, estos idas y vueltas? sobre todo cuando surgía alguna tensión porque si bien estamos dentro de un marco pedagógico, como todo lo humano, estamos atravesado por sentimientos, posicionamientos, visiones y susceptibilidades y ahí tal vez aparece la cuestión de cómo te juzgan, juzgamientos.

Gestión de la clase: Lo que se percibe en el desarrollo de las clases es una actitud respetuosa de escucha por parte de los docentes, de tratar de abrir el diálogo y permitir que opiniones diferentes fueran escuchadas. En algunos docentes he notado un acercamiento muy pedagógico en tratar de explicar, inscribir la discusión en lo que sería el momento actual y tratar de llevar la reflexión a tratar de comprender la perspectiva que podían tener gente de otras generaciones. Muchas veces lo que saltaba era “uno escucha en las casas que dicen aquello dicen lo otro” y los docentes preguntaban bueno a ver ¿con gente de qué edad estás hablando? Gente que ha sido creada en otro paradigma. De llevar..., de fomentar una visión crítica y tratar de comprender que el cambio lleva tiempo, y que no podemos, se habló mucho del presentismo, no podemos juzgar a una generación anterior en el paradigma en el cual estamos parados nosotros ahora porque les cuesta mucho comprender ciertas cosas o adaptarse a cómo se está viviendo o cómo se entienden ciertas cuestiones hoy en día. Eso muchísimo con los temas de política de género y feminismo, en clases de literatura, ahí es donde han surgido la mayoría de estas discusiones.

Y la verdad con todos los docentes con los que hemos trabajado tengo, no se, una apreciación infinita por cómo han podido llevar estas discusiones, con la altura con la cual las han podido llevar y han podido escuchar las diferentes voces y han podido tratar muchas veces de bajar un cambio, hacer que por ahí.. Yo soy más jobata con lo cual estoy muy en el medio de diferentes perspectivas, y puedo escuchar a gente que está ...quizás eso tal vez te dan los años, poder escuchar diferentes grupos y poder entender que al que es más grande le va a costar mucho hacer un cambio y entender que a lo mejor que no lo hace de mala gente sino que no está pudiendo ver lo otro y aunque trate, está como más encasillado en su perjuicio y hay que ir más despacito y no por esto querer matarlo con los comentarios ni dejarlo a un lado. Muchas veces eso se da en las discusiones con gente mucho más joven que no puede tratar de empatizar con alguien más grande.

Recuerdo que han surgido estos temas también en Lab y los docentes los han abordado con la misma perspectiva, no juzguemos a través del presentismo no tratemos de imponer el paradigma presente a todas las generaciones porque hay que acompañarlas y no juzgarlas, Una docente se puso a explicar su situación personal que tenían una pareja homosexual en la familia y que había sido una lucha super intensa tratar que los padres y tios trataran de aceptar la situación, y eso no quiere decir que sus tíos o padres sean mala gente, es que están inscriptos en otro paradigma y tomó un montón de tiempo hacerles ver que tenían que acompañar sin juzgar, este..., pero super interesante cuando salen ese tipo de

cuestiones. Porque uno de los temas que planteaban era que la discusión que se había armado era “no, pero que con esta gente no se puede hablar” bueno, bajemos un cambio y tratemos de acompañar. En el tema religioso, sin embargo, me pareció que era más complejo. Ver gente, chicas jovencitas que se levantan del aula y se van, me resultó fuerte. Entrevistadora: en lo religioso es más/muy dogmático, habrá que ver lo que pasa. ¿Una cuestión emotiva?

En el tema religioso, la realidad es que a mí lo que me impactó fue que en algún momento hablando de ciertos temas que no pudieran convivir personas que piensan diferente en el ámbito del aula, que haya gente que se sintió incómoda que se levantó y se fue. Son cuestiones que han surgido con el tema del aborto, si hay gente en el aula que son evangélicos, se empiezan a dar estas situaciones que son como que notás que se pone tenso el ambiente y se dificulta una discusión enriquecedora. Aquí no es el estereotipo sino el principio o el dogma al que adhieren. No es ponerse de acuerdo, sino aunque sea escucharnos. El poder estar en el aula y poder participar de esta discusión sin que llegue a un nivel de agresividad que haga que alguno se tenga que levantar e irse. Los docentes han tratado de mantener el nivel de discusión, pero ¿qué pasa con ese alumno como futuro docente? A lo mejor como docente lo puede escuchar.

Anécdota: una compañera que tenía el pañuelito celeste, donde la mayoría tenía una opinión diferente, no decía nada, pero la discusión se puso agresiva porque se sintió agredida en la forma en la cual le hablaban, básicamente como que descalifican otra posición, su posición. Ahí se dio una situación particular con los mismos compañeros.

Parte B

Materiales: Mi situación es bastante diferente, yo doy una materia específica en inglés que no me encasilla a usar libro de texto y uso los materiales que quiero. Y uso como modelo de trabajo un formato que ha sido presentado en Australia, es un modelo de debate que se presenta en Australia, no utilizo, podría usar el Lincoln Douglas que se usa en EEUU pero no es el que más me gusta, prefiero el de equipos de Australia, porque fomenta el trabajo en equipo de los chicos, fomenta el respeto, tiene un montón de valores que me parecen super loables y me parece que está bueno trabajarlos con adolescentes e inculcarlos y trabajarlos desde temprana edad. A partir de esa premisa, como los temas los dejo elegir a ellos (estudiantes) y ofrezco, a ver todo adaptado a la edad, porque tengo que moverme con la edad en la que están, pero básicamente trabajo con material de videos de Youtube,

poemas, en general lo que uso son disparadores y los disparadores tienen que ver con temas sociales, con temas culturales, de género, históricos que les puedan interesar. A partir de estos disparadores ellos eligen los temas que van a desarrollar, con lo cual, si yo les estoy abriendo el disparador de política de género, la moción que van a presentar la eligen ellos. Y tiene una particularidad que es super interesante: unos van a estar a favor de la moción y otros en contra, y dentro del aula hay veces que gustándoles o no la posición en contra van a tener que ponerse en los zapatos y defenderla. Con lo cual hemos tenido temas de eutanasia, feminismo, etc. Vengo con este proyecto desde hace ya cinco años y es muy lindo para trabajar. con el mismo grupo verlo cómo lo trabajaban en primer año y después en quinto. Los chicos tienen que buscar material auténtico, citar información y decir las fuentes, temas de actualidad que les permiten trabajar las diferentes temáticas de la realidad.

Rol docente: lo que yo siento es que quizás por ahí en los lugares que estoy trabajando, y lo hemos visto en las observaciones y en las prácticas, creo que en general los docentes están muy metidos en lograr o en mostrar esta interculturalidad, por lo menos los docentes con los que uno está en contacto, tratan de mostrar una diversidad, mostrar cosas diferentes y abrir el mundo a los chicos. Me da la sensación que sí.

Competencias/destrezas: Una de las claves para mí es la autonomía. El docente que es autónomo que no está atado a un libro de texto tiene muchísimos más recursos para poder buscar el material y ofrecer un muestreo de material mucho más rico, variado, diverso que que a la vez permite complementarse con lo que van a ver de la realidad en la vida diaria y que también les da la oportunidad de hacer que los chicos sean ciudadanos del mundo.

Cambios perspectiva: Yo trabajé veinticinco años como docente en la cultural inglesa, lo que yo noto es que a partir de los que serían inquietudes más, algo intercultural, pero estaba tan atada a lo que te pedían que des y no te permite explorar esas cosas. Hay lugares que son más restringidos que otros para trabajar con materiales, yo me mantuve encasillada en eso. Al empezar en el Joaquín cambié totalmente la perspectiva y traté de meterme, por ejemplo, me ofrecieron dar *Language* y ahí venía la restricción de los libros, o dar Literatura, y ahí los materiales con los que complementan los textos los elegís vos. Entonces vos podés abrir un muestreo muchísimo más diverso, completo quizá, complementás muchos más el material que estás dando. Son materiales que me han dado mayor libertad para trabajar.

Aspectos más factibles para llevar a la práctica/menos factibles: vida diaria, sí se refleja en los temas que trabajamos, muchos de los temas que los chicos deciden abordar tienen que ver con la vida en el colegio, con políticas de género dentro del colegio: cómo los afecta el uniforme, tener un piercing, los aros, el largo del pelo, quiénes pueden hacer esto y quiénes no. Obviamente no podemos influir sobre las políticas que va a abordar el colegio pero sí escuchar lo que los chicos tienen para decir y argumentar ya sea a favor o en contra. Temas significativos para ellos: reglamento escolar, uso del celular, temas que son...de hecho se hizo un protocolo según los años para organizar cómo ellos lo iban a manejar. Los chicos tienen sus computadora en las aulas, entonces el celular se volvió superfluo, es más, se vuelve un elemento de distracción y no de estudio. Se da muchas veces que surgen estos temas de ellos y que discuten, los horarios del almuerzo, el tema de la dieta surge permanentemente. Usos de redes, los riesgos que encuentran, hasta qué punto esto les contribuye, el rol de los docentes y cuán útiles les resultan algunas materias y cuán inútiles otras. La realidad es que los alumnos tienen que escribir *essays* argumentando y después los presentan oralmente. **Virtualidad:** para mí la virtualidad fue maravillosa, a ver, si tenía ciertas limitaciones pero pudimos hacer ciertas cosas que en el Joaquín no se podía hacer porque no hay recursos. Hubo clases en las que mirábamos videos, escuchábamos audios y además yo vivo super lejos, en provincia, para mí el viaje a Joaquín me insume mucho tiempo. Estoy en Pacheco. Si me hubiera encantado hacer alguna de las presentaciones en el aula, pero las clases no dejaron de ser lo enriquecedoras que eran, todos pudimos hacer presentaciones y compartir material, fue súper enriquecedor. La red de contención que vos tenés con tus compañeros que desarrollaste durante los años de cursada, vos no cursás con la misma gente todas las materias, inclusive tengo un grupo de WhatsApp con gente que cursé en primer año. Sería muy bueno para el Joaquín flexibilizar la cursada virtual. Tener encuentros virtuales no hizo menos fructífero la cursada, al contrario, enriqueció, potenció.