



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO EN PEDAGOGIA

EL PROFESOR DE INGLÉS DEL COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES, SU CONCEPTO DE ENSEÑANZA
DE LA LENGUA INGLESA Y SUS IMPLICACIONES
PARA SU PRÁCTICA DOCENTE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: DOCTORA EN
PEDAGOGÍA PRESENTA:

LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA

TUTORA: DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS

MÉXICO, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

“El amor, la razón y la actividad productiva son energías psíquicas del hombre que nacen y se desarrollan sólo en la medida en que se practican: no se pueden consumir, ni comprar, ni adquirir, como los objetos del tener; sólo se pueden practicar, ejercitar, emplear y realizar. Los objetos del tener se gastan en la medida en que se usan. En cambio, el amor, la razón y la actividad productiva se desarrollan e incrementan a medida que se aplican y se comparten”

(Fromm *Del tener al ser* p.157).

Muchas gracias a todos aquellos que se han dado el tiempo para compartir un pedazo de amor, razón y actividad productiva en mi proceso de ser...

Dedicatoria

“ En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts’ ui Pên, opta – simultáneamente- por todas. Crea, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también proliferan y se bifurcan (...) En la obra de Ts’ui Pên todos los desenlaces ocurren; cada uno es el punto de partida de otras bifurcaciones. Alguna vez los senderos de ese laberinto convergen: por ejemplo, usted llega a esta casa pero en uno de los pasados posibles usted es mi enemigo, en otro mi amigo (...) *El jardín de los senderos que se bifurcan* es una imagen incompleta, pero no falsa, del universo tal y como lo concebía Ts’ui Pên. A diferencia de Newton y de Schopenhauer, su antepasado no creía en un tiempo uniforme, absoluto. Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo. En éste, que un favorable azar me dapara, usted ha llegado a mi casa; en otro, usted, al atravesar el jardín, me ha encontrado muerto; en otro, yo digo estas mismas palabras, pero soy un error, un fantasma.” (Borges, “El jardín de los senderos que se bifurcan” en *Ficciones*, pp.134 y 136)

A todos los maestros del mundo, incluso los que han sido excluidos de cualquier espacio y tiempo...

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	7
La enseñanza del inglés	7
La búsqueda	8
Algunas preguntas	10
Planteamiento del problema	11
Definición del tema	13
De las representaciones sociales al espacio biográfico	14
Metodología	15
Justificación	16
Contextualización	16
Descripción de capítulos	20
<i>CAPÍTULO 1: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y ABORDAJE METODOLÓGICO</i>	21
Una articulación construida	21
La Representación Social (RS)	22
Genealogía	23
Definición	30
Justificación	30
La historia	35
Genealogía	35
Definición	38
Justificación	38
El espacio biográfico	40
Genealogía	41
Definición	45
Justificación	45
Análisis del discurso	47
Genealogía	47
Definición	48
Justificación	49
Articulación y planteamiento de hipótesis	59
<i>CAPÍTULO II IDENTIDAD, ENSEÑANZA, LENGUA E INSTITUCIÓN</i>	61
Identidad	61
Enseñanza	63
Lengua	69
Importancia de la lengua inglesa como lengua extranjera en el mundo	70
¿Cuáles son las incógnitas?	76
La problemática de la planificación del lenguaje: el caso de la lengua inglesa	77
Institución	83

<i>CAPÍTULO III ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CCH.....</i>	87
Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM	87
La reforma de Pablo González Casanova	88
El Colegio de Ciencias Humanidades después de la Reforma de Pablo Casanova: la época de Soberón.....	89
El Colegio de Ciencias Humanidades en la época de Rivero Serrano	91
Elementos constitutivos del espacio significativo del CCH	97
¿Quién es el profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades?	98
¿Quiénes son los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades?.....	101
¿Cómo es el plan de estudios en el CCH?.....	103
<i>CAPÍTULO IV DOCENTES DEL CCH</i>	117
Aplicación del cuestionario	118
Perfil de los profesores de inglés del CCH.....	118
Edad	118
Sexo	121
Turno.....	122
Ingreso	124
Experiencia docente	126
Nombramiento	129
Horas.....	131
Formación	133
Nivel de dominio	148
<i>CAPÍTULO V DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES AL ESPACIO BIOGRÁFICO</i>	161
1. Lo biográfico en la constitución de la identidad docente.....	163
1. Un comienzo sin trama.....	164
2. El ser profesor	174
2.1. La cara polifacética del profesor.....	175
2.2. Conflictos con las condiciones de trabajo en la institución	176
2.3. Reconocimiento personal.....	190
3. El papel del profesor	192
3.2. Ser autónomo	194
3.3. Ser críticos	196
3.5. Diseño de materiales	198
3.6. No todo lo que brilla es oro.....	199
3.7. Tener todos los logros posibles	200
3.8. La vocación.....	201
Conclusión	203
2. La lengua inglesa como objeto de enseñanza.....	205
2.1 Configuraciones discursivas de la lengua inglesa como objeto de enseñanza	208
3. Nuevas configuraciones sobre la enseñanza del inglés.....	230
1. El enfoque de enseñanza del CCH	230
1.1. Importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas	232
1.2. No entendemos, no estamos acostumbrados.....	237
1.3. Ir más allá	241
1.4. La imposibilidad.....	245
4.3. La enseñanza como práctica	247
4.4. Alcances de la enseñanza.....	279
4. La enseñanza como institución.....	286

4.1. Proceso de institucionalización	289
<i>CAPÍTULO VI FIJACIONES DE SENTIDO</i>	313
1. Fijaciones de sentido	313
2. Concentración media en número medio de significantes	315
3. Fijaciones de sentido reiteradas	317
1. Identidad	317
2. Enseñanza	323
2.1. Tensión entre enfoques comunicativos	324
2.2. El signifiante comprensión de lectura sí pero ¿qué pasa con las necesidades?	327
2.3. El signifiante la visión a futuro y la globalización también	330
3. Lengua	334
4. Institución	343
4.1. Proceso de institucionalización	343
4.1.1. Nivel vertical: carrera académica, condiciones laborales, salario, desigualdad.....	344
4.1.2. Nivel horizontal: autoestima y reconocimiento	348
<i>A MANERA DE CIERRE: DE DIÁLOGOS Y RELATOS</i>	351
La relación de los elementos que articulan la configuración discursiva de la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	351
Implicaciones para estudios de RS	360
Implicaciones para estudios de análisis del discurso	361
Implicaciones para la pedagogía de de lenguas extranjeras/ inglés/ en general	361
Posibilidades para continuar con el trabajo dentro de esta línea de investigación.	362
<i>Epílogo</i>	364
1. ¿Concepto de la enseñanza del inglés?	364
2. La importancia de la ilegitimidad	364
3. Las lógicas de la enseñanza del inglés	365
4. Hacia una planificación del lenguaje en la educación.....	366
<i>Referencias.....</i>	367
APÉNDICE I.....	383
APÉNDICE II	384
APÉNDICE III.....	390

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés ha sido concebida por mucho tiempo como una metodología o enfoque Celce-Murcia (1978), (Brown, 1980), (Larsen-Freeman y Long, 1986), (Nunan, 1990). A fines de la década de los noventa, el concepto de enseñanza del inglés dio un giro hacia la consideración de los aspectos sociales y culturales que eran excluidos en el “mainstream”¹ de la enseñanza del inglés. Un ejemplo de ésta fue la enseñanza crítica² por un lado, siguiendo un paradigma posmodernista, con manifestaciones tales como la lingüística aplicada crítica (Canagarajah, 1999; Norton and Toohey, 2004; Pennycook, 2001). Pero también hubo otro giro hacia una enseñanza intercultural del inglés, que obedeció más a una lógica político- económico, enmarcada en el contexto de la globalización y de la avasallante ola de información producto de la sociedad tecnológica actual y como influencia del documento *Marco Europeo de Referencia* que ponía de relieve la necesidad de un mundo intercultural y plurilingüe dentro de este contexto globalizado en la Unión Europea y que fue trasladado al ámbito escolar de la SEP y de otras instituciones (Beacco, 2004). Frente a este contexto el concepto de enseñanza del inglés se nos presentaba como un concepto erosionado, desgastado, vaciado de significado pero a la vez llenado por una serie de elementos complejos que son difíciles de identificar. En el afán de encontrar cierta claridad en cuanto a estos elementos, nos dimos a la tarea de emprender una búsqueda sobre las creencias, conocimientos y suposiciones que tenían los profesores de inglés sobre su enseñanza, un poco inspirada por el trabajo de Devon Woods (1996) sobre la metacognición pero también por investigación propia llevada a cabo en un contexto universitario (García Landa, 1996), cuyos

¹ Tendencia o corriente dominante.

² La perspectiva crítica en la enseñanza de lenguas tiene varias vertientes desde principios de la década de los noventa. (Ver los trabajos de Gee (1990), Fairclough (1992), Auerbach (1995), Luke (1995), Crooks y Lehner (1998), Crotty (1998), Caragarajah (1999), Millar (1999), Pennycook (2000) (2001), Skutnabb-Kangas (2000), Pavlenko y Lantolf (2000), Ramanathan (2002), Reagan y Osborn (2002), Brutt-Griffler (2002), Patten y Kymlicka (2003), May (2003), Lin (2004); así como en el área de educación en general: Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003), Cummins (2003), Peters (2003), Giroux (2003), Boler y Zembylas (2003), Morris (2003), Ng (2003), Trifonas (2003). En la enseñanza del inglés en México ver Clemente et al. (2006), Gutiérrez Estrada (2006), Cortez Román (2006), Mugford (2006), Narváez (2006), López Gopar (2006) Sughrua (2006), Lethaby (2006).

resultados concretos nos llevaron a cuestionamientos más profundos sobre la naturaleza de las creencias, los conocimientos y suposiciones presentes en el discurso del profesor y su relación con su contexto social. Así fue como incurrí en la indagación de un concepto que me permitiera atisbar los elementos psicológicos pero también sociales de un todo complejo innombrable.

La búsqueda

El concepto de BAK (beliefs, assumptions and knowledge) de Woods se limitaba a dar cuenta de la influencia de las creencias, conocimiento y suposiciones de los profesores en su enseñanza. Woods argumenta que por lo general las teorías lingüísticas pasan a través de un filtro denominado BAK (creencias, suposiciones y conocimiento del profesor, que son utilizadas para la planeación de su clase, materiales, etc.). “La estructura del curso (...) depende del proceso de creación del curso que ocurre a través de una serie de decisiones hechas por el maestro en conjunción con y a través de la interacción con otros agentes participantes (...) en un sentido lo que hacen los profesores en el salón de clase es la manifestación última de un proceso de planeación, preparación, organización, creación y estructuración (Woods, 1994:11)” (Mi traducción).

La enseñanza exploratoria propuesta por Woods pretende observar el fenómeno del salón de clase desde una perspectiva de contexto; es decir, se observa la clase como una totalidad contextualizada que tiene sentido a partir de la planeación de la clase, materiales, técnicas y participantes. Woods propone una investigación enfocada en tres puntos: en significado de los eventos dentro del contexto de curso y de curriculum (papel de las interacciones en ellos). Segundo, en la enseñanza del salón de clases dentro del contexto de planeación. Finalmente, en el contexto de las interpretaciones y comprensión de los participantes según su BAK sobre las actividades en el salón de clases. “Including the contexts of the course and the participants makes it possible to recognize that what are observed as the same events formally may be quite distinct when perceived functionally (...) what on the surface seems to be the same events *may be viewed by the participants as being different because its relation to their goals,*

*intentions, assumptions and beliefs.*³ (Woods1994:14). Sin embargo, su propuesta sólo se constreñía a aspectos de metacognición, faltaba dar cuenta de factores sociales más complejos que parecían incidir de manera significativa en la enseñanza del inglés. Decidí recurrir a la teoría del análisis del discurso (Laclau y Mouffe, 1982, 1994), Laclau (1988), Buenfil (1998), De Alba (1998), donde encontré algunos conceptos que me ayudaron a entender mejor la complejidad conceptual a la que me enfrentaba, principalmente los conceptos de configuración discursiva, desplazamiento, hegemonía, sobredeterminación, significantes flotantes, significantes vacíos y erosión me llevaron a concebir *el carácter maleable de los conceptos y de sus elementos constitutivos*.

De manera simultánea, mi lectura de la teoría de las representaciones sociales Moscovici (1969, 1979, 1984, 2000), Moscovici y Hewstone (1984), Moscovici y Duveen (2000), Jodelet (1984, 1986, 1987, 1989, 2000), Jodelet y Guerrero (2000), Abric (1993), Banchs (2000), Duveen (2000), Doise (1985), Di Giacomo (1985), Duveen y De Rosa (1992), Farr (1986), Ibáñez (1988), Allansdotir, Jovehelovich y Statahoupoulou (1993), Markova (1992), Mungy, López (1999), Potter y Wethrell (1987) *inter alia*), me condujo primero a concebirla como una herramienta conceptual para el estudio de mi objeto: la enseñanza del inglés; ya que consideraba tanto el lado psicológico como el social de fenómenos complejos como el que a la sazón se me presentaba. Sin embargo, al analizar más cuidadosamente la literatura, después de estudiar los datos de la entrevista, nos percatamos de algunas limitaciones de este concepto para dar cuenta de lo encontrado. La primera limitación se relaciona con la ipseidad⁴ de las

³ Incluir los contextos del curso y de los participantes hace posible reconocer que lo que se observa como un mismo evento de manera formal puede ser percibido de manera muy distinta desde la perspectiva funcional (...) lo que en la superficie parece ser un mismo evento puede ser visto como diferente por los participantes, en relación a sus metas, a sus intenciones, a sus suposiciones y a sus creencias (mi traducción).

⁴La distinción fundamental, según Ricouer, entre la mismidad como sinónimo de identidad ídem y la ipseidad como identidad ipse, pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del *sí* y del *otro distinto de sí*. Entonces, concluye el autor, *Sí mismo como otro* sugiere, en principio, que la *ipseidad* del *sí mismo* implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, y esto no sólo del *sí mismo* como semejante a otro, sino en los términos de una significación fuerte, como afirma Ricouer, de implicación: *Sí mismo en cuanto otro*.

En otras palabras, en toda identidad, sea esta subjetiva (de la persona) o colectiva (de un actor social y cultural), existe siempre una relación de implicación con una alteridad que de alguna manera la sustenta, la define y posibilita como tal. Las reflexiones del filósofo francés permiten, no sólo abandonar definitivamente las tentaciones de sustantivar a las identidades y a las culturas y en cambio definirlas como el proceso constante de

representaciones en los sujetos entrevistados y la segunda con la irreductibilidad de los lenguajes del sentido común y el científico.

Las lecturas contrapunteadas de De Certeau (1985) y de Arfuch (1995^a, 2002) me dieron luces sobre dos aspectos clarificadores de la constitución del concepto de enseñanza del inglés. Me interesó particularmente la idea del espacio de la narración como una posibilidad de ser; en el primero como un lugar donde yo imprimo mi deseo y en el segundo, el espacio biográfico como un lugar de constante reconfiguración de la subjetivación (Arfuch, 2002). De repente surgió el *sujeto docente histórico* como un elemento constitutivo capaz de construir narrativas diversas en torno a su enseñanza donde la representación social de un momento se desplaza en su significado, al establecer relaciones de significación diferentes con elementos constitutivos de su enseñanza que forman una identidad diferenciada pero interrelacionada de representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés. Así, *el carácter de las representaciones sociales se vuelve abierto, precario, diferencial, como una práctica hegemónica en el sentido de Laclau, que pueden prefigurar nuevos modelos de identidad y nuevas configuraciones discursivas (Buenfil, 1993) de la enseñanza del inglés y, por añadidura, del ser profesor de inglés.*

Algunas preguntas

¿Pero por qué tendríamos que preocuparnos por dar nuevos sentidos a la enseñanza del inglés?
 ¿Cuáles son los juegos epistemológicos que enmarcan una tarea tal? El ejercicio se inscribe en una postura anti-esencialista. Por anti-esencialista nos referimos a la manera en que el profesor

producción y transformación de significaciones abiertas al, y en el encuentro con, una alteridad, sino que además, dejan planteado con extrema claridad, que esa apertura o encuentro no son simplemente consecuencia de una libre elección subjetiva, cuanto más bien, la condición consustancial y, por lo tanto necesaria, para que se pueda hablar de cualquier identidad.

"No se puede ser fiel a la identidad sin transformarla". Tomo prestada del estudioso de la comunicación, Jesús Martín Barbero, esta afirmación que es el título puesto a un artículo suyo, para decir que no solamente la dinámica identidad-alteridad da razones para plantear la existencia de particulares entre otros, sino que siendo esa dinámica siempre en movimiento y cambiante por su misma naturaleza, resulta impensable e improcedente la afirmación de una pluralidad de identidades particulares que no sea al mismo tiempo y constantemente intercultural. En Mario Cerbino (2003) *Ecuador DEBATE* N° 58 <http://www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/paginas/debate810.htm> (Consultado el 2

de inglés, en su relación con su contexto social, cultural, económico, de experiencia, significa su enseñanza de inglés específica frente al discurso académico legitimado acerca de qué es enseñar inglés y qué no lo es. No es que neguemos su influencia en el quehacer docente del profesor de inglés pero nos reservamos el derecho de cuestionar su papel a la luz de una configuración discursiva diferente sobre la enseñanza del inglés ¿Es que no ha cambiado la configuración discursiva (la identidad) sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de 5000 años (Germain, 2001)? ¿Acaso no cambian sus concepciones en uno u otro lugar? ¿A los intereses de quién/quienes responde enseñar ciertas lenguas de unas maneras y no de otras?

Planteamiento del problema

Los cuestionamientos anteriores parten de discusiones teóricas que surgen en la mitad de los años ochenta, dentro del debate modernidad/posmodernidad con Adorno (1974), Bourdieu (1975,1979 a y b), Foucault (1992), Habermas (1989), Lyotard (1990), Nietzsche (1976), Rorty (1988) en el ámbito internacional de la filosofía, de la sociología y de la lingüística y con Buenfil⁵, De Alba (1998), McLaren (1995), Gitoux (1995) y Puigross (1998) en el ámbito educativo de las Américas más propiamente. ¿Qué regímenes del discurso de la enseñanza de lenguas están legitimados? ¿Manifiestan los profesores insatisfacción sobre su enseñanza del inglés a través de su deseo? ¿Mediante qué conflictos sociales y culturales surgen? ¿A qué modos de producción y de subjetividad está vinculado el deseo de los profesores de inglés del CCH? ¿Qué contingencia social lo desata? ¿Qué límites infranqueables se trazan? ¿Qué vacíos ubican? ¿Qué fisuras dentro de la hegemonía cultural prevaleciente? ¿Qué paradigmas de la cultura occidental y de sus implicaciones en la enseñanza del inglés son analizados para la conformación y desarrollo de problemas concretos de la actualidad como la pobreza (migración, inequidad, paz, movilidad social)? Siendo un país pluricultural, ¿qué relación existe entre los aspectos económicos, políticos y sociales? ¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la homogeneización cultural y lingüística? ¿A partir de qué lengua/cultura

⁵ “un mismo significante tiene diferente valor dependiendo del contexto discursivo en que se ubique (...) dependiendo de la articulación significativa dentro de la cual se relaciona con otros elementos y adquiere su significado (válido en esa configuración, en ese juego del lenguaje.” En “Horizonte posmoderno y configuración social” en Alicia de Alba (coord.). Posmodernidad y educación. Colección Problemas Educativos de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, México, p.21.

han construido su subjetividad los profesores de lengua? ¿Cómo se conforma la identidad del profesor de inglés del CCH en la subjetividad del yo?

Pareciera que en el proceso del reconocimiento del otro y de la confrontación entre el yo ideal (imagen de sí mismo) y el ideal de yo (como se va construyendo y reconstruyendo ese sujeto al interactuar con el otro) se construye la identidad del sujeto (De Alba, 1998).

Dentro de la corriente posmodernista de las lenguas extranjeras en particular se cuestiona⁶:

- a) la centralidad de la variante inglesa o americana como variantes legítimas en la clase de inglés como lengua extranjera
- b) la legitimidad del hablante nativo frente al hablante no-nativo
- c) la reproducción del modelo cultural anglo
- d) la centralidad de lo lingüístico sobre lo socio-cultural en la enseñanza de lenguas
- e) la exclusión de ciertas realidades sociales (pobreza, racismo, género, entre otras) en la enseñanza del inglés
- f) los valores implícitos en la enseñanza del inglés
- g) el mito del inglés como movilidad social
- h) el papel acríptico del profesor de lenguas

Podemos observar que en este enlistado apenas inicial, el discurso de la enseñanza de lenguas plantea una consideración de los saberes y prácticas que conforman la enseñanza de lenguas hoy en día y pone en tela de juicio su adecuación, al plantearse las preguntas: qué es enseñar inglés, que es ser profesor de inglés, qué implica la lengua y la cultura de la lengua que

⁶ Estos cuestionamientos surgieron en una reunión promovida por el Cuerpo Académico en Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, donde un grupo de investigadores y maestros de inglés de algunos estados de la República nos reunimos para dialogar en torno a cuestiones políticas e ideológicas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del inglés en México. En esta reunión se inició la redacción de un documento que intentaba ser una llamada para un enfoque crítico de la enseñanza de lenguas en México. Este documento y artículos que tratan sobre el tema aparecen en *MEXTESOL Journal*, Vol. 30, No. 2, 2006.

enseño; lo cual nos abre un espacio de inscripción de nuevas configuraciones discursivas⁷ sobre la enseñanza del inglés. En este sentido, e inspirándonos en De Alba (1998), hipotetizamos que la conformación de la identidad docente es dinámica, se constituye en constantes niveles de conformación y de transformación, producto del contacto cultural de un sujeto de la educación con un contexto de valoración cultural distinta a la suya, lo cual redefine su identidad y, añadimos, repercute en su configuración discursiva sobre la enseñanza del inglés.

Definición del tema

Es precisamente en el proceso de hurgar en el espacio biográfico de los profesores de inglés del CCH que podremos encontrar huellas o indicios del desplazamiento constante de los conceptos sobre la enseñanza del inglés en el discurso de los docentes, en el afán de encontrar nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés que entren en discusión con la noción de representación social, tal y como la define Moscovici, con respecto al discurso de los especialistas y de los aficionados. (Moscovici y Hewstone, 1984). Hipotetizamos que el espacio biográfico de los profesores de inglés del CCH permite ver de qué manera los conceptos de los profesores de inglés sobre su enseñanza se constituyen de elementos discursivos que contienen rasgos y contornos del discurso del sentido común y del científico, los cuales conforman relatos que dan carácter de verosimilitud; esto es, un orden instantáneo a su concepción de enseñar inglés frente a la imposibilidad de definir de manera unívoca y fija qué es enseñar inglés en cada situación o contexto de enseñanza.

Asimismo, hipotetizamos que el sujeto docente es un sujeto generado históricamente y que la enseñanza del inglés, inscrita en un contexto ambiguo y complejo, implica prácticas sociales interpeladas por la situación de enseñanza.

⁷ Por configuración discursiva me refiero a la posibilidad que posee el discurso para resignificarse, según el contexto discursivo en el que se encuentre, el cual es precario, incompleto, contingente, reproduce en los márgenes y es susceptible de desplazamiento.

En este sentido, este trabajo analiza los elementos que constituyen, delimitan y configuran la enseñanza de la lengua inglesa en los procesos de apropiación de significado de la práctica de la enseñanza del inglés en los profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades.

De las representaciones sociales al espacio biográfico

Mi interés por conocer cuáles eran las representaciones sociales de los profesores de inglés me llevó a descubrir el carácter precario y relacional de las representaciones sociales al analizarlas en el espacio biográfico de profesores de inglés, lo cual se tradujo en la existencia de *intertextualidades* provenientes del discurso especializado y del discurso común, donde esta distinción desplaza los significados de enseñanza del inglés según elementos exteriores que interpelen al profesor a lo largo de su experiencia docente.

El deseo de conocer en términos discursivos las formas de objetivación y de anclaje de las representaciones sobre la enseñanza del inglés me condujeron al espacio biográfico, por lo que consideré importante analizar la constitución de un espacio discursivo más complejo.

Al observar los registros de las entrevistas pude percatarme del carácter historiográfico⁸ de las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés y de los multiniveles de conformación de las mismas, así como de sus desplazamientos, en el acto enunciativo de los profesores de inglés.

⁸ Me refiero aquí a pensar la representación social como una forma de re-escritura de la historia sobre la enseñanza del inglés en México, un objeto-relato con su propia lógica de un juego de ficción que es lo real verosímil, siempre precario e incompleto que pone de relieve la diferencia dentro de la representación al situarse frente a otros discursos sobre la enseñanza. Al respecto De Certeau dice: “Esta movilización de la historiografía hasta los límites que especifican y relativizan su discurso, se reconoce todavía bajo la forma, más epistemológica, de trabajos consagrados a los modos de diferenciación entre las ciencias. (...) Pase lo que pase con las posiciones propias del autor, su obra describe y precipita el movimiento que lleva a la historia a convertirse en un trabajo sobre el límite: a situarse en relación con otros discursos, a plantear la discursividad en su relación con un eliminado, a medir los resultados en función de objetos que se le escapan; pero también a establecer continuidades al aislar las series, a precisar métodos al distinguir los distintos objetos que se le escapan; pero también a establecer continuidades al aislar las series, a precisar métodos al distinguir los distintos objetos que se captan en un mismo hecho, a revisar y a comparar las periodizaciones diferentes que hacen aparecer diversos tipos de análisis, etcétera. En lo sucesivo, “el problema ya no está en la tradición y en las huellas, sino en la división y en el límite” (De Certeau, 1985:59).

Tal y como se manifiesta en los estudios de caso hechos dentro del área de la pedagogía crítica sobre la enseñanza del inglés, el carácter científico del discurso sobre la enseñanza del inglés y el carácter común del discurso no científico integran a su experiencia diversos contextos socio-culturales que manifiestan valores diferentes⁹ a los que marca el *mainstream*.

La entrevista se convirtió así en el espacio biográfico de construcción de configuraciones discursivas de la enseñanza del inglés y del ser profesor de inglés. Si la entrevista, como género biográfico (Arfuch, 2002), abrió un espacio para conocer estas nuevas configuraciones ¿Cuáles son sus elementos constitutivos?

El presente estudio surge a partir de esta pregunta e intenta contribuir a los estudios sobre representaciones sociales, análisis del discurso y sobre pedagogía de las lenguas extranjeras en general y del inglés en particular.

Si las representaciones sociales me condujeron a definir un universo, las narrativas del discurso especializado y no especializado sobre la enseñanza del inglés conforman nuestro corpus de análisis.

Metodología

La indagación de las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés en el espacio biográfico requería un corpus de entrevistas semi-estructuradas a profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades planteles Vallejo y Sur, las cuales se hicieron durante el periodo de agosto a diciembre de 2004 (véase apéndice 1). Los registros de las entrevistas nos permitieron adentrarnos en el discurso del profesor para conocer viejas y nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés de profesores en estos contextos específicos. En este sentido, las configuraciones sobre la enseñanza del inglés se analizarán con base en un perfil docente obtenido a través de la aplicación de un cuestionario previo a las

⁹ Aunque estos valores puedan compartir ciertos elementos sémicos que los vinculan con los valores del *mainstream*, la relación de éstos con el contexto socio-cultural provoca una tensión y un conflicto irresoluble.

entrevistas y tomando en consideración el contexto institucional que forma parte de la experiencia docente de los profesores entrevistados (véase apéndice 2).

Justificación

Analizar las nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés adquiere importancia, frente a las políticas educativas y lingüísticas (implícitas y explícitas), sobre la enseñanza del inglés en México. Conocer dichas configuraciones discursivas permitirá tener una idea más clara de cuáles son los márgenes de la propuesta del *mainstream* con respecto a la enseñanza del inglés. Asimismo, permitirá desarrollar una autoconciencia para iniciar esfuerzos en la consecución de una enseñanza del inglés que amplíe el horizonte de expectativas del profesor de inglés con respecto a su tarea docente.

En este sentido, el análisis aquí presentado tendrá incidencia en el campo de la pedagogía de la enseñanza del inglés en particular pero también en el de la pedagogía de la enseñanza de lenguas en general. La concepción de una enseñanza del inglés significada por su contexto socio-cultural nos parece una aportación importante para abonar a la toma de conciencia sobre aspectos obviados por las propuestas de enseñanza más legitimadas. El estudio es también un aporte para el campo de la lingüística aplicada en el sentido de que no hay una división muy clara entre el discurso del especialista y el del no especialista dentro de las configuraciones discursivas sobre la enseñanza de lenguas en el espacio biográfico del profesor de inglés, desplazando la idea de la definición científica apartada del uso de metáforas, de expresiones afectivas y humanas; frente al lenguaje no científico, que pertenece al campo de las representaciones sociales.

Contextualización

La enseñanza del inglés en México cobra importancia a mediados de los años sesenta en los que México comenzaba a ver los frutos de un desarrollo industrial y la lengua inglesa competía con el alemán y el francés como lenguas de las ciencias y de la academia. La

universidad experimentaba al mismo tiempo un crecimiento de la matrícula estudiantil y cambios profundos en el diseño curricular que intentaban evitar el crecimiento desmedido de universitarios y que culminó en conflictos estudiantiles, pero que buscaban en el fondo mantener la calidad educativa de lo que había sido el dominio también de una élite. Es en este contexto que se aprueba la creación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) en 1966. Unos años más tarde, y como una manera de dar solución a la demanda educativa de la enseñanza media superior, también se aprueba la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La necesidad prioritaria de los alumnos universitarios era leer artículos especializados en lenguas extranjeras. En un inicio, el CELE se dedicó primordialmente a elaborar manuales y a impartir cursos de comprensión de lectura y el CCH incluyó la enseñanza del inglés como optativa, sin créditos y sin valor curricular. Durante este periodo se antepuso la necesidad de leer artículos especializados a la del completo dominio del inglés, por lo que el enfoque utilizado era el de comprensión de lectura. Posteriormente, y como resultado del intercambio comercial México-Estados Unidos, se vio la importancia de aprender las cuatro habilidades (producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita), trayendo el método audiolingual, el cual se comenzó a utilizar en el CELE unos años más tarde, sin suspender los cursos ordinarios de comprensión de lectura de una amplia variedad de lenguas: alemán, francés, portugués, italiano, entre otras.

Nos parece que es en este momento en el que la enseñanza del inglés comienza a adquirir un estatus en los ámbitos político, comercial y académico, de una *élite* que desempeñaba puestos diplomáticos o relacionados con la política internacional, así como representantes de compañías transnacionales y académicos o estudiantes que gozaban de becas de investigación o de estudios en el extranjero.

Diez años más tarde, y con los acuerdos comerciales más intensos con los Estados Unidos y con Europa se motivó el estudio de la lengua inglesa para hacer negocios propiamente. El poder adquisitivo de una sociedad en desarrollo económico permitió ver la lengua inglesa como un símbolo de estatus al que sólo las clases adineradas tenían acceso. Es en este

momento que la lengua inglesa se convierte en un *capital cultural*¹⁰ dentro del contexto mexicano.

Es justamente en esa época que comienzan a proliferar las escuelas de inglés, las clases privadas, las escuelas bilingües de prestigio, pero también la lengua inglesa comienza a ganar terreno en el espacio académico universitario, con la creación de exámenes de comprensión de lectura de un idioma como requisito para la obtención del título en la mayoría de las carreras, el estrechamiento de las opciones para elegir el idioma para presentar el examen de requisito; que en las últimas décadas se restringía a la comprensión de lectura o dominio del inglés (García Landa y Terborg, 2004). Más recientemente en el CELE se exige incluso un examen TOEFL institucional de 500 puntos para aquellos que desean solicitar una beca a alguna universidad estadounidense e incluso europea.

Si bien la lengua inglesa adquirió un gran estatus en muchos ámbitos socio-culturales, esto no fue así con la enseñanza del inglés. Los primeros profesores que enseñaron inglés eran en el mejor de los casos hablantes nativos y no nativos pero con acento estándar de la lengua inglesa, quienes tenían escasa o ninguna formación en la enseñanza del inglés, ya que en México no hubo centros de formación para la enseñanza del inglés sino hasta la década de los setenta que empezaron a operar tanto el Curso de Formación de Profesores del CELE, como la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA), así como la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) de Acatlán y, a fines de la década de los setenta también surgieron los CILOES en la Universidad Autónoma Metropolitana. Solamente la carrera de Letras Inglesas ofrecía una especialidad en didáctica del inglés pero el plan de estudios daba preponderancia a las historias literarias y a la historia de Inglaterra y de los Estados Unidos, excluyendo de su saber, dicho sea de paso, todo lo relativo a las colonias inglesas que también producían literatura en inglés. Los cursos de formación de profesores, la MLA y la LEI contaban con una planta docente reducida, la mayoría académicos hablantes nativos del inglés quienes hicieron los primeros esfuerzos en profesionalizar la enseñanza del inglés.

¹⁰ Una forma de valor asociado con gustos, patrones de consumo, atributos, habilidades y reconocimientos legitimados culturalmente. Dicho valor legitima la producción y autoriza ciertos discursos en los cuales ciertos grupos o individuos intentan determinar qué constituye un capital en un campo determinado y cómo se distribuye este capital.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos hechos por darle al profesor de lenguas un estatus en el ámbito socio-cultural mexicano, el profesor de inglés es hasta hoy en día un ser poco estimado por sus habilidades y por sus *saberes*. Se da por sentado que un profesor de inglés no requiere de mayor conocimiento que el ser hablante de la lengua inglesa. Por tanto, el hablante nativo tiene valor por encima del profesor hablante no-nativo del inglés.

Además, al legitimar la palabra del hablante nativo entonces las instituciones extranjeras como el British Council¹¹ y toda la industria editorial y académica angloparlante, así como de las europeas, están legitimadas para dictar las pautas sobre quién debe enseñar inglés, qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, cómo se va a evaluar, cuánto tiempo se requiere para aprender la lengua, cuál es la dosificación de contenidos, qué peso tiene cada habilidad, entre otros. Esta tendencia podría modificarse si pensamos en la reciente creación del Consejo Consultivo Interinstitucional de Lenguas Extranjeras de la SEP y la Comisión Especial de Lenguas en la UNAM. La enseñanza del inglés legítima en México deja muy poco lugar para plantearse la pregunta ¿Qué es enseñar inglés en México? Y poner en tela de juicio los qué, los cómo y los quiénes; es decir, la configuración discursiva actual de la enseñanza del inglés.

El presente estudio busca hacer este ejercicio de distanciamiento de la configuración discursiva actual sobre la enseñanza del inglés para, a través de hurgar en el discurso de profesores de inglés del CCH, surjan nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés.

Para llevarlo a cabo recorro primero a conceptualizaciones filosófico-políticas-psico-sociales clásicas en torno a la enseñanza del inglés. Se trata de superar los límites de los estudios clásicos sobre la enseñanza de lenguas y confrontarlos con la discusión actual en el campo de la política y planificación del lenguaje. Segundo, acudo a conceptualizaciones ontológico-

¹¹ El British Council sigue teniendo una fuerte injerencia en la educación básica y media básica dentro de la SEP. La última reformulación del programa de inglés de la secundaria (RIES, 2005) estuvo a cargo de este organismo. En el caso de la educación media superior y superior, en la UAM-I específicamente se ha adoptado el Marco Común de Referencia Europeo aunados a los estándares de Estados Unidos como base para definir los alcances de la competencia lingüística. La UNAM se encuentra en una fase diagnóstica de su política lingüística pero hasta ahora muchos Centros de lenguas en la Universidad trabajan con el Marco Europeo de Referencia.

educativas clásicas de la identidad del sujeto docente como un sujeto escindido, incompleto, con múltiples voces, cuyo sentido de ser se va desplazando en el acontecer diario de su experiencia docente.

Descripción de capítulos

En el primer capítulo describiremos las herramientas conceptuales que hemos utilizado para articular nuestro estudio: las representaciones sociales, el espacio biográfico, la historiografía y el análisis del discurso. En el segundo capítulo definiremos los conceptos de identidad, enseñanza, lengua e institución, los cuales nos parece son los elementos que articulan las nuevas configuraciones sobre la enseñanza del inglés. En el tercer capítulo describiremos el contexto del estudio; es decir, el espacio significativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El cuarto capítulo está dividido en dos secciones. En la primera parte se hace un análisis descriptivo del profesor de inglés del Colegio planteles Vallejo y Sur. En la segunda parte, se analizan los registros de los datos recabados a través de entrevistas en dos niveles, para develar las configuraciones discursivas entretejidas en el espacio biográfico, relatos, historias y narraciones discursivas de los profesores de inglés del CCH. El primer análisis echará mano de las herramientas metodológicas y conceptuales descritas en los capítulos dos y tres y el segundo nivel de análisis será una análisis de las isotopías del discurso de los profesores, utilizando herramientas conceptuales y metodológicas del análisis educativo del discurso (De Alba, 2002).

Finalmente, haremos una articulación significativa del ejercicio analítico, al poner en juego el discurso de los académicos y los elementos referenciales, epistémicos y conceptuales asumidos en la investigación, el cual se divide en tres apartados: 1) la relación de los elementos que articulan la configuración discursiva de la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades (de aquí en adelante CCH o Colegio); 2) las tesis conceptuales del producto de investigación y; posibilidades para continuar con el trabajo dentro de esta línea de investigación.

CAPÍTULO 1: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y ABORDAJE METODOLÓGICO

Antes de pasar al análisis, considero relevante explicitar las herramientas conceptuales utilizadas para el análisis del discurso de los profesores de inglés del CCH. La tarea es relevante porque justamente ayudará al lector a ubicar mi percepción de *configuraciones discursivas*¹ en particular.

Una articulación² construida

En un principio buscaba las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés y me pareció que el concepto de representaciones sociales era lo suficientemente amplio para abordar mi objeto: la enseñanza del inglés. Consideraba importante identificar los núcleos de la representación para después profundizar en ellos a través de una entrevista a profundidad. Sin embargo, después de observar los datos se gestó una inquietud en mi planteamiento inicial: si la RS es una estructura donde se objetiva un horizonte de significación y donde se anclan conductas, creencias y acciones concretas de ciertos grupos, ¿Qué tal si no hay estructura fija? ¿Qué tal si no hay anclaje? ¿Qué tal si no hay objetivación sino dispersión? ¿Entonces no hay RS? ¿Si no hay estructura fija entonces no hay una representación social?³

¹ Por configuración discursiva me refiero a la posibilidad que posee el discurso para resignificarse, según el contexto discursivo en el que se encuentre, el cual es precario, incompleto, contingente, reproduce en los márgenes y es susceptible de desplazamiento.

² Entendemos `por articulación “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso” (Laclau y Mouffe, 1987:119).

³ Esta serie de preguntas surgió a propósito de la cita siguiente: “En los discursos o las respuestas que dan acceso a las representaciones, estos elementos (núcleos, imágenes) intervienen efectivamente como organizadores de contenido y como operadores de sentido: con ellos lo que alcanzamos es un pensamiento en actos, pues hacen inteligible su funcionamiento. Por otra parte, son proporcionados por el lenguaje y funcionan como un lenguaje que sirve para codificar la realidad” (Jodelet, 1986:490). Véase también Abric (1976, 1987, 2001).

La articulación RS, espacio biográfico historiográfico y análisis del discurso me ha permitido plantear que también hay representaciones sociales en la interrelación entre estructura y genealogía, historia y espacio biográfico si las pensamos como configuraciones discursivas precarias, compuestas de significantes vacíos o significantes que cancelan toda diferencia y se articula en una cadena equivalencial. “Es sólo en la medida en que hay la imposibilidad radical de un sistema que sea pura presencia, que esté por encima de todas las exclusiones, que los sistemas (en plural) factuales pueden existir.” (Laclau, 1996:73)

Para abordar nuestro objeto, la enseñanza del inglés, he acudido a esta articulación de herramientas conceptuales y metodológicas que me pareció útil para dar cuenta del carácter cambiante, de estructuras abiertas⁴ y diferenciales de las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés, encontradas en las entrevistas hechas a profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Al analizar las entrevistas, me percaté de la gran dispersión de “representaciones sociales” que había al interior de cada maestro, lo cual me pareció una fuente abundante en configuraciones discursivas sobre qué es enseñar inglés para los maestros entrevistados. Lo anterior me hizo confirmar la importancia de la trayectoria en el proceso de investigación (De Certeau, 1985) y del concepto de historia como oralidad, vinculada a procesos y a la biografía dentro de las prácticas sociales. Es en este preciso momento que también caí en la cuenta de la importancia de considerar el espacio biográfico como otra herramienta conceptual así como metodológica para conocer las configuraciones discursivas enunciadas por los maestros.

La Representación Social (RS)

La representación social en este estudio es considerada una herramienta conceptual y metodológica que, articulada con el análisis del discurso y la historiografía nos permite verla como un producto de articulaciones con un núcleo en constante movimiento que se actualiza en cada momento de articulación enseñanza- contexto histórico, enseñanza - contexto social, enseñanza - contexto político, etc. Si bien la representación social es una herramienta

⁴ Por estructura abierta me refiero a la interrelación entre estructura-estructuralidad abierta y temporalidad en cuanto a su constitución, en cuanto a lo que constituye y en cuanto a tiempo.

conceptual y metodológica que consideramos rica en su maleabilidad y en su amplitud, nos parece que ésta, en su misma genealogía ignora el carácter precario de todo discurso y su cualidad de verosimilitud⁵, afín a todo tipo de discurso, sin menoscabo de su naturaleza o género. Si el objeto de la representación social es el lenguaje del sentido común, su construcción en la interacción, entonces éste restringe de entrada la maleabilidad y la amplitud del concepto y lo sedimenta en un campo inamovible, donde pareciera que lo científico no estuviera también anclado, objetivado y obligado a observar ciertas reglas de ficcionalidad, de la misma manera que el lenguaje del sentido común. Como si de entrada creyéramos que construir ciencia no es también una configuración discursiva precaria, contingente e incompleta. En este sentido, las representaciones sociales son vistas, desde mi perspectiva individual, como un producto de este momento histórico de desestructuración de estructuras, en el que la ciencia es considerada como un género discursivo abierto, más que cerrado, contingente más que permanente, que corresponde a una mirada diferente a aquella con la que Moscovici construyó su teoría de las representaciones sociales.

Genealogía

Serge Moscovici parte de un cuestionamiento dentro de su experiencia cotidiana en sus años de estudio en la Sorbona, en una época de gran atracción hacia el marxismo. Su principal preocupación era el debate sobre la ciencia y la influencia de ésta en el cambio social, en el pensamiento y en la prospectiva social; lo cual consideraba un problema de la modernidad; más que su influencia en la cultura, en las ideas comunes de la vida cotidiana y en cómo estas ideas llegan a formar parte de las creencias de la gente (Marková, 2000:227).

Para Moscovici, como para muchos europeos, la guerra significó un cuestionamiento, que para Moscovici fue el impacto de la ciencia en la cultura de la gente, cómo altera sus mentes y su comportamiento, por qué llega a ser parte de un sistema de creencias, cuando pertenecía al partido comunista en Rumania de corte leninista.

⁵ “Ilusión de coherencia real o de verdad lógica producida por una obra que puede ser, inclusive, fantástica. Dicha ilusión proviene de la conformidad de su estructura con las convenciones características de un género en una época, sin necesidad de guardar correspondencia con situaciones y datos de la realidad extralingüística” (Beristáin, 1985: 491-92).

Dentro de este régimen había una gran desconfianza por el conocimiento espontáneo considerado como irracionalidad ideológica, religiosa y folklórica. La difusión del conocimiento no era considerada desde esta óptica como una forma de mejorar el conocimiento o el pensamiento. Por tanto, el papel del conocimiento científico era erradicar el conocimiento del sentido común.

Al lado del marxismo, surgía con igual fuerza la óptica del conocimiento ilustrado que miraba con desdén el conocimiento no-científico a través de los medios de comunicación y de la enseñanza. Al tiempo que la difusión del conocimiento era vista como una devaluación y deformación del conocimiento científico. Desde su mirada había el supuesto de que la gente común no era capaz de asimilarlo de la manera en que lo hacían los científicos.

Como una contra-reacción a estas posiciones, Moscovici decidió rehabilitar el lugar del conocimiento común basado en la experiencia cotidiana y desmitificar la idea de que sólo los intelectuales tenían la capacidad de pensar de manera racional y la gente común no. La existencia del fascismo y del nazismo le hacía reflexionar que justamente los intelectuales habían producido tales teorías irracionales dentro de las universidades.

Así, Moscovici tenía como interrogante principal cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento del sentido común o espontáneo. Frente a la propuesta marxista de que las raíces de la conciencia social eran la ciencia y la ideología, Moscovici añade el sentido común, lo cual le incentivó a explorar el pensamiento y el conocimiento común. Le parecía que era parte de la modernidad más que tradicional o primitivo. Encontró en la transformación del conocimiento científico al conocimiento de sentido común una posible y apasionante área de estudio.

Sin embargo, su situación socio-política en París como inmigrante de un país comunista le restringió la elección de área de estudio entre la teoría marxista y el psicoanálisis. Moscovici se vio forzado a elegir Psicoanálisis bajo la dirección de Daniel Lagache, lo cual, según él, fue

a la larga una mejor opción, pues Lagache se interesó en sus ideas y le motivó a hacer investigación en esa área.

Al trabajar con Louis Guttman en la construcción de una escala de actitudes dentro de la teoría de la comunicación y de la información se cuestionó acerca de qué era este universo social y mentalmente, qué mantenía juntos los ítems de una actitud (en cuanto a ideas más que individuos; por ejemplo objetos y opiniones) y les ordenaba en una escala, especialmente en una escala de Guttman, que representa un contenido y patrón significativo. El trabajo le llevó a suponer que lo que mantenía juntas y ordenadas las actitudes era una estructura mental subyacente expresada a través de la redundancia de respuestas individuales, una estructura compartida que laceraba el ordenamiento normal de los ítems dentro de la población cuando no estaba presente. Las actitudes le parecían entonces una dimensión de las representaciones sociales (Marková, 2000:232).

Junto a Koyré, Lacan, Mandelbrot y Schützenberger, Moscovici tomó un seminario con Claude Lévi-Strauss, donde se intentaba dar respuesta a las preguntas sobre esa estructura mental subyacente. De las discusiones entre estos participantes Moscovici reafirmó la importancia de las representaciones en la comunicación dentro de la psicología social del conocimiento pero disintió del grupo en su visión de la comunicación concebida como intercambio y reproducción de representaciones (Markova, 2000:233).

Durante la época en que Moscovici daba conferencias en los Estados Unidos asistió al seminario de Alexandre Koyré sobre historia y filosofía de la ciencia. Los seminarios de Koyré y la lectura de Kart Lewin acerca del pasaje de la ciencia aristotélica a la de Galileo le dieron un conocimiento más profundo sobre las nociones del sentido común, así como su respectivo valor y coherencia: la física aristotélica como física del sentido común elaborada a través de la sistematización de ideas y fundamentada en cualidades sensoriales de los objetos, en la observación directa de fenómenos y en la explicación teleológica de las causas últimas; contrapuesta a la física de Galileo o cartesiana, que promovía la eliminación del carácter sensorial de los objetos, al método experimental y la formalización del razonamiento crítico.

La idea de sentido común también se desarrolló de su lectura de filósofos de la ciencia como Meyerson, Frank, Mach, Peirce, Deum, Bachelard entre otros que leyó durante su trabajo en el campo. De hecho, el autor aclara que no leyó a Heider sino hasta 1962, cuando se encontraba en Princeton. Sin embargo, reconoce que su ignorancia en el campo de la psicología social en ese momento le hizo apreciarlo más como una obra literaria que como una obra de literatura que de psicología social. De la misma manera, no leyó a Schütz sino hasta la década de los ochenta, cuando estaba en la New School. Sin embargo, no concuerda con su visión de sentido común como conocimiento directo y sensual ni con la fenomenología que iba de vuelta hacia Galileo y Descartes, ni con el re-descubrimiento del mundo de la vida concreta, ni con sus nociones como tipicidad, las cuales presuponían un ordenamiento y predictabilidad de las cosas humanas, una solidez del mundo de la vida en la que no cree todavía; aunque aprecia su enfoque sutil y profuso. No obstante, su percepción sobre la anonimidad, la distribución del conocimiento y los *themata* reavivaron su interés por ideas viejas. Desde esta visión, “el sentido común es categorizado como un tipo de conocimiento anónimo en oposición a la ciencia o a la filosofía que son considerados como no-anónimos. Según Moscovici, éstas son categorías muy importantes para nuestra cultura, ya que aquello que tiene nombre es considerado como durable, memorable, de gran valía; mientras que aquello que no lo tiene es efímero, transitorio, perenne. No hay duda de que la pasión por el nombre es una de las más fuertes de todas las pasiones,... (Marková, 2000:243)

En cuanto a la fenomenología, Moscovici la consideraba demasiado estática pues él estaba interesado en la génesis de las representaciones sociales pero no como algo ya hecho sino como en proceso, su historia y desarrollo en la comunicación.

Durante un congreso de psicología en Bruselas, Moscovici conoció a Bartlett con quien tuvo un intercambio en el que Bartlett hizo una observación a Lévy_Bruhl en cuanto a que era un error comparar al hombre primitivo con Kant, comentario que había hecho en su libro sobre la cultura primitiva. A Moscovici le pareció que su estudio estaba en la línea de su propio método científico y leyó entonces *Remembering* (Bartlett, 1932) cuyo análisis de la convencionalización le ayudó a entender más claramente el proceso de objetivación.

Según Moscovici, la lectura de Merleau-Ponty fue lo que le llevó a cuajar la noción de representación social al igual que sus cursos sobre psicología del niño en la Sorbona. Merleau-Ponty consagró gran parte de su tiempo a hablar de la importancia de la percepción, lo cual le pareció que estaba presente en la parte más sensorial del sentido común. Moscovici, se percató de que la manera en la que se perciben los símbolos, la realidad social y el conocimiento al hablar sobre ellos, no es como ellos son sino como deberían ser; es decir, como una representación. En este sentido, son prioritarias en la psicología social del conocimiento. “Llegué a la conclusión de que así como uno puede considerar un sistema de representaciones que forman parte del conocimiento científico, también uno puede considerar un sistema de representaciones que forme parte del conocimiento del sentido común (Marková, 2000:233).

Moscovici recurrió a los escritos sobre psicología del niño de Piaget y a sus escritos sobre historia y epistemología de la ciencia. También se interesó por la relación entre lógica y sociedad, fue así como Moscovici se encontró con un estudio de Piaget sobre el sentido común de los niños, cuestión que resultó interesante puesto que él se interesaba por el sentido común de los adultos. Después se percató de que el método piagetiano de estudiar a los niños mediante observación y entrevistas enfocadas era de utilidad para él. Al estudiar su lógica (sistemas teóricos, significado de los conocimientos) encontró nuevamente las representaciones como una idea teórica, lo cual cambió su manera de pensar. Fue entonces que comprendió el pensamiento como una distinción sociedad/individuo, lo cual resultó fundamental para él. Sin embargo, mientras que la representación para Piaget era un concepto, para Moscovici se trataba de un fenómeno. Este descubrimiento le llevó a preguntarse si la idea de representación social/colectiva no sería exactamente la teoría que andaba buscando, lo cual lo tuvo ocupado por dos o tres años.

En la época en que Moscovici trabajaba en su tesis, la sociología durkheimiana no era tan conocida como ahora, por lo que sólo leyó su ensayo sobre representaciones individuales y colectivas y algunos otros documentos. En realidad, algunos conceptos piagetianos como el pensamiento simbólico y el juicio moral habían sido tomados de Durkheim, por lo que muchas de las ideas durkheimianas se fijaron en la teoría de las representaciones sociales a través de Piaget.

Moscovici acepta que una de las fuentes de inspiración para desarrollar el concepto de representación fue Durkheim, aunque siempre aclara que el ángulo de estudio de cada uno es diferente. Las diferencias se pueden consultar en Moscovici, 1961 [1979]; Moscovici y Hewston, 1986; Jodelet, 1986; Moscovici, 1998, 2000; Harré, 1998; Marková, 2000; López Beltrán, 1999, pero se resumen aquí brevemente: las representaciones individuales y colectivas son estáticas y son estabilizadoras, no hay una relación dialógica entre sujeto y objeto, abarca todo campo de conocimiento y de creencias de las sociedades primitivas. Además, las representaciones colectivas son un mecanismo de explicación relacionadas con un tipo general de ideas y de creencias. Las representaciones sociales son dinámicas y estructurantes con dos facetas una icónica y otra simbólica, establecen una relación dialógica entre sujeto y objeto, y sólo abarcan el conocimiento del sentido común de la sociedad actual. Para las representaciones sociales los mitos, religiones y actitudes son objetos de investigación que requieren ser descritos y explicados, que dan cuenta de formas particulares de entender y de comunicar.

El fenómeno de las representaciones sociales es de carácter dinámico, transversal y complejo (Jodelet, 1989), pues surgió como el estudio del sentido común en el campo de la psicología social del conocimiento. Esta noción ha enriquecido otros conceptos y campos en las ciencias sociales y humanas, al articularse con ellos e interpelarlos. Las representaciones sociales permiten abordar fenómenos complejos que requieren un enfoque psico-social.

Denise Jodelet (1986, véase también Jodelet, 1989) nos presenta las ópticas de estudios de representaciones sociales enfocadas en explicarse cómo interviene lo social en la elaboración psicológica de éstas y, a su vez, cómo intervienen éstas en la elaboración de lo social. Primero están aquellas que ven al sujeto como constructor de representaciones y entonces ven a éstas como una actividad puramente cognitiva. Ejemplo de éstos estudios pueden encontrarse en los trabajos de Abric, 1971, 1972, 1982a y b; Apfelbaum, 1967; Flament, 1971. Segundo, están aquellos estudios que abordan los aspectos significantes de la actividad representativa donde el sujeto promueve el sentido de las representaciones según su experiencia, sus sistemas de codificación e interpretación en el mundo social. Ejemplos de estudios dentro de esta línea los

podemos encontrar en Hertzlich, 1969, Chombart de Laiwe, 1971; Kaes, 1968, 1976). Tercero, están los estudios que ven a las representaciones como una forma de discurso; es decir, como práctica discursiva en el acto de comunicación donde juega un papel preponderante la posicionalidad de los sujetos que intervienen en el discurso. Ejemplos de estudios dentro de esta línea son Lipiansky, 1979; Windisch, 1982). Cuarto, la visión de la representación social como una práctica social del sujeto, en el sentido de que la representación refleja las normas institucionales según la ideología o posición que ocupa el sujeto en la sociedad. Trabajos en este sentido son los de Gilly, 1980 y los de Plon, 1972). Quinto, las representaciones vistas como un juego de interrelaciones grupales determinado por la dinámica de las representaciones, las cuales regulan, anticipan y justifican el establecimiento de las relaciones sociales. Trabajos en esta perspectiva son los de Di Giacomo, 1985; Doise, 1973). Finalmente, las representaciones sociales forman parte de las determinaciones sociales que porta el sujeto para la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos. Dentro de esta veta trabajan Bordieu, 1980; Robert y Faugeron, 1978.

Es interesante destacar que la teoría de las RS es el producto de una combinación de la experiencia biográfica de Moscovici, sus vivencias, sus intercambios, sus conocimientos científicos y del sentido común, sus creencias y sus valores. Los autores que influyeron en su obra son, por supuesto, autores que marcaron una ruta en su argumento y que le dieron elementos de coherencia para elaborar su propia visión y articulación sobre el conocimiento. En este sentido, su teoría de las representaciones sociales también se ha transformado en una manera de ver las cosas a la luz de un contexto económico, y socio-cultural complejo y ambiguo como el que nos ocupa en esta tesis, el de la enseñanza del inglés en el mundo actual, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. La teoría de las RS, apegada a esta visión, es re-significada a la luz de nuevos horizontes de recepción⁶, desde la particularidad del profesor de inglés del CCH. Es por ello que nos permitimos elaborar una definición de representaciones sociales para el presente estudio.

⁶ Manejo la palabra horizonte en el sentido que la manejan Gadamer, Ingarden, et al. En “Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica” y en “Concretización y reconstrucción” *passim*, especialmente p.21 y 38, respectivamente en Ditrich Rall (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, UNAM.

Definición

La Representación Social (RS) es definida como una *configuración discursiva* en cuyo crisol convergen una serie de valores, creencias, suposiciones, ideologías, prácticas y conductas que obedecen a la relación objeto-agente- estado del mundo o contexto en particular y que es precario, cambiante y eminentemente histórico. La RS es una *configuración discursiva* en el sentido de que conforma una serie de horizontes de ser posibles para un objeto, dependiendo de la relación de este objeto con otros objetos, con otros agentes y con otros contextos externos a sí mismo, que le permiten entrar en un proceso de ruptura que definirá sus límites de significación en un momento determinado, que puede erosionarse y devenir en un nuevo horizonte de ser. En este sentido, la enseñanza del inglés puede ser un trabajo, una llave del éxito o una ventana a otra cultura para el mismo sujeto en diferentes momentos de su vida. El carácter relacional y diferencial de las RS descrito arriba da como resultado identidades inestables, no esenciales, ni fijas. Estas identidades se construyen social y culturalmente.

En cuanto a su carácter eminentemente histórico, la RS surge de un cuestionamiento sobre el pasado desde el presente, de lo cual sigue una reconstrucción histórica centrada en el horizonte de ser desde el que las interrogaciones fueron hechas, lo cual le dará sus propios límites a la interpretación del pasado, siempre vulnerable a preguntas futuras desde las que otras configuraciones discursivas serán posibles. En este sentido, los resultados expuestos tratarán de fundarse en la lógica de la verosimilitud y están abiertos a la crítica.

Justificación

La RS aparece como una propuesta por aclarar la diferencia entre el conocimiento, prácticas y lógicas del sentido común y aquellas de carácter científico. Moscovici (1998) primero menciona que ambos son “de una manera o de otra” representaciones sociales. Sin embargo, asume que éstas son esencialmente diferentes y que son irreductibles entre sí. Este autor arguye que “..., en un sentido social, la ciencia y el sentido común – las creencias en general – son irreductibles entre sí en el entendido de que son formas de entendimiento del mundo y de relacionarse con él. Aunque el sentido común cambia su contenido y formas de

razonamiento, éste no es reemplazado por las teorías y lógicas científicas. Éste continua describiendo las relaciones ordinarias entre individuos, explica sus actividades y comportamiento normal, forma sus transacciones en la vida diaria.” (Moscovici, 1998:235)

Me interesa rescatar algunos elementos de la teoría de las representaciones sociales. Primero, que el fenómeno aquí estudiado entra en el campo del conocimiento, incluyendo el sentido común, aunque no concordamos con la distinción que hace Moscovici respecto al lenguaje científico y el lenguaje del sentido común (para una aclaración sobre este aspecto véase Hewston y Moscovici, 1986, Jodelet, 1989; Moscovici, 1998, 2000). Segundo, el objeto que nos ocupa es un fenómeno de una gran complejidad que requiere abordarlo desde una perspectiva psicosocial; atendiendo a las actitudes, los valores, las creencias, las prácticas, los comportamientos, y materiales objetivizados en el discurso de los profesores. Tercero, que las representaciones sociales, como configuraciones discursivas, permiten experimentar ciertas prácticas y actuar sobre el mundo de otros, muy adecuado para el estudio de la enseñanza del inglés como práctica. Cuarto, el contexto comunicativo, interactivo e intertextual de las representaciones sociales en el espacio comunicativo de la entrevista, por la presencia de la ipseidad en el discurso de los profesores. Parece que nos hayamos en un momento anterior a la producción de las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés o que nos encontramos en un momento de transformación de representaciones sobre la enseñanza del inglés. En este sentido, también me parece pertinente recuperar la propuesta de Flament (2001) sobre la estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales.

Según Flament (2001), la representación social (RS) se define por la *homogeneidad de la población* y se explica por la *colectividad de la representación social*. Aunque la RS es un conjunto organizado de cogniciones, éste no es característico de ellas pues, también se puede encontrar en la teoría de los scripts y en la teoría de la prototipicidad, las cuales se distinguen por la presuposición del tipo de organización. En este sentido, Flament se propone averiguar cuáles son las propiedades esenciales de las cogniciones de una representación social sin reducirlas a la especificidad, pues considera que cada propiedad puede encontrarse a razón de otro tipo de cogniciones y que se trata más bien de un sistema de conjunto que de la particularidad (Flament, 2001).

Una cognición puede ser descriptiva o prescriptiva. La primera es más habitual “...efectivamente, los sujetos, sobre todo en el estudio de las representaciones sociales, utilizan principalmente términos descriptivos- que en seguida el investigador retoma en sus cuestionarios sistemáticos” (p.34). Las segundas, las prescriptivas subsumen la totalidad de modalidades en las que una acción es susceptible de ser afectada: “hay que hacer”; “se puede hacer”; “es deseable hacer”, etcétera. Éste es el lazo fundamental entre la cognición y las conductas que le corresponden. En este sentido, las lógicas deónticas como la que desarrolla Grize en la búsqueda de una lógica discursiva natural pueden servir para analizar los discursos expresados por las RS, aunque esto no lo llevaremos al cabo en este estudio.

Ambos tipos de cognición aparecen en las RS y son distinguibles en el plano discursivo mas no en el cognitivo. Mientras que “enseñanza” es “una práctica”; las prescripciones son altamente condicionales. Sin embargo, según Flament (2001), éstas tienden a aparecer a nivel discursivo como incondicionales, aunque a nivel cognitivo sean condicionales. Lo anterior tiene consecuencias tanto para la estructura como para la dinámica de las RS, especialmente en la relación RS y prácticas sociales.

Así, “La hipótesis de la condicionalidad de las cogniciones tiene una consecuencia lógica trivial, pero ignorada empíricamente por lo general. No podemos relacionar una representación social a un determinado grupo de manera homogénea, pues hay casos en los cuales es factible encontrar cierta diversidad en las conductas como el caso de las representaciones sociales de “cultura conocimiento” (Flament, 2001: 38).

Flament escribe “Para convencerse de la unicidad de la RS, es suficiente interrogar a los miembros de cada subpoblación, y se verá que todos tienen el mismo sistema condicional, pero, muy conscientemente, operan en condiciones diferentes.” (p.38)

Según Flament (2001) existe un desacuerdo entre cognición y el discurso y una adecuación entre la cognición y las conductas observadas (prácticas). Las únicas conductas legítimas (o

normales) en cada situación son “las conductas prescritas por el sistema condicional para la condición realizada en el instante considerado (p.36).

En este sentido no es posible vincular una RS a un grupo específico de forma homogénea. Existen casos en los que se puede encontrar alguna variedad en las conductas como en el caso de las representaciones sociales sobre la “conducta de conocimiento”. Puede haber casos de gente que tenga experiencias y formaciones distintas y sin embargo observe las mismas prácticas.

En este último caso se trata de una representación social no autónoma “En los principios organizadores de una representación social no autónoma siendo, por definición, diversificados, no hay ninguna razón para que esos diversos principios organicen la RS exactamente de la misma forma: de algún modo, una representación social no autónoma es múltiple. Particularmente lo que concierne a los sistemas condicionales diversos respectivamente asociados a esos principios organizadores diferentes. En esta perspectiva, se pueden esperar algunos conflictos cognitivos al interior de esta representación social múltiple, una misma condición particular, lo cual ocasiona prescripciones específicas algo diferentes para cada polo organizador. Se puede pensar que una forma de solucionar esos conflictos es *autonomizar* la RS inicialmente no autónoma.” (p.40) Por ejemplo, la RS del Domingo como día de distracción y de hacer lo que a uno le venga en gana. Se da una autonomización de la RS en el cual entran tanto actividades religiosas o profanas como el trabajo.

Es importante señalar que“... el objeto de una RS siempre es compuesto, aunque parezca simple. La RS de la autopista (objeto tecnológicamente simple de definir), por ejemplo, integra, para cada sujeto, las diversas experiencias de las diversas autopistas, a las que resulta fundamental añadir los discursos, interpersonales o mediáticos, propósito de los diversos aspectos de la autopista en general, y de tal o cual autopista en particular.” (p.42) En este sentido, entendemos la complejidad que implica la representación social de la enseñanza del inglés.

Las prácticas sociales son un factor de transformación de las representaciones sociales, las cuales pueden introducir diferentes dinámicas de comportamiento:

1. Modificaciones de las circunstancias externas “cualquier estado del mundo fuera de la representación social.
2. Prácticas sociales “interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la RS. Comportamientos globales que evolucionan para adaptarse a los cambios de las circunstancias externas,
3. Prescriptores condicionales “determinan las prácticas (...) tienden a absorber las modificaciones de origen externo de las prácticas.
4. Prescriptores absolutos buscan mínimas modificaciones cognitivas tras modificación en los prescriptores condicionales

Todas estas dinámicas son provocados por diversos “buenos motivos” administrados por el sistema condicional de la RS, y las prácticas inhabituales (...) completamente legítimas. Pero se observan otros casos en que las circunstancias ocasionan prácticas ilegítimas, contrarias a las prescripciones de la RS. *En todos los casos, aparecen, en el discurso de los sujetos, lo que hemos denominado esquemas extraños, que afirman simultáneamente la prescripción violada, la práctica ilegítima, representada como tal, y propone un buen motivo, más o menos racionalizante.*” (p.48-49), como tendremos la oportunidad de ver en algunos de los registros de las entrevistas hechas en el estudio.

La cuestión se vuelve más compleja cuando, “múltiples motivos, descoordinados, se distribuyen en la población” (p.49)”...para un mismo individuo, la “lógica” de los buenos motivos varía de una a otra prescripción violada, y para una misma prescripción, varía de un sujeto a otro. De ahí un clima general de incoherencia cognitiva, que se soluciona por la supresión del problema, en virtud de la fragmentación del núcleo central de la RS. Al parecer los elementos del antiguo núcleo central sirven a la construcción de nuevas representaciones sociales” (pp. 49-50), produciéndose así un efecto de desplazamiento de la representación social.

Con respecto a las prácticas y representaciones sociales, Flament (1987) se refiere a las representaciones sociales de prácticas no obligatorias, las cuales están determinadas de manera amplia por su representación de la situación y no por sus características objetivas. Estas representaciones se vuelven más importantes cuando los actores se enfrentan a situaciones complejas o ambiguas (Abric, 2001:209-210), como es el caso que en este estudio nos ocupa.

Estas situaciones complejas o ambiguas están insertas en un entorno histórico particular que les imprime sus huellas y las configura de manera singular. Es por eso que nos parece pertinente involucrar a la historia como un componente indispensable en la conceptualización sobre la enseñanza del inglés.

La historia

Si las representaciones sociales pueden ser entendidas como discurso histórico, es preciso aclarar en qué sentido se entiende la historia dentro de este estudio. Para ello tomaremos la concepción de De Certeau (1985).

Genealogía

Partiendo de la ruptura entre sujeto y objeto de operación, De Certeau concibe una diferencia entre un escribir y un cuerpo escrito (o por escribir), la escritura fabrica la historia occidental. La escritura de la historia – argumenta este autor – es el estudio de la escritura como práctica histórica. ¿Pero cómo surge esta ruptura? Si bien en el siglo XVI se concebía a la representación como una forma de recuperar la oralidad del “salvaje” y en el siglo XVIII hay un predominio de la racionalidad escriturística, en el siglo XX se rechaza la oralidad en aras de una escritura científica, industria historiográfica o relato que entra en crisis en la segunda mitad del siglo XX. Dentro de esta crisis se comienza a discutir el carácter real de la historia y del lenguaje científico, al compararlo con el discurso de ficción. Se llega a la conclusión de que el discurso científico es limitado y que se trata de una confección de efecto de realidad “el discurso no es real pero nos da la ilusión de serlo.”

Es en este sentido que el lenguaje histórico se vuelve ficción, una historia de sentido común donde se imprimen prácticas sociales, espacio público donde la sociedad habla de sí misma. La historiografía implica un juego de ficción más que una oposición o adecuación sujeto-objeto.

De Certeau presenta tres postulados de la historiografía relacionados con la relación lugar-producto: no es posible una sistematización totalizante del análisis cuando se enfatiza la particularidad de cada análisis, los discursos se comprenden en la práctica en la que se producen, más que restringirse al discurso y a su construcción, es importante captar la clase de relaciones que mantiene con su “otro”, lo real; elementos que más tarde recuperaremos para nuestra articulación.

Asimismo, el autor precisa la existencia de tres modelos históricos: el modelo místico y folklórico, el modelo sociológico y el modelo cultural, argumentando el cambio de sentido de la práctica histórica desde el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial hasta la era de las “rupturas epistemológicas”. Primero había un interés por abandonar las doctrinas de sentido místico y una seducción por explorar el folklore religioso, en el cual se da una ruptura entre lo religioso atemporal y lo histórico. Más tarde surge un interés por la práctica histórica y el saber centrado en el uso de puntos de referencia objetivos como el hecho de que los católicos y protestantes se distinguen por las prácticas, lo cual conlleva a un elemento de diferenciación religiosa. Dentro de este modelo histórico, las prácticas representan la realidad social. Estas prácticas se diferencian de la ciencia en que están desvalorizadas por incluir “convicciones privadas” que no pertenecen al análisis científico. Desde la óptica sociológica, la creencia pasó a ocupar un lugar como hecho objetivo.

Durante la conformación de los Estados - Nación, esta tendencia se erosionará y será reemplazada por el conocimiento como instrumento de unidad y de diferenciación. El saber se convierte así en medio de división de clases sociales. En este sentido, la identidad y la distinción de una comunidad proviene de la interpretación de un determinado significante “que les circunscribe a contenidos intelectuales y límites socioinstitucionales específicos (De Certeau, 1985).”

En la década de los ochenta se da una ruptura epistemológica y adquiere un interés creciente en el “inconsciente colectivo” y las ideologías. El inconsciente de los historiadores y del grupo al que pertenecen, su élite social. La ideología provee de identidad a un tipo de explicación y de prácticas. El hecho histórico deviene así en un resultado de la praxis y en el “signo de un acto”. En este sentido, las ubicaciones socio-culturales definen el interés y el tipo de investigación más que las intenciones personales. Los prejuicios aparecen como objetos de estudio en el afán de encontrar nuevos sentidos históricos.

En este nuevo sentido histórico, la realidad es vista como un objeto de estudio del pasado pero también como una posición desde el presente que implica ciertas prácticas de dar sentido a los objetos del pasado. De esta manera se da un desplazamiento del sujeto como objeto. Dentro de este modelo hay también una preponderancia a la relación con el otro, una preocupación por lo excluyente, una relativización del discurso y una idea de la historia como trabajo sobre el límite.

Apoyándose en Barthes (1982), De Certeau (1985) plantea el discurso historiográfico como un efecto de lo real, donde los hechos son indicadores con valor de síntomas en una época determinada, un tipo de lección moral, un proceso de significación que completa el sentido de la historia. Dentro de este esquema, el historiador sólo produce significantes en su discurso y su sentido es completado por el otro. Más que contar hechos su trabajo es enunciar sentidos que el historiador considera notables en una temporalidad diferente a la existente.

Así, lo inteligible deviene en símbolo de la historia, en el sentido de que crea modelos que hacen pensables los objetos, lo cual produce sentidos a partir de la tensión, de la limitación y de la elucidación. El límite genera una fascinación por el otro que demanda establecer procesos interpretativos de las situaciones económicas y socioculturales que lo hicieron posible. Es así que se produce una ruptura y al mismo tiempo se genera una reconfiguración de la identidad social, en la que los objetos ausentes (lenguaje muerto) se vuelven figuras objetivas de intercambio entre el narrador y sus lectores (lenguaje vivo).

La historia se convierte así en un objeto de reflexión para la comprensión de la relación producto – lugar; es decir, una historiografía que es práctica y discurso y también su interrelación.

Definición

Consideramos historia como oralidad en el sentido de De Certeau (1985). Se trata de una historia de procesos, biográfica y circunscrita a la práctica social donde el sujeto se constituye en un espacio de procesos *sobredeterminados* y construye su propia identidad. En este sentido, la historia marca los límites en el que pueden ser interpretadas las prácticas y el pensamiento de cada maestro participante en el estudio, mas también los míos propios.

Dentro de la línea de De Certeau, la historia es también un trayecto no lineal en forma de espiral, búsqueda de origen, de resignificación, de re-justificación. En ella se disloca y se reconstruye la identidad. En este sentido, la trayectoria del profesor de inglés hace posible ver rasgos del ser que constituyen su representación social sobre su enseñanza.

Justificación

Si la historiografía se concibe como un espacio de inscripción de prácticas, el concepto nos es útil para analizar la práctica de la enseñanza del inglés de los profesores del CCH, articulada dialógicamente en el espacio socio-cultural actual, el cual imprime un ambiente que regula la naturaleza del hombre.

Es en este espacio que es posible detectar las fuerzas que apoyan el discurso del “mainstream”, al definir un *posicionamiento*, pero es a la vez el *medio de defender lugares, un confesario para la exteriorización de lo no dicho*. Este *posicionamiento nos sitúa en el enclave de una ruptura que fragmenta el ordenamiento actual de las cosas y abre intersticios “lapsus en la sintaxis” que hacen posible la manifestación compleja de la diferencia y de la exclusión frente a la totalidad impuesta o supuesta y a las ideologías, al tiempo que abre un espacio de*

posibilidad del ser, de la identidad, de nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés.

Dentro de este espacio de posibilidad el límite funciona como medio de control de significatividad de modelos ajenos a los de la práctica de la enseñanza del inglés y adopta, en este sentido, una “función de falsificación”. La escritura de la historia sobre la enseñanza del inglés es un fabricante de engaños y secretos, un relato entimemático⁷ cuya función es convencer y conmover al interlocutor mediante artificios.

La escritura sobre la enseñanza del inglés puede ser vista como un lugar de prácticas científicas de la enseñanza del inglés, llevadas a cabo por grupos creados dentro de la institución legitimada sobre la enseñanza de lenguas en general y de la enseñanza del inglés en particular. Condiciones previas que organizan el espacio del texto enseñanza de lenguas en función de una institución, a través de síntomas (documentos consultados, materia, hechos, comentarios). Sin embargo, ésta también puede concebirse como una operación historiográfica, al rescatar sus límites al enfrentarse a la otredad.

La historiografía nos proporciona herramientas para detectar la construcción del hacer parecer verdadero en el discurso: la dependencia de un poder establecido por otros, el dominio de las técnicas que se refieren a las estrategias sociales, el juego con símbolos y referencias que tienen autoridad ante el público y también nos proporciona modos de detectar instrumentos racionales de operaciones que modifican equilibrios de fuerzas: unión de masas desde lejos (diferencias políticas y sociales), reinterpretación de las referencias tradicionales que las vivifican.

En este sentido, el lugar de la enseñanza del inglés en el espacio económico y socio-cultural de ayer, ahora ha sido desplazado por otra configuración discursiva. Ésta distancia delega hoy en

⁷ Lo entimemático se refiere a una selección de argumentos e ideas sobre las que después habrá de implantarse un orden considerado por otra de las partes de la retórica: la disposición. Los argumentos y las ideas funcionan como instrumentos intelectuales (que convencen) o como instrumentos afectivos (que conmueven) para lograr la persuasión mediante un alto grado de credibilidad. Se trata del proceso de preparación discursivo que consiste en localizar en los compartimientos de la memoria los temas, asuntos, pensamientos, nociones generales allí clasificados y almacenados mediante constantes ejercicios (Berstein, 1985:266)

día el poder a los profesores de inglés en ciertos espacios económicos y académicos dentro de instituciones académicas. Esta tesis será un relato, objetivación de la ficción, pero al mismo tiempo será un distanciamiento de la deuda inicial, porque tanto los métodos tratados como la selección del contenido, así como el trabajo técnico y el interés público marcan límites a la interpretación. Es necesario adquirir la maestría de articular mi interés con las fuerzas presentes; es decir, relacionar la enseñanza del inglés del pasado con fuerzas socioculturales actuales que ponen en tensión su significación con contextos actuales tales como el banco mundial, las condiciones laborales, la pobreza, la migración, entre otras.

En el caso de la exclusión en la enseñanza de lenguas ¿Qué relación tienen las regularidades del “mainstream” en la enseñanza del inglés con las particularidades del CCH? Contestar a esta pregunta es relevante porque es importante nombrar lo incomprendido. ¿Qué interrogantes hacen las particularidades de la enseñanza del inglés al “mainstream” en cuanto a significación, a actos, a personas, a todo lo que está fuera del saber y del discurso legítimo? Lo que nos proponemos hacer aquí se trata de una operación historiográfica que conteste a la pregunta ¿Cómo se significaba la enseñanza de inglés y qué ha significado para los profesores de inglés del CCH desde el presente? ¿Cómo se nombra a la enseñanza? ¿De qué está hecha (materia, hechos)? ¿Cómo se presenta (descripción, escenografía, comentario)? ¿Cuáles son los espacios muertos de la erudición en la enseñanza del inglés?

El espacio biográfico

Si como especificamos arriba las RS son configuraciones discursivas históricas, entonces el espacio (y tiempo) biográfico es ese lugar de la enunciación donde el sujeto se va construyendo al narrar una identidad siempre abierta, a partir de las huellas que recupera en un ejercicio arqueológico y que ordena o estructura de alguna manera en particular que lo hace verosímil.

Genealogía

La noción espacio biográfico está emparentada con los géneros biográficos como la autobiografía, la biografía, las historias de vida⁸. El espacio biográfico ha recuperado de estos géneros elementos como la vivencia, la articulación indisociable entre el yo y el nosotros, la pluralidad de voces, la diferenciación, la diversidad de registros (verídico y ficcional), la importancia otorgada al otro, por su funcionamiento pragmático que da origen a la intersubjetividad. Sin embargo, desde su propia óptica, permite la conjunción historia y discurso en una entidad mixta, la construcción imaginaria del sí mismo como otro, la temporalidad como un diferendo entre enunciación e historia. Propone una dimensión de intertextualidad y de interdiscursividad que intenta encontrar tendencias y regularidades preponderantes de un escenario cultural particular, el carácter dialógico e histórico de la distinción entre lo público y lo privado.

Para llegar a esta distinción, Arfuch (2002) se sirve de la teoría de Bajtín. A partir del paradigma de los géneros discursivos⁹, Arfuch recupera elementos que le servirán después para elaborar la noción de *espacio biográfico*. Primero recupera la heterogeneidad constitutiva de los géneros, su relativa estabilidad, la imposibilidad de las formas puras y la existencia de mezclas e hibridaciones constantes. Segundo, el funcionamiento pragmático de los géneros, sobre todo sus usos y su carácter interactivo, que imprime al discurso tonos de tensión y de afectividad a propósito del destinatario y que da origen al tejido de la intersubjetividad y a un

⁸ La composición actual del espacio biográfico está conformada por biografías (autorizadas o no), autobiografías, memorias, testimonios, historias de vida, diarios íntimos (secretos), correspondencias, cuadernos de notas, de viajes, borradores, recuerdos de infancia, autoficciones, novelas, filmes, video y teatro autobiográficos, reality painting, registros biográficos de la entrevista mediática, conversaciones, retratos, perfiles, anecdóticos, indiscreciones, confesiones propias y ajenas, viejas y talk show, reality show, la video política, los relatos de vida de las ciencias sociales, nuevas acentuaciones de la investigación y de la escritura académicas, ego-historia, autobiografías intelectuales, narración autoreferente de la experiencia teórica la autobiografía como materia de la propia investigación, diarios íntimos de filósofos, ejercicios de intimidad, intrusión de las vidas céebres o comunes televisivas (Arfuch, 2002).

⁹ “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una y otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático), y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo por la composición o estructuración. Los tres momentos mencionados – el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos” En Bajtín (1982:248).

dialogismo múltiple prolífico en intertextualidades. En tercera instancia, la consideración de los géneros discursivos como sistemas de carácter histórico que detentan una valoración del mundo y la dimensión estética entreverada con una posición ética presente en la temática, en la composición y en el estilo de los enunciados. Finalmente, la autora recupera también la doble valencia de la noción de *cronotopo*: el orden narrativo y una orientación ética. Esta noción se refiere a “la correlación esencial de las relaciones espacio-temporales, tal como ha sido asimilada por la literatura...” (Bajtín, 1978:235); es decir, la asociación simbólica que guardan ciertas palabras por confluir en un determinado espacio y tiempo.

En este sentido, la autora precisa que “..., el valor biográfico se transforma en un interesante vector analítico (...), un modo de lectura transversal susceptible de articular no solamente géneros discursivos diferentes sino también los diversos “modelos”, que emigran de unos a otros, en los cuales se plasman las vidas ideales, desde el eco aristotélico de la “vida buena” a las diversas peripecias heroicas cuyas huellas perviven en nuestro tiempo, incluidas por supuesto las más recientes del “antihéroe” (p.57).

Este mismo valor biográfico es el que le permite establecer una cadena de equivalencias entre formas narrativas diferentes entre sí, producto de la relación dialógica de los procesos de subjetivación, en los cuales está presente el cronotopo de la vida, de manera contingente y efímera. Así, el espacio biográfico no es un macro género sino un “escenario móvil de manifestación –y de irrupción- de motivos, quizá inesperados (...), no es sólo la autobiografía, la historia de vida o la entrevista biográfica, performadas temática y compositivamente en tanto tales, las que entrarían en nuestra órbita de interés, sino también los diversos momentos biográficos que surgen, aún inopinadamente, en diversas narrativas, en particular, las mediáticas. Allí, en ese registro gráfico o audiovisual que intenta dar cuenta empecinada- cada vez más “por boca de sus protagonistas”- del “esto ocurrió”, es quizá donde se pone de manifiesto, con mayor nitidez, la búsqueda de la plenitud de la presencia- cuerpo, rostro, voz,-, como resguardo inequívoco de la existencia, de la mítica singularidad del yo” (Arfuch, 2002:61).

La autora retoma tres autores para explicar el trayecto de la relación público/privado Arendt (1958), Habermas (1962) y Elías (1987).

Arendt concibe la intimidad como una necesidad ante el surgimiento de la sociedad burguesa que exige una vida pública donde el lugar para lo íntimo es lo privado. Dentro de esta lógica, lo privado se opone a lo social. La intimidad surge como una rebelión a la conducta modelizante de la sociedad que suprime la libertad. En el espacio íntimo hay un deseo por sobrepasar la modelización y expresar emociones subjetivas de alta intensidad, sentimientos privados, vivencias inmediatas; en el afán por trascender un sistema que lo elimina.

Por su parte Habermas argumenta que la configuración de la esfera pública burguesa practicante del raciocinio literario político en ámbitos públicos como cafés, clubes, etc. fue apabullado por la sociedad masmediática donde prevalece la falta de densidad crítica y la disolución de lo político. Esta última se da como consecuencia de la personalización de la política, con la primacía de la vida privada, lo subjetivo en la construcción de la imagen pública. En consecuencia, existe una disociación individuo sociedad.

Elías se aparta de la distinción entre individuo y sociedad, ya que tanto el individuo como la sociedad están en constante interacción dialógica y por tanto son elementos interdependientes y no opuestos. “Son las redes de interacción las que constituyen a los sujetos, urdimbres que preexisten al individuo, marcadas por una necesaria historicidad: “así como en una conversación ininterrumpida las preguntas de uno entrañan las respuestas del otro y viceversa (...) Así el lenguaje de los otros hace nacer también en el sujeto que crece algo que le pertenece enteramente como propio..., que es su lengua, y que es al mismo tiempo el producto de sus relaciones con los otros” (Elías [1987] 1991:71-72). Arfuch (2002) arguye que tanto Elías como Bajtín hacen inválida la razón clásica como reino del sujeto de razón como resultado de la misma fusión de la dicotomía sujeto/objeto y la sustituyen por una razón dialógica; es decir, “..., un proceso histórico y compartido de conocimiento y reconocimiento, que genera estructuras comunes de intelección. En esta óptica, el “yo” verdadero, el más íntimo y personal, aquel que expresa pensamientos, convicciones, reacciones afectivas, rasgos de carácter, se conformará no ya en el abismo de una singularidad que la sociedad vendría a

avasallar, sino justamente en esa trama de relaciones sociales de la cual emerge y en la que se inscribe” (p.74).

De esta manera, la autora pasa a una descripción del horizonte contemporáneo donde hay una acentuación de lo íntimo/privado/biográfico que trasciende el refugio para instituirse como producto históricamente determinado por la interacción entre ambas esferas de la modernidad. Con el advenimiento de las crisis sociales, políticas y de las nuevas tecnologías se ha trastocado el sentido y el límite de lo público y de lo privado en la modernidad. En este contexto ambos espacios se entrecruzan continuamente, de lo íntimo/privado a lo social/público, según la conformación de sus elementos y modos de construcción en una situación determinada. Esta intersección de los espacios público y privado responde también al movimiento del entorno social, cultural actual, al intentar entender las manifestaciones de sus sentidos que hacen privado lo público y público lo privado. “En este sentido, nuestro recorrido se aparta de la idea del desequilibrio, de una relación cuasicausal, en beneficio de una pluralidad de puntos de vista. Esta pluralidad supone, en nuestra óptica, un enfoque *no disociativo*, tanto de lo público/privado como de lo individual/social, compatible con la concepción bajtiniana de la interdiscursividad, donde lo que sucede en un registro está dialógicamente articulado al otro, sin que nada pueda definirse, en rigor de verdad, un “principio”. Así quizá la escalada de lo íntimo/privado, que pone en juego una audiencia global, pueda leerse también como *respuesta* a los desencantos de la política, al desamparo de la escena pública, a los fracasos del ideal de igualdad, a la monotonía de las vidas “reales” ofrecidas a la oportunidad” (Arfuch, 2002:78). Por tanto, toda biografía o relato de experiencia es en un instante colectivo. Se trata de la manifestación de un tiempo, de una narrativa de identidad con una huella de singularidad lo que hace pertinente el estudio de lo biográfico en sus diferentes campos.

La autora discurre posteriormente en el asunto del tiempo como narración. Cuando pensamos en la vida como narración es preciso considerar la temporalidad. Así, tenemos un tiempo físico y un tiempo psíquico, un tiempo crónico y un tiempo lingüístico. El tiempo toma forma justamente en el acto de enunciación como expresión intersubjetiva que confluye en el hoy, en el presente, que es la fuente del tiempo. Tomando las palabras de Ricoeur (1985), el tiempo, al

ser irrepresentable demanda la urdimbre del relato, un juego entre el tiempo crónico y el tiempo lingüístico que dan lugar al tiempo del relato (p.435). Lo biográfico, en este sentido, es un juego entre historia y ficción, una invención, una obra literaria confeccionada que involucra testimonios, archivos, documentos; que permiten al hombre situarse desde su experiencia en el tiempo (Arfuch, 2002). “Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque sólo el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la de ser, el concepto de ‘ego’ (...) Tal posición no se define por el sentimiento de alguien de ser “el mismo”, sino por una unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne y que asegura la permanencia de la conciencia (Benveniste, 1977, vol.1:180-181).

Definición

El espacio biográfico es un espacio donde “se articulan el “momento” y la “totalidad”, la búsqueda de identidad e identificación, la paradoja de la pérdida que conlleva la restauración, la lógica compensatoria de la falta; la investidura del valor biográfico. Rasgos que disuaden de una interpretación simplista o causal de la proliferación de narrativas del yo- y sus innúmeros desplazamientos- sólo en términos de voyeurismo o narcisismo, para abrir camino a lecturas más matizadas y dar paso también a nuevos interrogantes “... es en esta tensión entre la ilusión de la plenitud de la presencia y el deslizamiento narrativo de la identidad, que se dirime, (...) el *quién* del espacio biográfico” (p.101).

Justificación

Nosotros utilizaremos el espacio biográfico como un recurso para tener acceso a las confesiones y secretos que forman parte de la enseñanza del inglés, a través de la vivencia de los profesores que participan en ella. El espacio biográfico nos acerca al círculo más íntimo del profesor de inglés donde éste “da vida a una historia sobre su hacer y sobre su ser cotidiano en “una espiral ininterrumpida y ascendente de la “economía psíquica” que lleva, en nuestro caso, de la intimidad de las prácticas docentes al ruedo público de la academia o de los ojos de futuros profesores, investigadores o lectores incautos de este relato.

La narración de los profesores de inglés sobre aspectos de su enseñanza nos puede llevar, en el mejor de los casos, a una biografía inédita de la enseñanza del inglés, construida desde la ipseidad, a partir de los discursos de los profesores entrevistados. ¿Habría detrás de alguna de estas confesiones alguna biografía “no autorizada”, alguna intimidad que no suene contemporánea y que todavía sea secreta y trascendente para la enseñanza del inglés? El estudio es, en este sentido, una transgresión al mundo privado del profesor de inglés para, al hacerlo público, hacerlo también presente en el mundo de otros, como experiencia, como vivencia y como toma de conciencia de otras realidades de enseñanza del inglés, que tal vez estén más cercanas a las suyas.

Es posible que la opresiva normatividad sobre la enseñanza del inglés haya llevado a los profesores de inglés a mantener ciertas reservas, reacciones afectivas o inhibiciones, deseos frente a esa normatividad que guardan en su intimidad fuera de las miradas del mundo exterior. El espacio biográfico abre ese espacio de enunciación que podría revelar nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés.

Hemos querido rescatar el valor analítico del espacio biográfico en el sentido de dar cuenta de las estrategias ficcionales de auto-representación sobre la enseñanza del inglés, su construcción narrativa, los modos de nombrar (se/la) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra que también es significativo. En su caso, también se analizará la capacidad narrativa de “hacer creer”, de las pruebas que el discurso ofrezca, mediante sus estrategias de veridicción, sus marcas enunciativas y retóricas, pero también a través de lo vivencial (Arfuch, 2002).

Análisis del discurso

Genealogía

Para entender el campo de la enseñanza de lenguas es preciso situar la noción de *discurso* relacionada con lo social para de ahí recobrar su sentido y así conformar una configuración de significación. Según Buenfil (2004), dicha noción de discurso parte del trabajo de Laclau y Mouffe (1987) quienes recuperaron dos elementos compatibles en el trabajo de Wittgenstein (1952) y de Saussure (1959): la erosión de los metarrelatos y el rasgo relacional, incluyente, precario y abierto del lenguaje, así como la interrelación entre “organización social y sistemas de significación” (p.70).

Saussure argumentaba que en la construcción del objeto lingüístico había dos principios básicos: la presencia de la diferencia frente a los términos positivos y la idea de que la lengua es forma y no sustancia. Estos principios permitieron darle mayor importancia al valor que a la significación en propuestas estructuralistas posteriores, donde esto último se acentuó (Buenfil, 2004).

Un análisis cuidadoso hecho por Laclau y Mouffe (1987) hizo patente la incompatibilidad entre el significado y el significante sin considerar la sustancia de la lengua ya sea fónica o conceptual. Estos autores también pusieron de relieve la inevitable presencia de un sujeto exterior al sistema lingüístico al analizar la distinción entre lengua y habla, lo cual marcaba un límite a la propuesta del formalismo lingüístico. Posteriormente ellos también analizaron la propuesta de Hjelmslev (1969), quien proponía la ruptura entre el significado y el significante y la fragmentación del signo en unidades más pequeñas, las cuales hacían posible establecer la diferencia sin depender de la sustancia. Lo anterior añade a la erosión de las fronteras entre sistemas que tienen posiciones diferentes características del habla y las “acciones extralingüísticas” a las que éstas se vinculan en configuraciones de más alcance (Buenfil, 2004).

Estas ideas se conjugaron con tradiciones filosóficas críticas del sujeto cartesiano que darían paso a la expansión de este modelo lingüístico al campo del discurso, al poner en evidencia que “las intervenciones lingüísticas de los hablantes individuales son constituidas en modelos y regularidades posibles de concebirse como sistemas de diferencias” (Buenfil, 2004:72).

Otro punto explorado por estos autores dentro de la tradición estructuralista fue la erosión del carácter fijo del nexo entre significante y significado y del sistema lingüístico como un sistema cerrado y a la transparencia e inmediatez del signo (distinción entre denotación y connotación en el último Barthes, la preponderancia del significante y la importancia de lo real frente a lo simbólico en Lacan, así como el acento puesto en la *différance* y en la crítica metafísica de Derrida), que condujeron al carácter de doble movimiento del signo: la definición del significado por contexto y el carácter relacional de las identidades junto a la imposibilidad de dominar intelectualmente un contexto. Esta movilidad del signo dio paso a dimensiones tales como el efecto polisémico (múltiples sentidos existentes en la relación contextual) o el efecto de ambigüedad (dificultad de fijación de un significado a un significante en un contexto preciso; ambos operando dentro de un mismo discurso argumentativo a pesar de su antagonismo, abonan al resquebrajamiento de los sistemas relacionales que conforman la identidad del término y entonces se convierte en un significante flotante (Buenfil, 2004).

Definición

Para efectos de esta investigación entendemos por *discurso* una significación inherente a toda organización social ya que toda configuración social es significativa. Se significa cuando se habla, cuando se escribe, mediante objetos, relaciones y medios que, a través de un símbolo, evocan un concepto, o involucran una relación de significación. De esta manera, “todo objeto o práctica es significado de alguna manera por los agentes sociales. (...) Las prácticas educativas, qua prácticas sociales, son también discursivas” (Buenfil, 2004:5). El discurso, entonces, y siguiendo a esta misma autora es diferencial (se define por oposición o por

negatividad, lo que los demás no son, es hegemónica¹⁰, inestable (la constitución de identidad se da en y por relación de estabilidad relativa y antagónica) y abierto (se transforma y es contingente). El discurso es también “una totalidad estructurada que resulta de la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, 1985).

Justificación

Para nuestro estudio también retomaremos algunos conceptos del análisis del discurso de Laclau y Mouffe para hacer un análisis global de los elementos que configuran la enseñanza del inglés a partir de las entrevistas a los profesores y establecer vínculos con otros discursos.

El concepto de enseñanza del inglés se ha convertido en un significante ambiguo, ya que se trata de una sobredeterminación de significados que impiden fijar cualquier significado de manera equívoca. Es así como tienen lugar una serie de *significantes vacíos* que se da por la imposibilidad estructural del signo.

Entendemos por *significante vacío* el momento en que la significación se constituye de una “imposibilidad estructural como interrupción de la estructura del signo” (Laclau, 1996:70). Existen ciertos momentos en que las condiciones en que se hace posible la existencia de un sistema significativo también le dan sus límites, se vuelve una condición de imposibilidad que se da por obstrucción de la ampliación permanente del sistema de significación. Este límite que siempre es antagónico supone una exclusión, la cual implica “la imposibilidad de lo que está del otro lado del límite. El funcionamiento de estos límites tiene efectos en ambos lados del límite lo que coadyuva a la proliferación de significantes. Según Laclau (1996) estos efectos pueden ser de tres tipos: los que introducen ambivalencia esencial en el interior del

¹⁰ Por hegemónica nos referimos a que es el lugar o terreno de constitución de sujetos donde se proponen modelos de identificación, espacio social de las prácticas educativas. Se caracteriza por tener una superficie discursiva de lo social con un orden simbólico y su propia constelación de identidades, por la irrupción de la negatividad (lo real en el sentido lacaniano) que marca una relación de antagonismo entre las identidades sociales y desarticula ese orden social y por la emergencia de nuevos modelos de identidad (imaginario) que posibilita la restauración de un nuevo orden social mediante la articulación de nuevos modelos de identificación en torno a un proyecto ético-político distinto (Buenfil, 1993).

sistema de diferencias instituidas por el límite mismo¹¹; los que buscan que lo que permanece más allá de los márgenes de la exclusión, se mantenga en el terreno de la negación y de la amenaza al sistema, la cual origina un orden objetivo. En este sentido, aquellos grupos excluidos se ven en la necesidad de anular sus diferencias y formar así una cadena equivalencial que anuncia un vacío; finalmente, un tercer efecto es el de los límites de significación que Laclau explica así: "...todos los medios de significación son por naturaleza diferenciales, es sólo si el carácter diferencial de las unidades significativas es subvertido, sólo si los significantes se vacían de todo vínculo con significados particulares y asumen el papel de representar el puro ser del sistema- o más bien, el sistema como ser puro y simple- que tal significación es posible (...) Es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado – es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad" (Laclau, 1996:75).

¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la enseñanza del inglés? Si la identidad de la enseñanza del inglés es ambigua, en el sentido de que no puede constituirse como diferencia exacta dentro de una totalidad cerrada, ésta deviene en un significante flotante cuyo nivel de vaciedad descansa en la distancia de la misma a un significado preciso. El nivel de fijación de un significado fluctúa contrariamente a como normalmente lo hace en una formación discursiva dada. La centralidad del significante enseñanza del inglés, y de las prácticas sociales resultantes de él, le confiere su carácter de ambigüedad ya que varios discursos que operan en un mismo contexto intentan fijarlo de manera contradictoria, lo cual conlleva al debilitamiento del mismo y a su concepción como carácter flotante.

La RS sobre la enseñanza del inglés, como representación simbólica de formas discursivas antagónicas que se desprenden de su significado específico, simboliza una cadena de significados equivalentes y constituye un símbolo que se relaciona de manera diferente a lo propuesto por Moscovici (1969) en su propuesta inicial acerca del carácter esencial del discurso científico frente al del sentido común que él denomina RS. La RS que yo defiendo se

¹¹ La exclusión radical de este sistema funda al mismo en una praxis que muestra a las diferencias como manifestaciones análogas dentro del principio de la positividad, lo cual es preludeo de un significante vacío; esto es, de un significante de la sola invalidación de la diferencia.

plantea como un horizonte abierto que da lugar a la erosión del carácter esencial del discurso científico que a su vez da cabida a nuevos discursos y metarrelatos sobre la enseñanza del inglés.

Por lo tanto, una representación social es un significante vacío porque invalida las diferencias. Los profesores de inglés que no son escuchados o tomados en cuenta, por ejemplo, anulan sus diferencias y forman una cadena equivalencial que anuncia un vacío. La enseñanza sólo puede encontrar una representación social si el sistema se vacía de su dimensión diferencial y se significa a sí mismo como totalidad.

Pero la enseñanza del inglés también puede ser un significante flotante. “Al desestructurarse una estructura, un sistema o configuración significativa, se rompe la cadena de equivalencias y sus elementos o significantes se desprenden de la estructura o sistema como una diferencia (significante) que no se articula discursivamente por ello se les considera flotantes” (De Alba, 2004:53) (Laclau y Mouffe, 2001:31).

Dentro de las nuevas articulaciones posibles en un contexto de Crisis Estructural Generalizada¹² ¿Cuáles son los significados flotantes de la enseñanza del inglés? Tomando como base a De Alba (2004) proponemos primero identificar cuáles son los rasgos

¹² “Se entiende como crisis estructural generalizada (CEG) el debilitamiento general de los elementos (toda diferencia que no se articula discursivamente) de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos (...) algunas de las características más importantes de las crisis estructurales generalizadas [son]: crisis que se producen en espacios amplios de tiempo (no es posible predecir su duración pero sí reconocerlas en la medida en que la desestructuración de las estructuras se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen las sociedades; son a su vez posibilitadoras de la constitución de nuevas estructuras, es por ello de la mayor importancia el enfrentarlas de manera creativa y comprometida; se produce en diferentes momentos (se emplea como un lapso específico en la dimensión del tiempo) y de muy distintas maneras en relación con los distintos puntos del mundo e incluso de una región o país, o de los distintos grupos o sectores sociales; exige nuevas formas de pensar y actuar. Esto es, exige ensayar y poner en práctica nuevos juegos del lenguaje, nuevas formas de vida (De Alba, 2004:50-51).”

disruptivos¹³, los elementos que provienen de otras estructuras¹⁴ y los elementos nuevos e inéditos¹⁵ para luego analizar cómo se articulan en el discurso de los profesores de inglés.

La serie de elementos inéditos que intervienen en la enseñanza diaria del inglés dislocan las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés y al mismo tiempo muestran indicios de nuevas configuraciones sociales discursivas. También es importante pensar que lo significantes flotantes también se dan por elementos que provienen de estructuras en proceso de desestructuración; o bien, de estructuras anteriores que habían sido excluidas y que de repente se reactivan. También la presencia de elementos nuevos o inéditos surgen en contextos de Crisis Estructural Generalizada y pueden permanecer en ésta para articularse discursivamente; o bien, desaparecer. La presencia del vacío genera posibilidad.

Si la hegemonía es un intento por fijar identidades sociales en estructuras abiertas, relacionales, parciales y temporalmente estables, incompletas, y susceptibles de ser trastocadas y que se realizan a partir de lógicas de tensión irresoluble que intentan llenar parcial y temporalmente un vacío, las representaciones sociales pueden manifestar un carácter hegemónico. Es el momento en que se da una articulación de elementos diferenciados.

Laclau y Mouffe (1987) plantean la política como una relación hegemónica, después de hacer una crítica a presupuestos marxistas como la idea de un fundamento positivo de la vida política y social, los determinismos y teleologías, la contradicción que habita a la lógica

¹³ “algunos elementos nuevos e inéditos o que prevalecen de configuraciones sociales se muestran de manera significativa en el espacio social y realicen dos funciones (...) contribuir a la dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizada (...) [y] mostrar algunos indicios de los elementos tendientes a conformar contornos de una nueva configuración social discursiva. Los rasgos disruptivos no logran articularse de manera discursiva y se mantienen en los bordes entre lo real, lo simbólico y lo imaginario (De Alba, 1995^a:7 y 10).” “Los rasgos disruptivos son incursiones fortísimas de la temporalidad en la especialidad o estructuralidad, de tal forma que lo afectan seriamente. Sólo se podrá saber si un rasgo es dislocatorio, en la medida en que sea constitutivo de una estructuralidad, o bien sólo se podrá saber si un rasgo disruptivo permanece en el contexto de la crisis, si llega a articularse como un elemento más, en un contorno social” (De Alba, 2004:54).

¹⁴ “Son elementos que provienen de la estructura que se encuentra en proceso de des-estructuración. Como elementos o significantes que provienen de estructuras anteriores que de alguna forma fueron excluidos en la que se encuentre en des-estructuración y que en un proceso de CEG son reactivados de diversas maneras” (De Alba, 2004:54).

¹⁵ “Son aquellos que aparecen en el contexto de la CEG, que en ella se constituyen y expresan y que como todos los significantes flotantes, pueden permanecer en ésta con una decisiva tendencia a la práctica discursiva articuladora, o bien desaparecer” (De Alba, 2004:54-55).

dialéctica donde el sujeto se constituye como anterior e independiente y a la fragilidad de la lógica esencialista.

La noción de *hegemonía* nace también de un ejercicio de genealogía y reconstrucción del concepto de hegemonía dentro de la tradición marxista en el que resurge el concepto como una articulación no esencialista. La hegemonía, según Buenfil (2004), se puede entender en varios niveles. Por un lado, “es un intento por fijar identidades sociales en estructuras abiertas, relacionales, parcial y temporalmente estables, incompletas y susceptibles de ser trastocadas” (p.83). También puede entenderse como “relación de articulación y antagonismo, consenso y disenso, convencimiento y dominación, persuasión y coerción, inclusión y exclusión, todas ellas involucrando el trazado de fronteras políticas, la acción en registros de lo imaginario, lo simbólico y lo real (Lacan) y a partir de una serie de lógicas de tensión irresoluble (necesario-contingente, interior-exterior, necesario-imposible, etcétera) (p.83). O bien, como un “‘llenado’ parcial y temporal de un vacío (cfr. ‘rodear el vacío’ Lacan, Lefort, 1982) en una dinámica en la cual es precisamente tal vacío el que genera la posibilidad de imaginar (...) contenidos posibles para ‘llenarlo’ y así supuestamente alcanzar la plenitud de la sociedad, pero como este vacío es constitutivo, tal llenado es imposible aunque sigue siendo necesario. Es en esta dinámica en donde tienen lugar las relaciones políticas (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 2002:83)”. Finalmente, también se concibe como “reordenación de un campo o estructura dislocada, en la medida en que ofrece principios de articulación y trazado de fronteras mediante los cuales es posible delimitar, aunque sea parcial y temporalmente un orden alternativo a la dislocación (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993^a) (p.83).”

La constitución de la enseñanza del inglés no está determinada por ninguna consideración teórica acerca de la prioridad respectiva de las luchas políticas y económicas sino por los efectos acumulados de la división interna propia de toda movilización parcial. Se opone a la existencia de un sólo enfoque, hay un lazo que une a los profesores ¿Cuál es la identidad del profesor de inglés? ¿En qué se sobredetermina en este momento histórico? ¿En las pedagogías alternativas? Dentro de una crisis del concepto de lengua, en una crisis del concepto de enseñanza, en una crisis del ser docente de inglés, en una crisis de la formación. El sentido (el

significado) de toda lucha aparece primero al establecer el carácter diferencial de cada uno de estos elementos y luego, la equivalencia en su común oposición al sistema, cualquiera que esta sea. ¿Qué elementos aparecen en cada caso? ¿Prevalece la equivalencia o la diferencia? Para poder constituir un sistema como totalidad se requiere que predomine la primera y que exista desde el comienzo la ambigüedad constitutiva necesaria para que esto sea posible. La función de los significantes vacíos es renunciar a su identidad referencial, a los efectos de representar la identidad puramente equivalente de un espacio comunitario (p.78).

En el mundo de la enseñanza del inglés co-existen oposiciones reales o proposiciones de enseñanza con identidad plena. Esta oposición no implica contradicción necesariamente sino que se vincula a la presencia del “otro” (exterior constitutivo) que impide la posibilidad de una sola enseñanza y la imposibilidad de constitución de la misma.

Antagónismo es “la presencia del “otro” [*exterior constitutivo*¹⁶] me impide ser totalmente yo mismo. La relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas. (...), es porque un campesino no puede ser un campesino, por lo que existe un antagonismo con el propietario que lo expulsa de la tierra” (p.145).

Mientras que la lógica de la equivalencia remite a una simplificación del espacio de la enseñanza del inglés, la lógica de la diferencia lo expande y lo complejiza. De esta manera, y citando la crisis orgánica de Gramsci en Laclau y Mouffe (1982) “, cuando menos logrado sea un sistema definido de diferencias, tanto más proliferarán los puntos de antagonismo; pero a la vez tanto más carecerán éstos de centralidad, de la posibilidad de establecer, sobre la base de ellos, cadenas de equivalencia unificadas” (p.153).

El antagonismo tiene lugar entre la relación de producción y lo que el agente social es fuera de ella (¿Qué es ser profesor de inglés del CCH dentro de una crisis estructural generalizada donde se cuestionan las condiciones de producción de la enseñanza del inglés?), el exterior

¹⁶ Según Laclau (1990) un exterior constitutivo es un exterior que bloquea la identidad “interior” y que la constituye (p.34).

constituido por la subjetividad del agente. En el caso de la enseñanza del inglés, mientras que la lengua inglesa se constituye como un valor positivo inherente a cualquier ser, aquellos que no la aprenden son excluidos de ciertas relaciones de producción que se desempeñan en esta lengua. La objetividad social niega otra objetividad, la identidad de los hablantes de otras lenguas, lo cual impide a su vez su constitución como objetividad.

Laclau propone que esta negatividad sea irreductible a cualquier objetividad “lo que significa que pasa a ser constitutiva y señala, por lo tanto, la imposibilidad de instituir lo social como orden objetivo (Laclau, 1990:33).” Así se logra privilegiar a la negación para argüir que aceptar un argumento de manera abstracta no quiere decir que haya comprensión inmediata de todos los niveles en los que dicho argumento opera. El antagonismo es así el límite de toda objetividad. Entonces, lo social nunca logra constituirse de manera plena como orden objetivo (Laclau, 1990:35). A través del antagonismo se revela el carácter contingente de toda objetividad.

¿Cuáles son las fuerzas productivas de la enseñanza del inglés y cuáles son sus relaciones de producción? ¿Cómo se articulan? ¿Cómo se colapsan? ¿Cómo están integrados los elementos antagónicos en estas relaciones de producción? ¿Al modelo de cambio histórico que la contradicción de fuerzas productivas/relaciones de producción nos presenta? ¿En qué se fundan?

El profesor de inglés es un agente social constituido fuera de las relaciones de producción ya que es un trabajador que da estatus a la institución pero que en sí mismo no es valorado como tal pues es remunerado con un bajo salario y con poco reconocimiento dentro del campo académico o como hablante de LE, cuando éste no es hablante nativo.

Es cierto que cada maestro de inglés, desde su propia percepción de su lugar en el mundo participará en una variedad de esferas con cierta conciencia de sus derechos. Mientras más discursos democráticos hayan penetrado la sociedad, tanto menos aceptarán los maestros como natural la limitación de su acceso a un conjunto de bienes sociales y culturales.

En el momento en el que los profesores comienzan a participar en una creciente variedad de aspectos de la vida de su país comienza el proceso de “dispersión de las posiciones de sujeto.”

Llamamos *contingencia* a la relación entre el bloqueo y afirmación simultánea de una identidad, la cual introduce un elemento de radical indecidibilidad en la estructura de toda objetividad (Laclau, 1990:38) (...) “esto implica que es en el nivel de una historia factual y contingente donde debemos buscar las condiciones de existencia, esto significa que la identidad “esencial” de la entidad en cuestión será siempre transgredida y redefinida. (...) hay así una historización de las categorías de análisis social que, al ligar entre los componentes de un objeto a condiciones de existencia contingentes y específicas, introduce una inestabilidad esencial en las relaciones entre dichos componentes (Laclau, 1990:39).

La identidad de la enseñanza del inglés tienen un carácter contingente en el sentido de que se da un bloqueo y una afirmación simultánea de su identidad, lo cual le da una estructura indecidible (Laclau, 1990:38). En este sentido, la enseñanza del inglés adquiere un carácter histórico, ligado a condiciones de existencia contingentes y específicas, lo cual añade inestabilidad a las relaciones entre los componentes de la enseñanza del inglés.

La *dislocación* es la encarnación de la temporalidad y de la posibilidad y libertad en ausencia de determinación, la cual irrumpe en el espacio discursivo y, en el caso de la primera marca la distancia y separación entre el antes y el después, lo representado y lo no representado; en el caso de la segunda, no tiene un futuro definido sino que funciona como un trasgresor de normas y relaciones convencionales. En el caso de la tercera aparece cuando la estructura es una falta a partir de la cual se organizan identidades constitutivas sucesivas que intentan resolver la falta (Laclau 1990, Buenfil, 2004; De Alba, 2004).

La enseñanza del inglés, como espacio discursivo, se rige por una lógica débil de la causalidad. En este sentido, involucra dos tipos de operaciones simbólicas: la condensación que se refiere a la fusión de múltiples representaciones en una sola, que corresponde al plano paradigmático de la sustitución por la equivalencia y que es metafórica. El desplazamiento se refiere a un reenvío simbólico, la transferencia de una carga simbólica entre diversas

representaciones, que corresponde al plano sintagmático y que realiza operaciones metonímicas (Buenfil, 2004:92). En este sentido, el discurso de los profesores sobre la enseñanza del inglés fijará en algún momento algunos significantes y significados en el campo simbólico, utilizando las operaciones simbólicas de la condensación y del desplazamiento, llegando así a una sobredeterminación. Momento en el que “...algunos puntos nodales (en términos de Laclau) o points de capitón (en términos de Lacan) asumen la función de esta fijación parcial y la función de interpelar sujetos, quienes al través de su respuesta, se identificaban a sí mismos con aquel punto nodal por medio del cual son constituidos como sujetos.” Este campo de identidades el cual nunca puede estar completamente fijado, es el campo de la sobredeterminación” (Laclau y Mouffe, 1985:111) en (De Alba, 2004:9).

Desde nuestra óptica, el contexto actual en el que se inscribe la enseñanza del inglés marcado por una serie de intereses y de posibilidades de ser, se encuentra en un momento de Crisis General Estructuralizada en donde los conceptos que habían dado fuerza a su identidad se erosionan al cuestionar su carácter totalizante, excluyente y acabado. Por ello nos parece pertinente tomar en consideración este concepto para dar cuenta de procesos más macro que co-existen de manera antagónica en la sociedad, los cuales generan significantes flotantes y un debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas que constituyen el campo de la enseñanza del inglés.

En este sentido, “se entiende una crisis estructural generalizada como el debilitamiento generalizado del sistema relacional que constituye, funda, reproduce y permite el funcionamiento de una sociedad, sistema relacional que define las identidades de su espacio social y político, debilitamiento que conduce a la proliferación de elementos flotantes (Laclau y Mouffe, 1985).”

Al respecto, De Alba explica “... al debilitamiento general de los *elementos* (toda diferencia que no se articula discursivamente) de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc., el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas,

sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos (...) las características más importantes de las crisis estructurales generalizadas, como la que se vive en esta transición del Siglo XX al Siglo XXI:

- 1) Son crisis que se producen en espacios amplios de tiempo. No es posible predecir su duración pero si es posible reconocerlas en la medida en que la desestructuración de las estructuras se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen a las sociedades.
- 2) Las CEG al desestructurar estructuras, son a su vez posibilitadoras de la constitución de nuevas estructuras, es por ello, de la mayor importancia el enfrentarlas de manera creativa y comprometida.
- 3) La desestructuración de las diversas estructuras se produce en diferentes momentos y de muy distintas maneras en relación a los distintos puntos del mundo e incluso de una región o país, o de los distintos grupos o sectores sociales.
- 4) La CEG exige nuevas formas de pensar y actuar. Esto es, exige ensayar y poner en práctica nuevos juegos de lenguaje, nuevas formas de vida.

Las sociedades en sus diversos planos y dimensiones se encuentran en procesos de erosión y dislocadas, las estructuralidades que las han constituido se están resquebrajando y la señalada crisis se observa en los distintos planos y dimensiones de éstas. Tal erosión y dislocación provoca la proliferación de significantes flotantes, lo cual implica la pérdida de los significantes vacíos que habían organizado y dado sentido a las sociedades en el Siglo XX y a la dislocación de las vidas de los individuos que en el seno de tales sociedades se habían desarrollado, que habían vivido cambios fuertes, revoluciones y transformaciones, en el marco histórico de la modernidad, el cual simbólicamente puede expresarse entre 1789 (Toma de la Bastilla, en Francia. Revolución Francesa), 1989 (Caída del Muro de Berlín, inicio del desplome de la URSS, del socialismo real) (De Alba, 2004:50-67).

De la misma manera, las sociedades actuales ponen en tela de juicio la relación sujeto-objeto en la enseñanza del inglés, lo cual enuncia discursivamente la forma diferenciada su identidad y la resignifica.

Articulación y planteamiento de hipótesis

La articulación de estos elementos nos parece pertinente en el sentido de que constituyen la urdimbre de la estructura de nuestra tesis y los apoyos conceptuales y herramientas metodológicas que nos ayudarán a develar el entramado discursivo de los profesores.

Todas ellas son herramientas que ponen en tela de juicio el conocimiento científico, histórico o discursivo como una verdad inamovible y su perspectiva es que el conocimiento, la historia y el discurso se construyen históricamente en la práctica y/o en la interacción: las representaciones sociales como conocimiento construido en la interacción, la historiografía como práctica de hacer historia, el espacio biográfico como un espacio de constitución de la subjetividad a través de la enunciación; el análisis del discurso al constituirse como espacio de configuración de significación precario, abierto y contingente.

También coinciden en su interés por objetos del sentido común o de la práctica como realidad social presentes en la “totalidad de la vida” o “lo vivencial”, así como en las intervenciones lingüísticas vistas como sistemas diferenciales, que al entrar en contacto con lo otro, con lo extraño o con “un exterior constitutivo” se re-significa y define al mismo tiempo sus límites. En este sentido hay una erosión del carácter fijo del nexo entre significado y significante y del sistema lingüístico como sistema cerrado.

También las particularidades de cada una de ellas, sus límites, nos allegan elementos de análisis idóneos para nuestro objeto empírico, como lo hemos subrayado ya en cada una de las secciones de justificación.

Para el estudio de la enseñanza del inglés, hemos articulado estos cuatro elementos que a nuestra consideración le constituyen: las representaciones sociales no obligatorias, el espacio biográfico que concede el género discursivo de la entrevista, la operación historiográfica como

práctica de la enseñanza (didactología) y el análisis del discurso como fuente de nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés.

En este sentido hipotetizamos que:

1. La enseñanza del inglés es una representación social de prácticas no obligatorias determinada por la situación de enseñanza
2. El espacio biográfico juega un papel fundamental en la construcción de nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés
3. La enseñanza del inglés como operación historiográfica es una fuente para entender las prácticas no exteriorizadas
4. La enseñanza del inglés es una configuración discursiva precaria, abierta, cambiante, contingente, diferencial y puesta en conflicto por la presencia de exteriores constitutivos

En el siguiente capítulo revisaremos los conceptos que el análisis del discurso arrojó como los más iterativos (repetitivos) en el discurso de los profesores y que, al igual que los conceptos y herramientas definidos en este capítulo nos ayudarán en otro nivel de interpretación de los registros de entrevistas.

CAPÍTULO II IDENTIDAD, ENSEÑANZA, LENGUA E INSTITUCIÓN

Identidad

Entendemos por identidad una inevitable imposibilidad del ser, marcada por una falta constitutiva signada por el antagonismo como auto-obstáculo, como un límite interno que evita la realización plena de la identidad del campo simbólico (Zizek, 1988).

En este sentido, la identidad se inscribe al enunciarse en un relato, escenario imaginario que llena de manera momentánea el vacío constitutivo del sujeto y le da realidad o verdad aparente. "... cuando encontramos en la realidad un objeto que tiene todas las propiedades del objeto fantaseado del deseo, necesariamente quedamos a pesar de todo algo decepcionados; tenemos la vivencia de un cierto "esto no es"; llega a ser evidente que el objeto real finalmente encontrado no es la referencia del deseo aún cuando posea todas las propiedades requeridas" (Zizek, 1992:131).

La identidad de la enseñanza del inglés, definida en términos de la fantasía¹ en el discurso de los profesores de inglés del CCH no es sino un acercamiento al nombramiento de qué es la enseñanza de inglés y no una significación cerrada de la misma. Pero también la constitución misma de la identidad del profesor como "el que enseña inglés" nos puede develar acaso algunos síntomas de la experiencia espontánea de su significado y de su articulación. Es posible que, a través de la fantasía, entendida como significación absoluta en términos de Lacan, encontremos un marco constitutivo que proporcione congruencia y significación a su experiencia del mundo (Zizek, 1992).

Pondremos especial atención a la manera en que los profesores diferencian "la imagen que les gustaría ser" (identificación imaginaria) de "la identificación con el lugar desde el que nos

¹ "... la fantasía es una respuesta a esta Che vuoi?: es un intento de salvar la brecha de la pregunta con una respuesta (...) la fantasía funciona como una construcción, como un argumento imaginario que llena el vacío, la abertura del deseo del Otro:darnos una respuesta concreta a la pregunta ¿Qué quiere el otro? Nos permite evadir el insostenible estacionamiento en el que el Otro quiere algo de nosotros, pero nosotros somos al mismo tiempo incapaces de traducir este deseo del Otro en una interpelación positiva, en un mandato con el que identificarnos (Zizek, 1992:159).

observan desde el que nos miramos de modo que resultamos amables, dignos de amor” (identificación simbólica) (Zizek, 1992:147). “¿Para quién actúa el sujeto ese papel? ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen? “La brecha entre el modo en que me veo a mí mismo y el punto desde el que estoy siendo observado para parecerme amable es crucial para entender la histeria (y la neurosis obsesiva y sus subespecies)...” (Zizek, 1992:148).

También nos detendremos en desentramar las implicaciones de lo que los profesores enuncian (diferencia entre locución y fuerza ilocucionaria) porque “el sujeto está siempre ligado, prendido, a un significante que lo representa para el otro, y mediante esta fijación carga un mandato simbólico, se le da un lugar en la red intersubjetiva de las relaciones simbólicas (...) cargado con ese mandato, el sujeto se enfrenta automáticamente (...), a una pregunta del Otro.

Pero no dejaremos de observar incluso los efectos del goce en sus dos niveles: el del significado (el gran Otro) y el del goce (la Cosa como su encarnación). Este último no se puede simbolizar, sólo es posible detectarlo por medio de los agujeros e incongruencias del campo del Otro, su falta es la única posibilidad del goce de convertirse en significante.

Un elemento externo puede corromper el tejido social que niega y encarna la imposibilidad estructural de la existencia de la enseñanza del inglés. En la figura de los métodos adquiere existencia real la imposibilidad estructural de la enseñanza del inglés que marca la irrupción del goce en el campo social. Este elemento externo (figura antagónica) es disimulado por la fantasía, medio que posee la ideología que considera a priori su propia falla.

Si la palabra es el asesinato de la cosa, una ausencia de la cosa, entonces nombrar a la enseñanza del inglés es al mismo tiempo declarar su inexistencia. Los síntomas se perciben como puntos blancos, elementos imaginarios no simbolizados de la historia del sujeto y el proceso de análisis es la simbolización de ellos.

Lo anterior nos interesa ligado también a las identidades colectivas de los docentes involucrados en este estudio, definidas en el marco de la historia de la institución en la que trabajan y el desarrollo de su sistema formal (Nuñez, 2001:2).

Enseñanza

La enseñanza “...es una práctica humana que compromete moralmente a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984) (...), la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total” (Contreras, 1990:16).

La enseñanza es una actividad de carácter humano donde los participantes se influyen entre sí en una relación desigual de poder que responde también a los fines que la institución considera valiosos y deseables. Pero también es una práctica social que funciona con base en una estructura social de la que forma parte. Ésta está directamente relacionada con la institución y con la infraestructura social que se le asigne. Entonces, la enseñanza se enmarca en un ámbito mayor que el del aula y el de sus participantes. Los factores externos e internos influyen por igual en su estructura y muchas veces entran en contraposición con la perspectiva de sus participantes. En este sentido, “es importante intentar comprender la estructura social del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales” (Sharp y Green, 1975:6).

La enseñanza no sólo descansa en las prescripciones de los especialistas o expertos sino que se construye dentro de una red de acciones culturales, administrativas, políticas y económicas propias de las condiciones de existencia en las que se enmarca la misma (Contreras, 1990:17). Entendida de esta manera, la enseñanza no es el resultado de una “planificación racional guiada por especialistas” (Didáctica) apartados de los influjos de su entorno, sino que ésta forma parte de todo el entramado social. “Más bien habrá que entender que la propia Didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta

disciplina un elemento que a veces actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en cualquier caso está dentro de la práctica social de la escuela, y no fuera – como a veces se nos puede hacer creer-, mirándola de forma objetiva y enunciando juicios y propuestas descontaminadas y neutrales (Apple, 1986; Popkewitz, 1986).

Si entendemos cuál es la función de la enseñanza en la sociedad y las implicaciones de ésta en su estructura, es preciso que la Didáctica adopte también una función reflexiva y moral, en la que mantenga una vigilancia con respecto a sus acciones como parte de todo el entramado social al que pertenece y ubique si las decisiones que se han tomado dan fuerza o no a los fines y valores que ésta se propone (Contreras, 1990:18). En este sentido, *“La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza – aprendizaje para proponer su realización consecuenta con las finalidades educativas”* (Contreras, 1990:19).

Según Contreras (1990), el progreso científico de la Didáctica se fundamenta en la relación dialéctica, en la interacción y penetración mutuas de dos dimensiones: la explicativa y la proyectiva. Dentro de la primera el foco está en la comprensión de la realidad del contexto de intervención en un nivel profundo; es decir, “explicar para proponer”. Dentro de la segunda, la mirada se centra en perseguir las finalidades educativas a través de procesos idóneos de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden ser modificadas de manera constante en el proceso de construcción de las prácticas educativas.

Es importante mantener en mente el vínculo enseñanza- aprendizaje como una articulación que tiene efectos entre sí en una situación de aprendizaje. El aprendizaje es un elemento constitutivo de la enseñanza y por tanto adquiere su identidad en relación a ella. En este sentido, no puede pensarse que el aprendizaje es un efecto de la enseñanza. “...la enseñanza no es un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles. Hablar de asumir y desempeñar el papel del alumno es reconocer un marco institucional y, por tanto, una estructura organizativa, dentro de la cual se pretende que el alumno lleve a cabo las tareas para el aprendizaje” (Contreras, 1990:23).

Por ello es indispensable plantearse las preguntas por qué se enseña un determinado conocimiento y no otro y por qué asumimos la normalización de que eso debe ser así. También es preciso preguntarse cuál es la relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento no escolar. Por demás pertinente en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Si bien enseñar lengua inglesa ha sido asumido como un proceso que obedece a ciertas proposiciones predictivas de la acción didáctica, no se puede pensar que todo es previsible. Existen situaciones de aprendizaje y contextos que llevan a los participantes a plantearse la enseñanza con una identidad distinta a la predicha en los manuales metodológicos. En este sentido, es preciso ubicar las propuestas de enseñanza a una realidad escolar y no escolar abierta, contingente y socialmente construida.

En el caso específico del Colegio de Ciencias y Humanidades nos parece importante preguntarnos por la constitución de la enseñanza del inglés para analizar sus elementos constitutivos, en el afán de averiguar si estos elementos actuales surgen y adquieren su vigencia de una toma de conciencia sobre las necesidades sociales, políticas, económicas, académicas, culturales, tecnológicas, en un contexto complejo que enfrenta una Crisis Estructural Generalizada (ver capítulo I). O si, más bien, las decisiones tomadas se reducen a la posesión de sus dimensiones técnicas. “Ya no se pone el énfasis en ayudar a los estudiantes a “leer” el mundo de manera crítica: en cambio, se pone a ayudar a los estudiantes a “dominar” las herramientas de la lectura. La cuestión de cómo puede ser posible darle un sentido a la escuela de manera de hacerla crítica y cómo hacerla crítica con el objeto de hacerla liberadora, ha sido subsumida bajo el imperativo de dominar procedimientos y “hechos” (Giroux, 1984, p.5). En un mundo globalizado en el que se espera que los futuros trabajadores, profesionales, académicos se inserten en los diferentes ámbitos de comunicación para intercambio de la información, para la construcción de redes sociales, y otras actividades de intercambio con individuos de otros países (no sólo de Canadá o Estados Unidos), la comprensión de lectura podría ubicar a los futuros alumnos del Colegio en una situación de desventaja o ventaja limitada frente a otros profesionales, trabajadores, académicos con los

que podrían competir en el futuro si la decisión de enseñar una sola habilidad persiste, pero también los colocará en una situación asimétrica en la construcción del conocimiento, el intercambio comercial y de información, al darles un conocimiento limitado que en algunos casos sólo les permitiría ser consumidores pero no actores en sus diferentes ámbitos. Lo cual no quiere decir que así vaya a ser el caso para todos los alumnos del Colegio, quienes por sus decisiones individuales también pueden optar por ámbitos donde otras lenguas mexicanas o internacionales sean requeridas para desempeñar sus actividades académicas, laborales y profesionales.

Con respecto a esta situación aunque en el ámbito más amplio de la enseñanza, y no sólo constreñido al de la enseñanza del inglés Contreras (1990) comenta: “Con las mejores intenciones de “ayudar a la gente”, los especialistas asumen muchos presupuestos sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, sobre la conducta normal y anormal, el conocimiento importante y el irrelevante, etc., generándose así, “de modo natural” – y muchas veces, sin tomar conciencia de ello- las condiciones y formas de interacción que tienen las funciones latentes del sistema educativo (Apple, 1986:89).

Los participantes en el proceso de enseñanza bregamos con la realidad institucional, económica, laboral, social y cultural. Sus valores están tan insertos en nuestras actividades que perdemos la capacidad de distanciarnos de ellos y verles como una “no normalidad” y así decidir sobre cuáles son los más idóneos para uno. “Pero si una postura crítica no significa situarse por encima de la práctica, sí significa ir más allá de los cambios internos e inmediatos de la práctica escolar. Sería por tanto desarrollar una visión crítica que exige algo más que “criticar” la realidad educativa existente y algo más que proponer reformas escolares. “Exige la articulación progresiva de un orden social, y el compromiso con él, que como fundamento no tenga la acumulación de bienes, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa” (Apple, 1986.24).

En este sentido este estudio pretende ser un proceso de “desnaturalización” de la enseñanza” Tom (1984) en el sentido de que “... la investigación en la enseñanza debe siempre desentonar con las concepciones dominantes de la misma. La tarea de los investigadores es recordarles a

cada generación de prácticos que lo que parece que es un proceso natural que ocurre en el contexto de una institución natural es en realidad un proceso socialmente construido en una institución socialmente construida” (p.208).

Si queremos comprender cómo actúa una realidad de enseñanza que deseamos transformar, necesitamos conocer el funcionamiento de la realidad social que le circunda. Acercarse a su conocimiento es un proceso abierto, contingente, que implica captar su valor social y su “potencial dinámica de transformación”, así como las posibilidades de intervención para el cambio. “Esto significa (...) desmontar la aparentemente natural realidad escolar (...) para entender sus entresijos, comprender la forma en que las prácticas escolares, vividas como formas “lógicas y naturales” de enseñanza, se hallan ligadas a la estructura social (y cómo la legitiman y son legitimadas por ella), como son los procesos de intercambio que se producen en el aula y qué factores los determinan o condicionan. Qué procesos intervienen en la formación del conocimiento que se enseña en la escuela. Quién y cómo lo selecciona y bajo qué intereses, presupuestos y argumentos. Qué relación hay entre las decisiones curriculares y los participantes en el aula. A qué intereses sirve la escuela y cómo se realiza a través de todos los procesos mencionados” (Contreras, 1990:47).

La enseñanza, en tanto que comunicación, implica un flujo de interacciones simbólicas entre los participantes y un manejo amplio de variables complejas y simultáneas que intervienen en la situación de enseñanza, las cuales requieren de una comprensión en constante actualización, así como de una actuación singularizada que por lo general demanda una tolerancia a la ambigüedad e incertidumbre, ya que no siempre se pueden resolver (Lampert, 1985; Zares, 1986).

En el caso específico de la lengua inglesa, es fundamental expandir el ámbito de acción más allá de la lengua y del aprendizaje. Es preciso acercarse a cuestiones como la educación en general, la inequidad y la pobreza. También se necesita cuestionar qué tipo de visión de la sociedad se promueve ¿Estamos solamente intentando cubrir ciertas metas curriculares o tenemos una comprensión ética de cómo la educación está vinculada a relaciones sociales y culturales más amplias y que por lo tanto hay una necesidad de enseñar con una orientación

diferente de currículo y con una visión diferente de sociedad? ¿Acaso entendemos el programa de inglés como una verdad canónica que debe darse a los alumnos o es algo negociado, retador y apropiado? ¿Vemos la enseñanza del inglés conectada a la construcción de la diferencia social y la lucha de la voz? (Pennycook, 1994^a:299) Lo anterior nos parece muy pertinente porque ilustra el punto sobre la noción de enseñanza del profesor de inglés. La interpretación es válida también para el concepto de la lengua inglesa que tenga el profesor. Si no hay un distanciamiento del profesor con respecto a su práctica, hay una serie de ideologías subrepticias que podrían estar fomentando creencias sobre la indispensable existencia del inglés en el mundo y de la legitimación de la voz de otros pero no de la de los alumnos y maestros mismos. ¿Nos estamos constituyendo en consumidores de productos en inglés o también queremos entrar en el juego de ser productores de conocimiento y entrar en el intercambio académico y profesional de una manera más equitativa?

En este sentido, y volviendo al argumento sobre la desnaturalización de la enseñanza, nos vemos obligados a reflexionar “Si la gente está interesada en estudiar inglés u obligada a hacerlo por el sistema educativo, un enfoque de enseñanza que tome en consideración tanto la historia de la imposición de la lengua como las condiciones actuales e implicaciones de su expansión seguramente tiene más que ofrecer a los alumnos que un enfoque que clame que aprender inglés es un proceso natural, neutral y benéfico. Entonces, mientras que alguna gente posiblemente quiera hacer preguntas acerca de la moralidad de tomar una posición política con respecto a la lengua, arguyo que la única posición ética es hacerlo. El discurso del inglés como lengua internacional presenta una posición agradable que considera al inglés como la lengua neutra universalmente elegida de la comunicación global. Para enseñar de manera ética nuestras prácticas de enseñanza y nuestras filosofías es preciso oponerse a estas visiones”

(Pennycook, 1994^a:301). Esta cita muestra muy bien la necesidad de tomar una posición como docentes con respecto a lo que Tyler (1998) denominaba como estudio y análisis del contexto de enseñanza antes de pensar en los objetivos y el diseño de actividades. El contexto educativo local propone situaciones de enseñanza que pueden diferir con mucho de aquellas posiciones propuestas por intentos homologizantes diseñados para otros contextos educativos, o para cierta clase de sujetos que se enfrentan a una realidad lingüística donde el inglés no es una prioridad para desempeñarse como persona, académico o profesional en la vida diaria; o bien,

como en el caso de los inmigrantes, que viven una clara situación de conflicto lingüístico y cultural, donde la escuela apenas comienza a vislumbrar algunas opciones (Smith, 2006). Es importante hacer conscientes a los alumnos de que la lengua inglesa no es una lengua neutra de comunicación internacional, sino que hay una serie de factores políticos e ideológicos que legitiman su poder en el mundo.

Asimismo, una enseñanza reflexiva tiene la consigna de ayudar a los alumnos a tratar con sus conflictos para que sus vidas tengan sentido, para encontrar una forma de vivir en un contexto de inequidad social con la posibilidad de transformar sus posibilidades y las formas de entender esas posibilidades. Por lo que es preciso que los profesores de inglés y los lingüistas aplicados problematicemos y deconstruyamos los mitos alrededor de la enseñanza del inglés y de sus mismos actores.²

Lengua

Thumboo (2003) hace referencia a la manera en la que las ideologías, la posición crítica, los conceptos y definiciones, marcas y teorías pueden surgir de las necesidades e intereses de los antes colonizadores a través de su lengua, estableciendo una red hegemónica que busca expandir su autoridad y validez a sus otrora colonias.

Ciertas actitudes de un pasado super-poderoso, especialmente en cuestiones relacionadas con el inglés, la joya real de la corona inglesa, persisten en su vida colonial. Su expansión a cada esquina del mundo, a cada instrumento de los medios de comunicación que requería lengua, hizo del inglés un recurso para ser explotado con el fin de generar considerables exportaciones visibles y no visibles: venta de educación, publicidad, exportación de poder humano; todo con ríos de industrias significativas, al formar conglomerados cuyas estrategias alcanzan el poder británico nacional creado y conducido por ideologías, doctrinas y prácticas” (Thumboo, 2003:236).

² Por ejemplo, el de que los hablantes nativos del inglés son expertos concededores.

A través de estas ideologías, doctrinas y prácticas los ingleses lograron santificar genealogías, controlar historias, construir imágenes propias y fusionar etnias, lo cual redujo las diferencias. De ahí la importancia, según este autor, de la promoción de la literatura escrita en otras variantes lingüísticas en la clase de lenguas.

Las reflexiones de Thumboo nos llevan a pensar en la importancia de expandir la mirada sobre el objeto lengua inglesa y observar su autenticación a la luz de su relación con el contexto histórico, social, cultural y económico circundante.

Importancia de la lengua inglesa como lengua extranjera en el mundo

Basta con saber que una de las divisas más importantes del Gobierno Británico proviene de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y que hay más hablantes de inglés como lengua extranjera (750,000, 000) que hablantes de inglés como lengua materna (375, 000, 000) para darnos cuenta de que la lengua que más se aprende en el mundo es el inglés (Melchers & Shaw, 2003) Sin embargo, la competencia lingüística y comunicativa de los hablantes varía de manera considerable. Incluso en países donde el inglés se habla como segunda lengua, el dominio de la lengua es diferencial (Botswana, Malawi y Ghana), lo cual implica para algunos el ascenso o no ascenso en la escala social y económica de sus respectivos países y deviene en factor de acceso desequilibrado al poder y a la justicia (Melchers & Shaw, 2003).

Tomamos de Phillipson (1992) una cita que ilustra el papel internacional del Consejo Británico:

A largo plazo no dudamos que el trabajo del Consejo Británico, especialmente el relacionado con la enseñanza del inglés en Asia, será altamente redituable para nuestro comercio exterior (...). (145) Había 3,500 maestros, inspectores y administrativos como parte del personal con una cantidad similar empleada por agencias privadas (p.148), más no menos de 100,000 integrantes del personal académico reclutado por el Consejo Inter-Universitario para la Educación Superior en el Extranjero, las universidades burguesas en los países de la periferia inglesa, donde el medio de educación era, desde luego, el inglés. El Comité Oficial de la

Enseñanza del Inglés en el Extranjero recomienda a la Cabina Británica en marzo de 1956 (p.147) (que) (...) “la principal tarea del Oficial Consejero es impulsar a los editores británicos (...) (porque son) excelentes libros” (p.149), pero si eso no funciona, impulsar la publicación local. “Si la actitud de la autoridad extranjera es tal, al grado de no ofrecer esperanza de una publicación hecha por una editorial inglesa, es mejor que sea hecha por un asesor extranjero o incluso por un autor local indiferente, mediante la filial local de Oxford, Longman y Macmillan” (149) (Drogueda Report 1954).

Esta campaña comercial continúa llenando las universidades inglesas (estadounidenses [antes de los atentados], australianas y canadienses) de estudiantes extranjeros y ha investido a la lengua inglesa de un singular prestigio en los ámbitos académico, internacional, de la comunicación, de los negocios y de la educación. Haremos un recorrido histórico breve para ubicarnos cómo la lengua inglesa fue ganando terreno en los dominios mencionados arriba.

El inglés es ahora atrincherado por todo el mundo, como resultado del colonialismo británico, la interdependencia internacional, las revoluciones en la tecnología, el transporte, las comunicaciones y el comercio y porque el inglés es la lengua de los Estados Unidos, como una fuerza económica, política y militar en el mundo contemporáneo (...). La lengua inglesa tiene una posición dominante en la ciencia, la tecnología, la medicina y las computadoras; en la investigación, en los libros, revistas y *software*; en negocios transnacionales, comercio, embarcación y aviación; en la diplomacia y en las organizaciones internacionales; en el entretenimiento de los medios de comunicación, las agencias de noticias y el periodismo; en la cultura juvenil y el deporte; en los sistemas educativos” (Phillipson, 1992: 24-26).

Fue después de la Segunda Guerra Mundial que la lengua inglesa adquirió singular importancia en México, debido a factores económicos, sociales y políticos. Es en este momento que los Estados Unidos se perfilan como una potencia mundial tanto económica como política. Su posición económica y política le confería la imagen del país del progreso y de las oportunidades. De hecho, durante esta época la política migratoria del país vecino fue de apertura (aunque nunca como la política migratoria de la América colonial). Al mismo

tiempo, se desarrolló una serie de eventos sociales de carácter racial, cuya solución afortunada reforzó la imagen de un país multicultural, multiétnico y democrático.

Aunque no existía una política lingüística explícita en los Estados Unidos que exigiera el aprendizaje del inglés a los inmigrantes, sí había una política implícita de incorporarse a la comunidad angloparlante en cuyo seno descansaba el ascenso social y las oportunidades. No obstante, muchas comunidades de inmigrantes permanecieron como comunidades aisladas que preservaban sus tradiciones y su lengua; tal es el caso de los rusos, los italianos y los mexicanos, entre otros. Esta actitud generó al devenir de los años una serie de conflictos étnicos, culturales y sociales que se verían recrudecidos con las recesiones económicas de los Estados Unidos en los años 30 (depresión económica de octubre de 1929) y en los años 60, durante la gestión de Kennedy, la recesión de 1973, la inflación de 10% en 1979, desempleo del 10% durante el período de Reagan en los ochenta, el “Black Monday de octubre 19 de 1987 cuando el Dow Jones cayó a 508 puntos o el 22.6% y el presupuesto de la nación y el déficit comercial llegó a excederse hasta 100usd por año. La recesión de 1990 donde empezó un programa de cinco años para la reducción del déficit. En 1995 presta Estados Unidos a México 20,000, 000 para recuperarse de la caída del peso y para restaurar la economía mexicana. En este año también se ratifica el Tratado de Libre Comercio por 15 años.

La recesión económica actual se agrava en el momento en que la Unión Europea comienza a poner al dólar en jaque y los Estados Unidos se ven en una de las peores épocas económicas, sociales y políticas. Los Estados Unidos se ven en la necesidad de buscar *conejiillos de indias* que expliquen la situación general del país. El tema de la migración en los Estados Unidos y el establecimiento de políticas migratorias y lingüísticas al interior de los Estados Unidos son algunas de las acciones que buscan justificar el des-abasto laboral y económico así como el declive del “sueño americano”.

En 1994 Clinton decide concretar la firma del Tratado de Libre Comercio con México, en un esfuerzo estratégico por ganar cierta fuerza frente a la Unión Europea. La batalla es una batalla político-económica- geográfica de bloques: Unión Europea, MERCOSUR, TLC-CAN, que ha desequilibrado de manera ascendente la economía y política de los Estados Unidos; sin

embargo, lingüísticamente, el inglés sigue manteniendo su hegemonía en los tres bloques como la llamada “lengua franca” del comercio, de lo internacional, de la comunicación y de la academia; dentro del marco de la globalización (Maurais, 2003; Hamel, 2003; Graddol y Meinhof, 1999; Ammon, 2006).

A diferencia del MERCOSUR y de la Unión Europea el Tratado de Libre Comercio no contempló una política lingüística ni de diversidad cultural (Hamel, 2003). Es sólo en el marco de las Américas que se contempló una política de diversidad cultural y lingüística como resultado de las discusiones sostenidas entre representantes políticos, del sector comercial y académico iniciadas en Montreal en el año de 2002 en el marco del Seminario sobre la Gestión de las Lenguas y celebrado subsecuentemente en el 2004 en Paraguay. Dentro de este seminario se acordó que las lenguas oficiales de las Américas en los asuntos internacionales serían el inglés, el español, el francés y el portugués. También se acordó que dichas lenguas se enseñarían en los diferentes niveles educativos de los países de las Américas y que se impulsaría el diseño curricular, la formación docente y el diseño de materiales como estrategias para la consecución de este acuerdo. Se abrió un espacio para el mantenimiento de las lenguas indígenas según la región y se consintió dar el impulso a la enseñanza de estas lenguas en el ámbito educativo de los países de las Américas, así como a la formación docente y diseño de materiales para su enseñanza. No obstante, si observamos la política lingüística adoptada tanto en el MERCOSUR como en la Unión Europea basada en el plurilingüismo, ésta perspectiva también ha conducido a una serie de problemas de costos, falta de recursos y desacuerdos en cuanto a qué lenguas deberían ser las oficiales dentro de cada marco.

La hegemonía de la lengua inglesa, se la puede ver desde dos perspectivas. Por una parte, se la ve como una forma de colonialismo lingüístico. Por otra, como una multiplicación de variedades del inglés constituidas por elementos lingüísticos propios de diferentes comunidades lingüísticas de los tres círculos: el círculo interno (Inglaterra, EUA, Australia, Nueva Zelanda y Canadá), el círculo externo (Las Bahamas, Filipinas, Las Islas Samoa Americanas, etc.) y el círculo en expansión (todos los países donde el inglés se aprende como lengua extranjera) (Krahju, 1986).

Dentro de la primera perspectiva, observamos que la lengua inglesa es vista como una lengua hegemónica, globalizante, cuyas reglas son dictadas por los países que la hablan como lengua materna. Los hablantes nativos, poseedores de la lengua, sus naciones y ejércitos dictan las normas que habrán de seguir los hablantes del inglés en los diferentes ámbitos. De tal manera que están en condiciones de controlar las acciones y comportamientos de aquellos quienes las usan. Desde esta visión, los poseedores de “la lengua” imponen y autentifican también su cultura, su conocimiento, su identidad, sus valores, sus creencias y sus ideologías. Algunas reacciones que encontramos dentro de esta perspectiva son las campañas de defensa por la pureza de la lengua, la influencia de los medios en la identidad, valores, creencias e ideologías de los jóvenes y en la adquisición del conocimiento a través de la lengua inglesa.

La situación puede ser vista desde una lente distinta. Desde un enfoque pluricéntrico para la adquisición y uso de las nuevas variedades del inglés. Existe una discusión que inició a fines de los setenta, con respecto a los mitos del aprendizaje de la lengua inglesa (Kachru, 1976):

- 1) Idealización del hablante nativo
- 2) Aprendizaje del inglés para interactuar con hablantes nativos
- 3) Identidad monocultural
- 4) Norma exocéntrica
- 5) Variedad no nativa del inglés como un interlenguaje que intenta lograr el carácter de “nativo”
- 6) Dominio anglocéntrico del canon literario

Si existen más hablantes de inglés dentro del círculo llamado en expansión, ¿Cuál es el objeto de seguir mitificando al hablante nativo? ¿Cómo se justifica el vacío de la existencia de otras variedades del inglés? ¿Qué implicaciones tiene esta exclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Y en los medios? ¿Y en la academia?

La propuesta es aceptar la existencia de variedades distintas del inglés en varios niveles: el nivel de la diversidad cultural y lingüística, el nivel de la tecnología, el nivel de la enseñanza.

Bolton (2000) establece ciertos criterios para garantizar la presencia de las variedades del inglés en estos niveles:

- a) la existencia de un estándar y un patrón reconocido de pronunciación transmitido de generación en generación.
- b) La existencia de palabras y frases particulares que surgen para expresar características clave del ambiente físico y social y que son consideradas como peculiares de esa variedad (vocabulario).
- c) Una historia; es decir, un sentido de que esta variedad de inglés es así por la historia de la comunidad lingüística (creación literaria).
- d) Trabajos de referencia como diccionarios y guías de estilo que muestran cómo las personas de esa comunidad se consideran a sí mismos, sin la interferencia de una autoridad externa y cómo son capaces de decidir qué está bien o mal en términos de cómo hablan y escriben su inglés (Bolton, K. 2000).

Sin embargo, y regresando al argumento inicial, la descripción de las diferentes variedades lingüísticas del inglés no es suficiente para que éstas se usen. El prestigio de la variante nativa sigue siendo preferente entre los que aprenden la lengua y entre los que la enseñan. La literatura publicada en variantes del inglés apenas comenzó a ganar espacios a fines de los ochenta, como un movimiento que buscaba el reconocimiento de la identidad cultural de ciertos grupos que ocupaban territorios recién independizados en el siglo XX. Existen factores de poder que producen una inequidad en la ecología del lenguaje los cuales provocan que unas variantes lingüísticas tengan más prestigio que otras y por tanto sean utilizadas en ámbitos más amplios.

La lengua inglesa pasó de ser vista como un binomio perfecto lengua-nación a una incógnita a despejar ¿qué lenguas? ¿qué naciones? Y una serie de factores de toda índole que nos convencen de la importancia de comenzar la operación pero no sólo desde la perspectiva político-económica macro, sino también desde la perspectiva histórico - cultural meso que en este caso sería la UNAM, concretamente en el nivel micro, en el CCH.

¿Cuáles son las incógnitas?

- 1) Implicaciones en el nivel económico y científico del uso de la lengua inglesa como lengua franca. (Papapavlou, 2001)³
- 2) Implicaciones en el nivel de la planificación y operativización educativa. (Friederich, 2003; Hamel, 2003)⁴
- 3) Implicaciones en el concepto de lengua inglesa (Friederich, 2003)⁵
- 4) Implicaciones en el concepto de enseñanza de la lengua inglesa (Friederich, 2003; Mansura (2002)⁶
- 5) Implicaciones en la formación del docente de lenguas (Petzold, 2002)⁷

³ 1) ¿Por qué se usa más el inglés que otras lenguas? ¿Su uso pone en peligro de extinción a otras lenguas y culturas? ¿Hasta qué punto? ¿La expansión de la lengua inglesa en el ámbito económico y científico es en verdad una herramienta poderosa para la dominación económica y cultural? ¿Debería el inglés ser considerado como una solución práctica, la lengua franca del siglo XX, para que la gente varios entornos lingüísticos pueda comunicarse entre sí? (Papapavlou, 2001).

⁴ “the area of educational and linguistic policy highlights basic agreements of the political institutions that aim toward a regional integration far beyond the economy. This includes programs of coordinating educational systems, campaigns encouraging a favorable attitude toward integration, and the decision to teach the official languages, Spanish and Portuguese, throughout Mercosur. At the level of implementation, however, there is a lack of needed resources and the rhythm is so slow that many observers doubt the governments’ resolve to spur real cultural integration. It is clear, on the one hand, that cultural, educational and linguistic aspects are clearly subordinated to economic decisions and to the dynamics of integration, while, on the other, that there is quite a bit of resistance to integration itself. This derives both from a historical hesitancy toward neighbors, as well as from orientations toward Pan American globalization under U.S. leadership, ever present between the political actors and the governments of the member countries.” (...el area de política educative y linguistic destaca acuerdos básicos de las instituciones políticas que buscan una integración regional más allá de la economía. Esto incluye programas de los sistemas educativos coordiandos, campañas motivar una actitud favorable hacia la integración y a la decisión de enseñar lenguas oficiales, español y portugués en todo Mercosur. En el nivel de la interpretación, sin embargo, hay una falta de recursos y el ritmo es tan lento que muchos observadores dudarían de la resolución del gobierno para generar una integración cultural real. Es claro, por otro lado, los asepectos lingüísticos, educativos y culturales están claramente subordinados a decisiones económicas y a la dinámica de integración, mientras por otrohay bastante resistencia a la integración mismo. Esto deriva de la indecidibilidd histórica hacia los vecinos así como la orientación hacia la globalización panamericana bajo el liderazgo estadounidense, siempre presente entre los actores políticos y los gobiernos de los países miembro.” P. XX

⁵ Si cambiamos nuestra actitud con respecto a la lengua y el reconocimiento de la norma no nativa ¿no afectaría esto la selección de un modelo para los aprendientes y tendría efecto en los enfoques de la enseñanza de lenguas? ¿Hasta qué punto aprender la variedad estándar me da reconocimiento internacional, credenciales para obtener trabajo, mejores condiciones de empleo, mejor puesto? ¿La variedad mexicana es la más útil, la moderna, la que da oportunidades? ¿La variedad británica es más tradicional? ¿Con quién interactuarían en el ámbito internacional, laboral (Friederich, 2003:174)⁵ y académico? “With a relevant and socially responsive curriculum, the conscientious instructor can erase myths, dissipate anxieties and enhance the learning experience and the usefulness of what is taught and then facilitate learning. Additionally, with attitudinal data in hand, policy makers and educators can decide on such central issues as choice of variety to teach, how to teach it, and how to prepare students for encountering English users outside the classroom in the ‘real world’, whether the Inner, Outer or Expanding circle settings” (p.183).

⁶ Matsura (2002) menciona algunas de las implicaciones de la expansión del inglés para la enseñanza y aprendizaje del inglés y de cómo la noción de ingleses puede complicar y enriquecer el currículo de inglés como lengua extranjera, haciéndoles reflejar la realidad de la lengua inglesa en el mundo: de qué manera la naturaleza plurilingüista del inglés reta la noción tradicional y práctica de la instrucción en la enseñanza del inglés; la comprensión de las lenguas en el ámbito internacional y las actitudes lingüísticas; el cambio de interés en los asuntos del salón de clase y de los estudiantes a los de la formación docente (es importante que estén familiarizados no sólo en general con las cuestiones de los ingleses del mundo sino también con la historiografía de los mismos).

⁷ Petzold (2002) habla del papel de los educadores en la selección de modelos pedagógicos en contextos distintos, basada en decisiones que incluyan lo local y hasta lo personal. Ya que la formación docente de lenguas consiste por lo regular en cuestiones lingüísticas, psicología y

- 6) Implicación en la adecuación y la especificidad de la enseñanza del inglés en cada región particular (Friederich, 2002)⁸

La problemática de la planificación del lenguaje: el caso de la lengua inglesa

Para abordar la problemática de la planificación del lenguaje y el caso especial de la lengua inglesa, se parte del estudio hecho por Hagen (1999:3), en el cual se reporta el uso de las lenguas siguientes en el ámbito laboral en Europa:

Tabla I. Uso de las lenguas internacionales en el ámbito laboral							
Promedio Inglaterra		Sur de Alemania		Francia Central		España Occidental	
Francés	59%	Inglés	93%	Inglés	83%	Inglés	77%
Alemán	53%	Francés	54%	Alemán	44%	Francés	57%
Español	27%	Italiano	32%	Español	42%	Alemán	20%
Italiano	17%	Español	18%	Italiano	17%	Portugués	14%
Neerlandés	6%	Checo	4%	Neerlandés	2%	Italiano	13%
Japonés	6%	Ruso	2%	Chino	2%	Neerlandés	2%
Portugués	5%	Croata	2%	Portugués	2%		
Chino	4%						

educación en un sentido restringido no pone atención en las relaciones internacionales, los estudios de desarrollo, teorías de cultura o contacto intercultural, o la política o sociología del lenguaje o de la educación. (Phillipson en Petzold, 2002). Las cuestiones que influyen en la selección de un modelo pedagógico de inglés en diferentes partes del mundo son: a) un sistema idealizado o simplificado de la lengua que intenta captar la lengua que es común entre los hablantes de esa variedad; b) las variedades lingüísticas no son tratadas iguales; significan cosas distintas para cada quien y c) Dificultad para tener acceso a ellas y uso limitado. (p. 423) “En mi experiencia, el círculo en expansión se asemeja a las variedades de los hablantes nativos por varias razones básicas: tienen prestigio mundial, no hay variedad local en competencia y hay disponibilidad de extensos recursos educativos. La selección específica de la variedad está influida por factores como la propia educación del profesor, las actitudes hacia los modelos, el prestigio y utilidad del modelo, la disponibilidad de materiales y pruebas. Un maestro que ha aprendido un modelo determinado enseñará probablemente ese modelo. Si los contactos políticos, culturales o económicos hacen otro modelo más atractivo para un maestro o país, se hacen los esfuerzos necesarios para hacer la adaptación.” (p.424). “Los estándares no son inmutables. Los estándares lingüísticos son un producto intelectual humano.” Existen diferentes enfoques para lograr el dominio de una lengua (425).

⁸ Coincido con Friederich (2002) en que la enseñanza del inglés en un contexto no-nativo tiene que adecuarse a las especificidades de cada región, tomando en consideración las actitudes, las metas percibidas y las demandas reales del mercado internacional de donde predominan los hablantes no-nativos. Lo anterior puede ayudar en gran medida en la constitución del currículo de enseñanza de lenguas fundamentado en elementos diferentes del lingüístico, lo cual sugiere que “el currículo refleja el “momento sociolingüístico” que motiva y ayuda a establecer metas y deseos en el aprendizaje de lenguas “ (p.182).

Como se puede observar, el uso del inglés era altamente utilizado por las compañías participantes en el estudio.

Por otro lado, Hamel (2003) reporta que dentro del MERCOSUR hay un debate en el campo curricular acerca de adoptar el plurilingüismo (español, portugués e inglés) u optar por la anglización del bloque. Las lenguas habladas en Sudamérica son:

Tabla II. Lenguas habladas en Sudamérica		
País	Lenguas nacionales u oficiales	Otras lenguas
Argentina	Español	Italiano, alemán, francés, inglés (entre los descendientes bilingües de la presencia británica desde el siglo XX)
Bolivia	Español, quechua,	
Brasil	Aymara Portugués	Español, inglés, francés, alemán, comunidades japonesas e italianas, comunidades nativas de las lenguas Tupi-guaraní.
Chile		
Colombia	Español	
Ecuador	Español Español	Lenguas amerindias, especialmente quechua
Guyana Francesa	Francés	
Guyana	Inglés	Lenguas amerindias, criollo, hindú, urdo.

Paraguay	Español y guaraní	
Perú	Español, quechua	Aymara
Surinam	Neerlandés	Inglés, (ampliamente hablado), Sranang Tongo (Surinamés, algunas veces llamado Tiki-Tiki: una lengua nativa de criollos y la mayor parte de la población; es una lengua franca entre otros), Hindostano (un dialecto del hindú), Javanés.
Uruguay	Español	Portuñol, o brasilero (mezcla de portugués y español en la frontera con Brasil).
Venezuela	Español	Numerosos dialectos indígenas.

United States Central Intelligence Agency (2002) en Friedrich and Margie Berns (2003)

De esta distribución de lenguas se podría intuir que la lengua más utilizada en todos los ámbitos es el español mas observamos que cada región tiene una geografía lingüística distinta que podría requerir intercambios lingüísticos en otras lenguas. Sin embargo, para garantizar la pluralidad lingüística, no es suficiente predicar la necesidad de aprender otras lenguas

diferentes del inglés o facilitar la difusión de esas lenguas⁹. Es necesario, también, “preparar el terreno educando a los “mercosurianos” (y a los de otros bloques comerciales) en la ciudadanía regional con todo lo que esta noción implica de diversidad. Para lograr este objetivo, la ciencia y la coincidencia de los contextos interculturales nos parecen fundamentales. En esta fase, es importante hacer hincapié una vez más en el hecho de que para crear políticas lingüísticas que contribuyan lo más posible a la instauración de una identidad regional en cumplimiento de la diversidad, no se trata de apoyarse en la educación como único polo, como único vector reconocido de las políticas lingüísticas, sino que las políticas lingüísticas deberán descansar también sobre las industrias culturales y las empresas” (Chareille, 2003:68).

En Colombia, Velez-Rendon (2003: 185) también reporta un creciente consenso sobre el papel del inglés para el avance social y económico en la arena internacional. Esto se evidencia en las políticas y programas educativos que contribuyen a asegurar la prominente posición del inglés en el currículo internacional así como el boom sin precedente de la industria de la enseñanza del inglés. La creciente demanda de habilidades lingüísticas en inglés en el mercado de trabajo y en el ámbito académico junto con el deseo de los colombianos de participar en la comunidad global está impulsando el florecimiento de la industria de la enseñanza del inglés, así como la expansión del contacto con la lengua fuera del salón de clases (Velez-Rendon: 196).

En Asia, reporta Bolton (2000), existen 350, 000, 000 usuarios del inglés, de una población de 3.5 millones (Krahu, 1997:7). Tan solo en Hong Kong los dominios en que más se utilizaba el inglés eran el de la educación preparatoria y superior, el ámbito oficial, la industria, el comercio, los negocios, las finanzas y la comunicación hasta su devolución a China en 1990.

⁹ “Los textos relacionados con el ámbito de las lenguas en el Mercosur son tres: los *Protocolos de intenciones* (13 de diciembre de 1991) cuyo artículo 4 hace hincapié en el interés de difundir las lenguas oficiales del Mercosur por medio de los sistemas educativos; el *Plan Trienal* para el sector de la educación en el contexto del Mercosur, aprobado en la primera reunión de los Ministros de Educación (1992), modificado y prorrogado por tres años en Río de Janeiro el 10 de diciembre de 1998 y en el cual se funda la actividad del Comité coordinador regional, y por último, el *Programa MERCOSUR 2000: desafíos y metas para el sector educativo* (a de agosto de 1995) – nacido de la evaluación del Primer Plan Trienal hecha por el Comité coordinador regional y que hace hincapié en la preocupación en cuanto a la calidad de la educación y a las políticas educativas de la región. Precisemos, no obstante, que los tres textos mencionados son lo que se llama en el marco del derecho comunitario “actos no apremiantes”, o sea que no crean obligación jurídica para los destinatarios. Tienen un valor político y expresan la posición de las instituciones sobre un problema dado. En absoluto pueden contribuir a la elaboración de normas para el MERCOSUR, sino que tienen un alcance reducido.” (Chareille, 2003:66)

Hoy en día la política lingüística aboga por un trilingüismo (inglés, cantonés y putonghua) en el que el cantonés es la variedad dominante. Los dominios en que esta lengua se utiliza son: la familia, los amigos, la vida pública, el empleo, actividades sociales, gobierno, servicio civil, educación, cultura (TV, música popular y películas) y anuncios en cantonés escrito: anuncios, periódicos y tiras cómicas. Sin embargo, los padres prefieren la instrucción en inglés. Hay una coexistencia del cantonés y del inglés en diferentes dominios (Bolton, 2000:270).

En México la lengua inglesa ocupa el primer sitio en el currículo que contempla la enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea en el nivel básico fundamentalmente privado pero en casos aislados también en el público (cfr. proyecto piloto Morelos, Chepetla, 2005). La Secretaría de Educación Pública ofrece la enseñanza del inglés desde el nivel medio básico a razón de tres horas a la semana (90 a 100 horas por grado). Los alumnos deberán alcanzar un nivel A2 según el Marco Europeo de Referencia y los profesores deberán tener un nivel B1 (350 a 400 horas de estudio de la lengua). Sin embargo, la Reforma Integral de la Educación Secundaria no contempla la articulación entre el nivel básico y el nivel medio básico, ya que los alumnos que egresan de primarias bilingües en inglés tendrían un nivel superior al alcanzado por el profesor (Terborg, García Landa y Moore, 2006). Sin embargo, dentro del Consejo Consultivo Interinstitucional de Lenguas Extranjeras (de reciente conformación en 2007) se discute la atención a esta articulación. Sin embargo, uno de los problemas principales será la formación de profesores de inglés que tengan las habilidades básicas para la enseñanza de la lengua (aspectos generales y específicos de la enseñanza y dominio del idioma), como lo refleja el reporte del primer piloteo del programa de inglés en secundarias en 125 escuelas en 30 Estados en 2005 (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular, SEP, 2005-2006). En cuanto a la enseñanza del inglés en el nivel medio superior y superior ya McConnell y Roberge (1994) reportaban que el inglés en México era una lengua extranjera poco presente en el nivel elemental y pos secundario tanto como lengua vehicular de enseñanza como por materia. Sólo en el nivel de secundaria se proporcionaba como lengua extranjera importante frente al francés que más bien era una lengua subsidiaria. En la preparatoria pública encontramos dos sistemas diferentes de enseñar inglés. En el plan de la Escuela Nacional Preparatoria los alumnos pueden escoger entre cuatro lenguas extranjeras: alemán, francés, inglés e italiano, pero es frecuentemente la lengua inglesa la que tiene mayor

demanda. Durante los dos primeros años se dan cursos de cuatro habilidades y en el tercer año se desarrolla la comprensión de lectura. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades los alumnos pueden escoger entre cursos de comprensión de lectura en francés o en inglés durante los dos primeros años del bachillerato pero no se ofrecen cursos de lengua extranjera durante el tercer año. Las escuelas privadas bilingües, por su parte, ofrecen varias modalidades de enseñanza del inglés que van desde inglés como lengua vehicular de enseñanza hasta inglés impartido como materia una vez por semana. En el nivel universitario de la UNAM el estudio del inglés no es obligatorio durante la carrera pero sí puede ser un requisito para la titulación de la licenciatura o para la admisión y/o egreso del posgrado. Sin embargo, los criterios acerca de cuáles son las habilidades básicas o bilingüismo que cada egresado y alumnos de nuevo ingreso debe tener son poco claras y demandan una seria investigación. Es probable que la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras de la UNAM (COELE) creada en 2003 tenga avances al respecto en su fase diagnóstica. No obstante, un estudio conducido por González Robles et al. (2004) sobre la competencia lingüística en inglés en alumnos de universidades públicas y privadas (entre ellas la UNAM) muestra las deficiencias en la enseñanza del inglés en los niveles básicos. Algunas de las causas que explican la diferencia entre la competencia lingüística en inglés de los alumnos que asisten a escuelas públicas, públicas y privadas y sólo privadas se relacionan con el acceso a escuelas bilingües y a ambientes de intercambio, a viajes, a clases extracurriculares de inglés, a ambientes familiares bilingües y a la televisión satelital; pero también al tipo de primaria y secundaria, a la calidad de la enseñanza en esos niveles y escuelas; a los antecedentes familiares, al estado civil del alumno y a su género. Aquellos alumnos hijos de padres con un alto nivel educativo y mayor poder adquisitivo tienen una ventaja significativa frente a aquellos que provienen de otros entornos familiares. Los alumnos quienes han asistido a la escuela pública, donde la calidad de enseñanza del inglés es pobre no pueden insertarse en un ambiente laboral multilingüe. En este sentido, los autores proponen una serie de recomendaciones para la mejora de este estado de cosas: la formulación de objetivos realistas que faculten al sector educativo a producir profesionales multiculturales y multilingües que puedan satisfacer las demandas de un mundo globalizado, incluyendo el desarrollo de programas que definan con claridad el nivel de competencia que se desea en cada nivel educativo en todo el país; la revisión y diseño de programas de enseñanza que aseguren la consecución de los objetivos y que estos objetivos estén articulados de manera

adecuada entre niveles; la definición de un estándar para medir la competencia lingüística en inglés del estudiante en términos de su desempeño en cada nivel; la enseñanza de lenguas extranjeras debe alcanzar estándares profesionales en tres competencias básicas: lingüística, cultural y pedagógica; la infraestructura para la enseñanza de lenguas extranjeras debe mejorarse en todos los niveles y canales de comunicación para permitir un intercambio permanente de información entre los diferentes subsistemas educativos y que ayuden al desarrollo y coordinación de políticas lingüísticas integrativas para la enseñanza de lenguas que provean de una educación más sólida, holística e igualitaria (Para una visión más amplia del contexto multicultural y multilingüe de México véase Terborg, García Landa y Moore, 2006).

Aunque las estadísticas marquen un ascenso importante del aprendizaje del inglés en todo el mundo habría que plantearse la pregunta de manera local o regional qué lenguas son las que se utilizan y en qué ámbitos, si el aprendizaje del inglés, en efecto, es un factor determinante en el desarrollo social, cultural, económico, político y educativo de todos los individuos o si existen otras lenguas que requerirían más atención en ciertos contextos particulares (García Landa, 2002, 2003, 2006). El inglés se enseña como lengua extranjera, las variedades del círculo interior sirven como modelos y determinantes de normas para el salón de clase; el rango de usos y número de usuarios del inglés está incrementando y el inglés tiene funciones instrumentales, interpersonales, regulativas y creativas en diferentes dominios. Las actitudes hacia el inglés y sus hablantes también tienen reputación para aquellos que aprenden y usan el inglés en China, Hungría, Uzbekistán, Japón o Alemania. Sin embargo, así como cada uno de estos países tiene su propia historia y experiencia con los únicos perfiles sociolingüísticos del inglés, los países y regiones individuales de Sudamérica necesitan ser revisados en sus diferencias con respecto a esta lengua así como a las características que tienen en común una con la otra y con el resto del círculo en expansión Frederick and Berns (2003: 89).

Institución

La institución es una construcción social que se rige por un conjunto de normas que observan los participantes en una comunidad determinada. Existe un principio institucional en donde los

actores conocen las reglas del juego. Este principio institucional se transforma en una conceptualización que tipifica ciertas acciones habituales, sentando las bases para su historización. Para desmadejarlo y comprenderlo se precisa llevar a cabo una reconstitución de los criterios históricos a través de los cuáles se legitima la ficcionalidad¹⁰ de la institución, en este caso, educativa. La convención de ficcionalidad ya no depende de la convención misma, sino de normas y principios de la institución educativa (...) Se trata de saber cómo está construido y por qué (según los principios de la institución) está construido de esta manera y no de otra. Un discurso es ficticio de acuerdo a la convención de ficcionalidad y éste es educativo sólo si depende de la legitimación institucional que prescribe los límites de aceptabilidad de la ficción en la escuela (Mignolo, 1980: 29). Lo educativo y la ficción se intersectan en la convención de la veracidad e imitación. Al hacer una arqueología de la educatividad y de la ficcionalidad se elucida el carácter pragmático de la semiología en el discurso ficcional y así se llega a la conclusión de que el carácter semiológico del discurso y los actos elocutivos dentro de una relación ficcional obedecen, de manera externa a un conjunto de reglas y normas establecidas conforme a la institución educativa y género; y de manera interna a un doble acto del lenguaje, uno ficcional verdadero y otro verdaderamente ficcional (principio de no correferencialidad).

Dentro de esta lógica tenemos la perspectiva de Contreras (1990) con respecto al origen de la institución escolar, quien nos dice que surge con las revoluciones liberales fundamentadas en las ideas de la Ilustración y hace referencia al nacimiento de la escuela como la conocemos

¹⁰ La ficcionalidad literaria se da en el nivel de la enunciación, en el narrador ficticio, vista como imitación de una situación narrativa imaginaria (el acto narrativo considerado un “acto elocutivo simulado”). (...), el que produce un espacio ficcional crea “un espacio ficcional de enunciación”. Este espacio se organiza sobre la base de: a) un sistema pronominal (los pronombres de primera y de segunda persona que son instancias de la enunciación, mientras que el de tercera persona es un indicador de lo enunciado). b) Sobre la base de los deícticos que configuran el mundo narrado – de los personajes-, pues nos hacen desplazarnos de la enunciación a lo enunciado – en pretérito y en tercera persona- mientras que se neutraliza la dimensión de la enunciación. c) El espacio ficcional de enunciación también se organiza a partir de los tiempos verbales. d) Igualmente a partir de la caracterización de una persona o una voz autenticadora, la del narrador (distinguiendo el discurso del narrador del de los diversos personajes, lo cual en ciertas condiciones puede ser muy importante pues, por ejemplo, Sherlock Holmes no existe para el lector ni para Conan Doyle, pero sí existe para Watson que co-actúa y departe con él dentro de la narración. e) El espacio ficcional se organiza también sobre un contexto situacional en el que se enuncia. f) manejo del estatus lógico de oraciones (aseverativas, supositivas, etc.) y g) con el empleo de moralizadores que configuran cuatro dominios narrativos: *Alético* (en el que las acciones se sujetan a modalidades de posibilidad, actualidad, necesidad), *Epistémico* (que corresponde a las modalidades de creer, saber, ignorar), *Deóntico* (regulado por las modalidades permisiva, prohibitiva y obligatoria), *Axiológico* (regido por las modalidades de lo bueno, lo malo y lo indiferente [pérdida y recuperación de un valor]).

hoy en día “las escuelas parroquiales de recogida de niños” cuyo objetivo era quitar de la calle a los niños de las clases populares e instruirlos en “moral y buenas costumbres” y las escuelas catedralicias, tendientes a la educación laica y enfocadas en el desarrollo del conocimiento. Posteriormente dentro del marco de “los ilustrados y sus ideas de progreso y racionalización de la sociedad” se legitima la enseñanza para la superación de la ignorancia y la pereza y para beneficio de la sociedad, concretamente el profesional al servicio del Estado. Dentro de este marco, el Estado se encarga de transmitir y legitimar ante la población los nuevos valores de la sociedad y se hace necesario hacerlo a través de la organización del “aparato de instrucción pública”. Nos comenta Contreras: “Por vez primera se piensa el sistema de enseñanza como un aparato único y escalonado desde la educación primaria hasta las universidades” (ibid., p.59). Pero un aparato único no significa igual para todos. “Encontramos una gestión diferenciada de la educación de los niños de las clases trabajadoras que irán a la escuela nacional, “escuela para todos”, a la que naturalmente no asisten los hijos de la burguesía” (Varela, 1979:178). ¿Pero qué implicaciones tienen estos discursos en el objeto de estudio que nos ocupa?

Si la escuela reproduce la desigualdad social y su legitimación, achacándolas a las capacidades de cada quien, (...) se refuerza la idea de que la posición social es justificada, sensata y congénita. Este esquema se reproduce en la estructura de la institución, en las relaciones alumno- alumno, profesor – alumno, en la relación con el contenido de enseñanza, con el método de aprendizaje, con los materiales escolares y consigo mismos (Fernández Enguita, 1986:69). Además, como apunta Giroux (1983^a) la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino además el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante (p.258). Lo anterior sucede además de una manera tan sutil que es difícil percatarse de su imposición y de su arbitrariedad, de su no imparcialidad y de su no neutralidad.

De esta manera, ciertos conocimientos, como el inglés, se consideran “la clave del éxito” para las clases más poderosas de la sociedad y pasa como una necesidad naturalizada. La presión es tal que los participantes no parecen darse cuenta de que la realidad puede ser distinta y la saturación ideológica asociada con la lengua inglesa les lleva a creer que el inglés es vital para

su vida y que no aprender esta lengua es una falta grave que puede llevarle al fracaso laboral, profesional, académico, entre otros (García Landa, 2006).

De esta manera podemos decir que “nos encontramos ante una institución compleja en la que las contradicciones y los conflictos están presentes tanto en el seno de las aulas y en el funcionamiento institucional de las escuelas, como en las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad exterior, su organización política y económica, las distintas posiciones de clase y las diferencias entre la cultura escolar y las culturas de clase. Si la escuela y su relación con la estructura económica y la dominación ideológica no es una maquinaria sin filtraciones, y si es posible, en estas circunstancias y en general en la práctica social, la mediación humana, la actuación de los implicados desde sus propias perspectivas y disposiciones no siempre consonantes con el espíritu que se quiere inculcar, habrá que pensar que la escuela puede actuar como lugar de construcción, como espacio de oposición y de producción (Willis, 1986), y no sólo de reproducción” (Contreras, 1990:36). En el caso particular del inglés nos enfrentamos a la institución de la lengua inglesa y la política lingüística que se legitima a través de ella.

En el siguiente capítulo describiremos el contexto de enseñanza del Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO III ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CCH

En este capítulo describiremos de manera amplia el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades; cuestión necesaria para comprender el contexto social en el que se inscriben las concepciones sobre la enseñanza del inglés de los profesores de inglés entrevistados para este estudio.

Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

A continuación describiremos el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades; cuestión necesaria para comprender el contexto social en el que se inscriben las concepciones de los profesores de inglés sobre su enseñanza.

Primero describiremos las causas que condujeron a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y sus principios constitutivos. Enseguida haremos mención a la evaluación hecha a estos principios desde la perspectiva del Proyecto de plan de desarrollo 1997-2000. Después, en un afán de conocer el contexto de significación del discurso de los profesores entrevistados en el estudio, y de ahí su cualidad de espacio significativo¹, describo también de manera contrastiva el perfil del profesor del CCH en diversos momentos de la historia, tal y como es reportado por algunos estudiosos en el campo, pero también mediante la consulta del programa del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como parte de este espacio significativo he querido también dar cuenta del perfil del alumno del CCH. Finalmente, he hecho un recorrido histórico del diseño del Plan de Estudios del CCH donde se enmarca la enseñanza de la lengua inglesa de los maestros entrevistados.

¹ Entiendo espacio significativo como un espacio donde se imprimen huellas discursivas por actores que construyen significaciones sobre un mismo objeto a la luz de su propia mirada sobre el mundo.

La reforma de Pablo González Casanova

En 1970 sucede González Casanova a Barrios Sierra en el rectorado de la universidad. González Casanova provenía de la Facultad de Ciencias Políticas, su posición política e intelectual apoyaba las causas democráticas y progresivas, visión que dio origen a uno de los proyectos más innovadores del momento. Desde el inicio, Casanova abogó por una universidad democrática de masas y con calidad educativa, conclusión que partió de su convicción de que el incremento de la matrícula tanto en el nivel medio como superior era un fenómeno positivo para la educación nacional y de su observación aguda de que la crisis del concepto de universidad como descontextualizada del ámbito social y profesional era una necesidad urgente de atender².

Durante la década de los setenta propiamente hubo una serie de reuniones de la ANUIES (La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior) en diferentes estados de la República Mexicana donde se detectaron problemas concretos en la diversidad del bachillerato mexicano y, en algunos casos, se llegó a acuerdos. En la reunión de Villahermosa (abril 1971), por ejemplo, se detectó una falta de definición, objetivos y orientación general del bachillerato y se acordó que la duración del bachillerato sería de tres años, que se abandonaría la estructura enciclopédica o meramente informativa y se adoptaría una estructura formativa, que hubiera un equilibrio en el plan de estudios: ciencias y humanidades y que tendría una función doble: propedéutico y terminal.

Las reflexiones en torno a estos fenómenos desembocaron en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades establecido en la sesión del Consejo Universitario del 2 de marzo de 1971, enmarcado por este contexto de reforma universitaria que había iniciado desde el año anterior por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (Arredondo, 2001:115). En un inicio, el Colegio fue pensado como una “universidad paralela” cuyos objetivos eran: “1) Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente

² Vamos a ver que esta preocupación prevalece hasta nuestros días.

estuvieron separadas; 2) Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación y 3) Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país” (Gaceta UNAM, 1º de febrero de 1971).

Los principios que regían esta nueva creación institucional eran:

- a) la integración de la escuela y de los centros de producción;
- b) la educación por la interdisciplinariedad;
- c) la flexibilidad curricular;
- d) una combinación de estudio y trabajo político;
- e) la recuperación de las técnicas de comunicación más avanzadas (como la TV) en la enseñanza;
- f) mayor peso a la investigación en el proceso educativo;
- g) participación de los académicos en la toma de decisiones académicas;
- h) pluralidad en el trabajo académico;
- i) nuevos programas de formación de profesores;
- j) la incorporación de alumnos a la docencia en niveles escolares inferiores al suyo;
- k) colaboración entre varias dependencias para la ejecución de programas, etc.

El contexto político universitario, sin embargo, acechado por los sucesos de la masacre y la política intervencionista del gobierno en los asuntos universitarios por un lado y la huelga del STUNAM por el otro, sumieron a la universidad en una crisis política y obligaron a Casanova a claudicar en 1972 (Guevara, 1990).

El Colegio de Ciencias Humanidades después de la Reforma de Pablo Casanova: la época de Soberón

En los años subsecuentes hubo una plétora estudiantil, una nueva composición social de estudiantes, maestros, empleados y autoridades, con una marcada diferencia entre las clases

sociales, así como una radicalización ideológica de sus funciones y una erosión del concepto tradicional de comunidad académica, el cual se tradujo en la subversión del poder de la autoridad al del estudiantado y de los maestros, en la manifestación de la falta de preparación pedagógica y profesionalismo de las autoridades, quienes sin embargo introdujeron criterios políticos de ideologías de grupo en ámbitos académicos. En el plano académico los problemas principales, aparte del incremento de la población estudiantil, eran: la disminución de los niveles de enseñanza, la falta de capacitación del magisterio, la anacronía y diversidad de los planes y programas de estudio del bachillerato, la carencia de recursos materiales y humanos. Durante el rectorado de Soberón la matrícula se desbordó a los 300 mil alumnos; el número de contrataciones de personal académico ascendió a 30 mil y la de los trabajadores administrativos a 26 mil (Guevara, 1990).

En 1974, después de una serie de reuniones donde se concretizarían las propuestas de Villahermosa 1961, dentro del marco de “Las resoluciones de Chetumal,” se acordó unificar los planes de estudio del bachillerato de toda la República, reorganizar el bachillerato de tal manera que se cumpliera cabalmente su doble función e impulsar el nacimiento del Proyecto de Acciones para la Superación Académica de la UNAM bajo el rectorado de Guillermo Soberón. En un documento dirigido a toda la comunidad docente, el rector propuso las siguientes acciones para la Escuela Nacional Preparatoria: prever y proponer el desarrollo de cada plantel al determinar su capacidad de primer ingreso y población total, establecer un calendario escolar, fomentar la revisión y actualización continua de los planes y programas de estudio, llevar a cabo estudios a fin de determinar criterios afines (necesidad y cantidad de personal académico, requerimiento de material y equipo así como de material de construcción), adaptación y utilización óptima de las instalaciones, la cantidad y características de apoyo a la educación, las necesidades presupuestarias, la organización de la información para evaluar el avance de los planes de desarrollo de la ENP, proponer criterios de aprobación de planes de trabajo de profesorado de carrera de enseñanza media superior y jerarquizar las necesidades que deba atender y evaluar la ejecución de los mismos.

Algunas de las soluciones inmediatas que proporcionó la UNAM hasta principios de la década de los ochenta se traducen en aumentos presupuestarios, fiebre de construcciones

escolares, nuevos estilos de docencia (sistema abierto, descentralización), nuevos sistemas de administración (aumento de burocracia y computarización), nuevas instalaciones equipos y materiales, cursos de actualización y posgrado para maestros y empleados, búsqueda de nuevas alternativas (equipos de investigación, planeación y organización educativa), nuevos esquemas de participación (difusión cultural, las nuevas relaciones humanas y la reglamentación de la información.

En 1982 hubo una revisión de los planes de estudio y se encontró que éstos eran enormemente diversos por lo que la SEP acordó estandarizar los objetivos, la estructura, los contenidos y la duración del ciclo educativo. Se estableció un tronco común y “programas maestros”, los cuales, sin embargo no fueron utilizados en todas las instituciones.

Coincidió con Espinosa (1982) en que el logro de los objetivos propuestos por Soberón para la ENP dependió esencialmente del desempeño eficiente de su profesorado, por lo cual se puso especial atención a las necesidades de actualización en el área y de formación didáctica del cuerpo docente.

El Colegio de Ciencias Humanidades en la época de Rivero Serrano

Durante la gestión de Rivero Serrano, sin embargo, los programas de actualización docente se contraponen de manera importante con la remuneración salarial de los profesores, la cual se ve afectada por el recorte presupuestal de la política neoliberal de Miguel de la Madrid: Lo anterior resultó en una multiplicación de trabajo de los maestros en búsqueda de ajustar su ingreso económico. Veremos cómo esta tendencia se va acentuando al paso de los años.

El Colegio de Ciencias Humanidades en la época de Carpizo

Cuatro años más tarde, en 1986, la ANUIES reportaba que el crecimiento de la población en este ciclo educativo era exponencial en las universidades públicas, que había una diversificación extrema de los planes de estudio, con objetivos y modelos educativos poco

definidos y claros y que la demanda de otras opciones de bachillerato debiera ser promovida (educación media terminal y bachillerato tecnológico) junto con una modificación de la oferta educativa hacia áreas vinculadas con la producción, así como una disminución de la matrícula en la opción propedéutica del bachillerato (ANUIES; 1986:68, 75, 88 y 89).

A fines de los años ochenta y principios de los noventa, la ANUIES, dentro del marco del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) discutió si el bachillerato tenía sentido como parte de las universidades. La UNAM junto con otras universidades públicas pugnaron por mantenerlas juntas y por fortalecerlo. Se fijó que para 1987 la CONPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) conformara comités por áreas de conocimiento para trabajar en la articulación entre los niveles bachillerato, licenciatura y posgrado y para establecer criterios académicos y administrativos de acreditación de cada nivel. Algunos de los proyectos del PROIDES como el del sistema nacional de orientación educativa, el de la formación del personal académico, el de los estudios sobre admisión, acreditación y eficiencia terminal, así como el de rezago y deserción estudiantil y el de opciones de innovación en la docencia estuvieron vigentes hasta 1988 (Arredondo, 2001:117).

El Colegio de Ciencias Humanidades en la época de Sarukhán

En 1989 la ANUIES presentó al gobierno el documento: *Declaraciones y aportaciones de las ANUIES para la modernización de la educación superior* cuyas propuestas pugnaban por fortalecer y consolidar el bachillerato para el mejoramiento holístico de la calidad académica. Lo anterior, a través de la superación académica y profesional de los profesores de educación media superior; la revisión de los exámenes de selección; el establecimiento de un examen nacional de tipo indicativo; el apoyo a las condiciones de estudio de los alumnos; el fortalecimiento de la orientación educativa y la puesta en marcha de estudios sobre la interacción entre el bachillerato y la enseñanza superior. El documento planteaba en las conclusiones finales la necesidad de establecer e impulsar programas de carácter nacional para todos los niveles de la educación superior (pp.22,23). En 1990 la ANUIES presentó un documento intitulado *Consolidación y desarrollo del sistema de educación superior*, aprobado

por la Asamblea General. En este documento se presentan siete programas nacionales para el mejoramiento de las funciones de la educación superior. El programa de apoyo al Bachillerato y a los niveles previos tenía como propósitos generales los siguientes:

- a) establecer líneas de comunicación permanente con los niveles previos del sistema educativo nacional, con objeto de desarrollar acciones conjuntas enfocadas a su mejoramiento, en una perspectiva integral de la educación. b) Fortalecer y consolidar el bachillerato para mejorar su calidad académica.

Dentro de este programa se consideraban los planteamientos del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), los cuales pugnaban por una efectiva planeación y programación de este nivel educativo, dentro de un ambiente de colaboración interinstitucional que facilitara su funcionamiento y desarrollo, mediante las siguientes líneas de acción:

1. Realización de estudios sobre el nivel medio superior, para un mejor conocimiento de su problemática.
 2. Revisión y evaluación de planes de estudio, para mejorar la calidad de la enseñanza y precisar el sentido y función del bachillerato.
 3. Producción e intercambio de materiales de apoyo a la docencia.
 4. Formación y actualización de profesores.
 5. Profesionalización de la planta docente en la perspectiva de la consolidación de la carrera académica.
 6. Orientación educativa y profesional.
 7. Fomento a los servicios de apoyo a los alumnos para consolidar su formación.
- (ANUIES, 1990, 66-69)

Con base en estas líneas de acción se creó en 1990 la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), que más tarde se convertiría en la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS). Dentro de este marco se llevaron a cabo reuniones de planeación con la participación de las instituciones más importantes de educación media superior y superior, con representatividad de instancias

semejantes en las entidades federativas. Sin embargo, estas reuniones tuvieron resultados poco significativos (Programa de desarrollo educativo 1995-2000). A principios de la siguiente década la SEP suprimió la Subsecretaría de Educación Media, así como la unidad de bachillerato y creó una dirección general de bachillerato en la Subsecretaría de Educación Superior.

Lo anterior conllevó a plantear en el Programa de desarrollo educativo 1995-2000, ambos ciclos escolares con las mismas orientaciones y políticas, como la formación docente y aumentar la matrícula. Para el nivel medio superior en particular se previó “promover un sistema eficaz de orientación educativa y profesional; avanzar en la definición de un perfil y la identidad del bachillerato; sustentar los procesos de selección en criterios de igualdad de oportunidades; atender y formar a los estudiantes en los diversos aspectos que inciden en su maduración personal (conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de la justicia y desarrollo emocional y ético); promover la consolidación de aspectos de carácter formativo, mediante estrategias, enfoques y actividades que mejoren las competencias de los estudiantes en el uso del español, las ciencias, la lógica, las matemáticas, las lenguas extranjeras y la informática; impulsar la profesionalización de los maestros de la educación media superior; reforzar las habilidades pedagógicas de los maestros; revisar e impulsar las tareas de planeación y evaluación de la educación media superior (CONAEMS)” (Arredondo, 2001:120).

Si bien un buen número de instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES tienen el ciclo de enseñanza media superior, ésta centra su propuesta actual en la licenciatura y el posgrado (ANUIES, 2000). Por su parte la SEP, tanto en su informe de labores (1999-2000) como en el documento *Perfil de la educación en México*, describen acciones que se llevan a cabo en este ciclo escolar que dependen de la misma secretaría, contemplando mínimamente el *Programa de desarrollo educativo*. Según este último documento, ha habido avances en la revisión y ajuste de planes de estudio; en la profesionalización y actualización docente; en la vinculación entorno social y productivo; en la modernización de la infraestructura. En cuanto al informe de labores 1999-2000, se anuncia la existencia de un documento que avanza en la definición de la identidad y perfil del bachillerato *Currículo de bachillerato general*.

Fundamentos. En éste se describe el proyecto piloto para una formación pertinente, el cual inició en 1999 con la participación de profesores y alumnos de diez instituciones y que anticipaba haber beneficiado a 20 mil estudiantes para el año 2000. Las actividades de formación docente también se mencionan en dicho documento: el Programa de Actualización en Habilidades Docentes (ITESM).

Al margen de estos programas también influyen las observaciones hechas por la OCDE en 1997 sobre la educación superior en México, donde un grupo de expertos elaboraron recomendaciones fuertemente cimentadas en la internacionalización de la educación y la globalización económica (evaluación, supervisión, creación de normatividad institucional, igualdad de oportunidades, becas, desarrollo de formación continua, sistema de acreditación de instituciones y de sus programas, seguimiento de egresados, establecimiento de becas crédito) (pp. 235-241).

El Colegio de Ciencias Humanidades en la época de Barnés

Dentro de la gestión de Barnés, se observó, al interior de la UNAM, que tanto los programas como la enseñanza y el aprendizaje, a la vuelta de los años, no eran adecuados y que por lo mismo había que evaluar de nueva cuenta los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades mediante las acciones siguientes:

- Homologación del perfil estatuario de la ENP y del CCH
- Revisión objetiva y crítica de los planes de estudio vigentes con el objeto de converger en un plan que aproveche las experiencias más valiosas tanto del CCH como de la ENP
- Formación del personal académico para la docencia en el bachillerato
- Integración de experiencias de investigación que promuevan vocaciones científicas en los estudiantes
- Establecimiento de indicadores de calidad y eficiencia para identificar las áreas con mayores problemas para actuar oportunamente

- Fortalecimiento de esquemas de orientación para reducir la incertidumbre en el proceso de elección de carrera
- Realización de un mayor número de actividades culturales, deportivas, recreativas y cívicas para reforzar la formación integral
- Proporcionar esquemas de apoyo a los hábitos de estudio y de superación personal
- Fortalecimiento de esquemas y métodos de enseñanza experimental, tanto orientados a la solución de problemas como los que promueven el manejo de datos.
- Reforzamiento de bases pedagógicas que tiendan a incrementar en los estudiantes sus competencias para buscar, utilizar y difundir información y conocimientos.³

Tres acciones específicas se concretan para la enseñanza de la lengua inglesa de manera indirecta en el plan Barnés: la revisión objetiva y crítica de los planes de estudio, la formación del personal académico y la formación integral del alumno. Estos tres principios han sido constituyentes discursivos importantes desde el origen de la institución; por lo que me parece

-
- ³ “La consolidación del subsistema del bachillerato, **otorgando el mismo perfil estatuario** a la Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades
 - El apoyo continuo al trabajo colegiado del bachillerato y a la participación de las escuelas, facultades, institutos y centros, a través de los Consejos Académicos de Área, para **revisar objetiva y críticamente los planes de estudio vigentes**, de forma tal, que **a futuro puedan converger en un plan que aproveche las experiencias más valiosas** de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades.
 - **La formación del personal académico para la docencia en el bachillerato**
 - **La integración de experiencias de investigación** que fortalezcan la formación de estudiantes de bachillerato y **promuevan vocaciones científicas.**
 - **El establecimiento de indicadores de calidad y eficiencia**, que permitan **identificar las áreas con mayores problemas**, para **actuar en forma oportuna**, y la comparación entre planteles y con el bachillerato incorporado, a fin de fomentar la superación continua.
 - **El fortalecimiento de los esquemas de orientación**, de manera que se ayude a los estudiantes a **reducir la incertidumbre que el proceso de elección de carrera les genera**, ofreciéndoles información veraz y oportuna sobre las distintas posibilidades que tienen las carreras en el mercado profesional, las afinidades entre sus capacidades y las exigencias tanto académicas como profesionales de las carreras.
 - **La realización de un mayor número de actividades culturales** y el fomento de las actividades **deportivas, recreativas y cívicas**, para **reforzar la formación integral** de los jóvenes en el bachillerato.
 - El establecimiento de **esquemas de apoyo a los hábitos de estudio y de superación personal.**
 - El **fortalecimiento**, en las áreas que sea pertinente, de los **esquemas y métodos de enseñanza experimental, tanto los orientados a la solución de problemas como los que promueven el manejo de datos.**
 - Las bibliotecas, los centros de cómputo y en general los distintos elementos de la información y las telecomunicaciones dentro de la universidad, se orientarán a **reforzar las nuevas bases pedagógicas tendientes a incrementar en los estudiantes sus competencias para buscar, utilizar y difundir información y conocimientos.**
 - La colaboración con los planteles del sistema incorporado será intensificada y renovada” p.14 (“Proyecto de plan de desarrollo 1997-2000” en *Gaceta UNAM Suplemento especial*; Ciudad Universitaria a 13 de noviembre de 1997)

importante considerarlos como elementos constituyentes del espacio significativo donde se entretengan representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés. Aunque en este estudio profundizaremos sobre estos aspectos desde la mirada del profesor de inglés, a través de su discurso.

Un análisis de las actividades, reuniones, proyectos y documentos tanto de instituciones nacionales e internacionales expuestos arriba, con respecto a las distintas problemáticas dentro de la educación media superior, nos hace reflexionar en la constante preocupación por la diversificación y la desarticulación de la enseñanza en los diferentes niveles educativos. Fundamentalmente nos preocupa el fracaso de los esfuerzos conjuntos emprendidos por diferentes instituciones, específicamente los proyectos propuestos en el marco de la Comisión Nacional de la Educación Superior. También nos concierne el desplazamiento del interés en la educación media superior por la educación superior en las preocupaciones actuales de la ANUIES y de la SEP. Nos parece que la educación media superior queda como un nicho que necesita ser explorado ampliamente en el campo educativo en general y en la enseñanza del inglés en particular. Nos interesa particularmente la articulación curricular de la enseñanza del inglés en los niveles transversal y horizontal en los niveles anteriores y posteriores a la educación media superior. Este estudio pretende hacer un avance en este sentido.

Elementos constitutivos del espacio significativo del CCH

Es necesario hacer un acercamiento hacia los elementos constitutivos de este espacio significativo⁴: el profesor del CCH, los alumnos y el plan de estudios.

⁴ Entendemos por espacio significativo aquel donde se imprimen huellas discursivas por actores que construyen significaciones sobre un mismo objeto a la luz de su propia mirada sobre el mundo.

¿Quién es el profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades?

En un principio, la planta docente del CCH se conformó tanto por profesores de las facultades que dieron su apoyo académico y el marco metodológico en la creación del mismo; Facultad de Ciencias, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Química; como por profesores de la Escuela Nacional Preparatoria como una forma de abrir un espacio de encuentro para especialistas de diferentes disciplinas, así como un seminario de formación de profesores e investigadores de la universidad (Gaceta UNAM, 1971). Se estipulaba que en cada plantel habría una planta de profesores constituida por profesores de carrera, profesores de asignatura y de ayudantes. “Se procurará integrar esta planta con profesores y alumnos de las facultades y escuelas de la Universidad y de manera especial se tratará de asegurar la máxima movilidad y las posibilidades de intercambio de los profesores con las dependencias mencionadas. Se propondrá a las facultades y escuelas que otorguen créditos equivalentes de materias optativas de licenciatura, maestría y doctorado, a los alumnos de las mismas que trabajen en la Unidad como profesores” (Gaceta UNAM, 1971:64).

Según Espinosa en 1982 el personal docente de la institución era muy joven, la mayoría con más de seis años de servicio en la entidad. Un 60.8 % había obtenido la definitividad como profesor de asignatura "A" o "B", como profesor de carrera de enseñanza media, o como profesor de tiempo completo con una escolaridad de 11% de estudiantes, 51.7% de pasantes, 30.7 % con licenciatura, 2.9 % con grado superior y 2.6 con otra formación. La mayoría de los profesores del CCH provenía de la UNAM (74%), luego el IPN (13.2) y de otras instituciones (12.8 %). Existía un compromiso laboral con la Universidad. En su reflexión, este autor destaca la ventaja de que esta modalidad de bachillerato arrancara con una planta académica joven entusiasta y entregada sin reserva a sus tareas. Por otro lado, también enfatiza la desventaja de su falta de madurez académica, emocional y política. Otro dato que resalta es la estabilidad de la entidad debido a la cantidad de definitividades. Sin embargo, el hecho de

contar con un 20 % de la planta docente ajena a la Universidad o jóvenes que desconocen "los estilos de vida académica y pautas de conducta del profesorado del resto de la Universidad" parece ser un punto débil del proyecto.

Zorrilla (1986) destaca que la mayoría del profesorado involucrado en este nuevo proyecto estuvo muy involucrada en el movimiento de 1968, lo cual parece contradictorio por la relación lejana Estado – Universidad que hubo durante el 68 y la relación de cercanía que parecía haber durante el nacimiento del proyecto CCH. También le parece que existía una contradicción entre el objetivo de formación universitaria que consistía prioritariamente en la formación para ejercer una profesión y no precisamente en una formación docente, por lo que al menos la mitad de los profesores contratados pretendía ejercer su profesión antes de impartir clases. Así mismo, la mayoría de los profesores eran pasantes.

Diez años más tarde se publicó en Gaceta UNAM una lista de debilidades de los problemas de los planes y programas de estudio. Las referentes al cuerpo docente son las siguientes: “la dispersión de la docencia más allá de la atención obligatoria a la orientación básica de los programas institucionales y de la legítima libertad de adaptación, propia de todo profesor responsable y cuyo ejercicio ha sido benéfico; las insuficiencias en la formación de parte del profesorado; la organización inadecuada del trabajo académico de los profesores” (Gaceta UNAM, 11 de julio, 1996:71).

Lo anterior condujo al reformulamiento del perfil del docente del CCH en ese mismo año. Más específicamente, el programa de estudio del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades describe el perfil profesiográfico del docente de la siguiente manera: "Los requisitos que debe reunir el docente para impartir la materia de inglés son los siguientes:

ACADÉMICOS: tener título superior al de bachiller en la Licenciatura de Letras Modernas Inglesas o en Enseñanza de Inglés. En caso de tener estudios superiores universitarios en licenciaturas afines esta calidad se deberá establecer por medio del Consejo Técnico. En caso

de tener el Diploma de la Comisión Técnica de Idiomas o bien el Examen para profesores del CELE.

PROFESIONALES: no es indispensable la experiencia profesional.

DOCENTES: para profesores de nuevo ingreso, haber acreditado, dentro de los programas institucionales de formación de profesores, los cursos instituidos como: Introducción al Modelo Educativo del Colegio, a la Didáctica del Área y a los contenidos de la asignatura, de preferencia en forma de diplomado”(p.12).

Hoy en día se busca que el profesor del CCH en general sea un mediador pedagógico; esto es, que posea la habilidad de planear con el objeto de que el alumno se apropie de herramientas prácticas que le hagan consciente de su capacidad de búsqueda de información y de los procedimientos específicos de las disciplinas. Por otro lado, la comunicación educativa; es decir, la capacidad de lograr que el alumno desarrolle habilidades discursivas. El profesor debe ser capaz de transformar sus temas y contenidos en un espacio de la cultura donde se abre paso a la reflexión y el análisis de los alumnos (Gaceta UNAM, 5 de julio 2001:3).

...para el ajuste de los programas se requiere contar con visiones no idénticas, pero sí semejantes, que posean la misma orientación respecto del modelo educativo del Colegio concretado en su plan de estudios y en sus principios pedagógicos: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (Bazan Levy, op. Cit.: 5).

Como se puede observar, este espacio se constituye primero como un lugar de encuentro e intercambio entre especialistas de diversas disciplinas con una gran movilidad, donde inicialmente se preveía la presencia de un mayor número de profesores de carrera y un número menor de profesores de asignatura y de ayudantes. Diez años más tarde, este espacio se conforma por una gran concentración de profesores jóvenes, entusiastas y entregados de asignatura A o B definitivos (60.8%) y una minoría de carrera (11%). Se presenta, además, una gran movilidad de maestros de asignatura interinos que se mira como una amenaza a la estabilidad del CCH. El intercambio inicial entre especialistas de disciplinas diversas se da

entre 51.7% de pasantes, 30% con licenciatura, 2.9 con grado superior y 2.6 con otra formación; con profesores fundamentalmente formados como profesionales para ejercer su profesión y no como docentes. Más recientemente, este espacio se perfila aquel donde el profesor es un mediador pedagógico, con habilidad para ayudar al alumno a adquirir herramientas prácticas para la búsqueda de información y procedimientos específicos de las disciplinas, como promotor de la comunicación educativa para que el alumno desarrolle habilidades discursivas, así como de reflexión y análisis sobre los temas, contenidos y cultura abordados en clase. Asimismo, se lo ve como un espacio donde se cuenta con visiones orientadas al modelo educativo del CCH: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Estos significantes que han constituido de manera diferenciada el campo del profesor del CCH nos proporcionan puntos de encuentro para las miradas de los profesores de inglés entrevistados a razón del presente estudio.

¿Quiénes son los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades?

En 1982 existía un predominio de los hombres sobre las mujeres, quienes sólo representaban una tercera parte de una muestra de un estudio de seguimiento que comenzó en 1976. El autor la señala como " una tendencia propia del país". La población es extremadamente joven, entre menos de 16 y menos de 19 años de edad. Por lo regular son jóvenes que han seguido una trayectoria regular en sus estudios previos. En cuanto al nivel socioeconómico, el 40% de las familias se sostiene con la aportación de un familiar y 36 % con la aportación de varios. 2% de ellos tienen empleos en capas superiores (empresarios, gerentes) y un 50% tiene empleos típicos de nivel medio de la escala social. En general, existe una fuerte presión sobre los alumnos para estudiar, tienen aspiraciones liberales y leen libros con cierta frecuencia.

En el periodo 1985-1986 Camacho y Ruiz llevaron a cabo un análisis de necesidades para conocer el perfil del alumno de inglés del CCH. Los alumnos del Colegio presentaron características socioeconómicas muy semejantes entre sí, independientemente del plantel y turno. El 80.61% son de sexo masculino y el 40.13% femenino. La mayoría de los alumnos son originarios del Distrito Federal, sólo un 17.17% provienen de provincia. Existe una minoría de alumnos que trabajan como obreros, secretarias, empleados de empresas

descentralizadas y federales, por lo que se deduce que el 78.05% son personas económicamente dependientes. La mayoría de los padres carecen de estudios profesionales pero existe presión de éstos para que los alumnos continúen sus estudios con el objeto de lograr movilidad social. En general los alumnos asisten a eventos culturales con poca frecuencia; en contraposición, mantienen un contacto estrecho con los medios masivos de comunicación. Se observan pocos hábitos de lectura ya que la mayoría de los alumnos recurre a sus notas de clase (57.5%) mas que a otros libros (13.9%) para prepararse para un examen.

Los alumnos que cursaban inglés en esa muestra no demostraban interés por aprender inglés ni creían que fueran a utilizarlo en esta etapa de sus estudios, aunque estaban conscientes de la necesidad mediata de este idioma para sus estudios profesionales. La mayoría de los alumnos se interesan por las actividades deportivas y por la música. Los alumnos interesados por hacer una carrera mencionaron las siguientes: Derecho, Administración, Ingeniería (en 12 diferentes ramas), Medicina y Psicología. La mayoría de la muestra llega con un nivel de inglés que está por debajo del mínimo requerido para alcanzar el objetivo de manera satisfactoria (Camacho y Ruiz, 1986).

En el año de 1996-1997 se realizó un estudio para conocer el perfil de ingreso de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades a fines de la década del noventa. Los resultados describen a un alumno sin antecedentes familiares universitarios que aspira a continuar con estudios superiores, cuyos hogares se encuentran en proceso de formación, donde más de tres cuartas partes de los jóvenes viven con familiares. En la mitad de los hogares mexicanos no hay jóvenes en edad de asistir a la escuela, lo cual difiere del estudiantado de la década de los setenta (Cornejo, 1998). Dentro del Plan de Estudios Actualizado (1996) se define al alumno del CCH como alumnos más jóvenes (entre 15 y 18 años) y dependientes que en el pasado (con mayor tiempo para dedicar al estudio), con un ambiente poco propicio para el estudio independiente (falta de apoyo económico u orientación para el trabajo escolar) y con un interés (95%) por continuar con estudios superiores (pp.15 y 16).

Este aspecto del espacio significativo que conforma el CCH parece conformarse de la siguiente manera. El estudiante de bachillerato es en su mayoría masculino y depende económicamente

de sus padres. Es por lo general apoyado a seguir estudios universitarios en busca de una movilidad social. Los alumnos tienen cada vez menos contacto con eventos culturales y la lectura y una exposición mayor a los medios de comunicación masiva. En lo que respecta al inglés, este espacio no se ve como un lugar donde el uso de esta lengua tenga una función particular pero se considera necesario su conocimiento para hacer estudios superiores. Se lo ve como un capital cultural pobre detentado por los alumnos aún al término de los estudios de educación media superior. Las ramas académicas de interés de los alumnos sí parecen requerir de estrategias de lectura para un futuro próximo.

¿Cómo es el plan de estudios en el CCH?

Según Lozano (1996) el plan de estudios del CCH de 1971 fue concebido por las autoridades como una propuesta sujeta a modificaciones posteriores. Sin embargo, las ideas centrales del plan estaban bien fundamentadas y se conservan en el plan actual (Gaceta UNAM, 11 de julio de 1996:66).

El plan de estudios se organizó en las cuatro áreas siguientes: matemáticas, historia, ciencias experimentales y talleres. Con esta nueva organización de los contenidos se pretendió que los estudios fueran interdisciplinarios, sobre todo en los cuatro primeros semestres, pues a partir del quinto los cursos se encausan por opciones de acuerdo al área de ubicación de la profesión elegida. (...) Los estudios son semestrales y en cada semestre se deben cursar seis materias de 22 horas de clase a la semana. La conformación del CCH ha permitido atender a una mayor población estudiantil puesto que la organización de su plan de estudios permite atender cuatro turnos en cada plantel” (Velásquez, 1992:37).

Inicialmente, el plan de estudios del CCH pretendía romper con la formación enciclopédica y proporcionar al alumno las bases del aprendizaje a través de la vivencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español y de una lengua extranjera. La vivencia consistiría en hacer al alumno dominar estas bases y herramientas a través de la práctica de la redacción en la lengua nacional y extranjera, el desarrollo de su interés por la lectura eficiente y por el estudio de autores reconocidos. “Lo importante era

formar en conocimientos básicos a los jóvenes, lo cual les permitiera buscar por sí mismos, encontrar por sí mismos y vivir y experimentar en primera persona la experiencia de la investigación, del análisis y del descubrimiento científico. Lo que importa no es tener información, sino saber cómo encontrarla, cómo manejarla, cómo servirse de ella para crear nuevos conocimientos, ya que la mera información, como tal, en nuestros días se hace muy fácilmente obsoleta" (p.107). Este ciclo se concibe como propedéutico y terminal para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exijan la licenciatura.

Según Espinosa en un principio se estipuló que en esta modalidad de bachillerato se diseñaran programas cuyos contenidos fueran motivadores por sí mismos y que se enseñaran a través de actividades interesantes que estimularan y motivaran al alumno a aprender por el valor de aprender en sí mismo y no por acciones instrumentales que logran un aprendizaje efímero. Dentro de su filosofía y sus objetivos educativos, el Colegio de Ciencias y Humanidades pretendía proporcionar al alumno las herramientas, conceptos básicos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permitieran manejar con propiedad el universo de conocimientos que poseyera y aumentarlos al buscar información de manera autónoma. Se hace necesario entonces abordar los temas y contenidos de los programas con una perspectiva interdisciplinaria.

Desafortunadamente, esta filosofía y objetivos no han podido concretarse hasta la fecha, por las mismas razones indicadas por Espinosa en 1982: falta de recursos humanos ideales para la educación que puedan desasirse de los métodos de enseñanza tradicionales. A pesar de los esfuerzos de la institución por capacitar a sus profesores, los recursos reducen la posibilidad de proporcionar esta capacitación de manera considerable para que se logre un cambio significativo. Consecuentemente, el diseño de programas de estudio de las asignaturas dista en muchas ocasiones de representar lo estipulado en el plan de estudios, aunque, como se indicó anteriormente, se han hecho esfuerzos por mejorarlos.

Si bien en 1995 el CCH había formado a 266,944 egresados del bachillerato cuya eficiencia terminal en la licenciatura era igual o mejor que aquellos estudiantes egresados de la Escuela Nacional Preparatoria o por Concurso de Selección (ver tabla siguiente),

Tabla I. Eficiencia terminal

ÁREAS	CCH	ENP	CS*
	54.0%	51.0%	46.0%
Ciencias Sociales	51.3%	51.5%	39.0%
Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías	23.0%	22.5%	27.0%
Humanidades y Artes	33.6%	32.5%	28.0%

*CS. Concurso de selección

(Plan de Estudios Actualizado, 1996:4)

los profesores del CCH seguían observando deficiencias en el manejo de habilidades básicas de los alumnos y en el manejo insuficiente de la información al ingreso a la licenciatura, lo cual llevó a finales de 1991 a la revisión tanto del plan como de los programas de estudio, el cual no había sufrido modificaciones desde su creación en 1971. Además, siguiendo a Zorrilla (1986), el proyecto educativo CCH había resultado ser una propuesta puesta en práctica demasiado pronto para definir claramente su operatividad.⁵ Sus limitaciones en la práctica se esgrimieron a través de los años. Por tanto, su revisión era una tarea prioritaria que no podía postergarse.

El plan de estudios de 1996 ha sido el resultado de trabajo de investigación, de discusiones y acuerdos entre los profesores del CCH y de éstos con especialistas.

⁵ “... existen datos que contradicen la racionalidad del vínculo entre la demanda educativa como problema y el CCH como medio de resolverlo y satisfacerlo. En primer lugar tenemos la enorme premura con que se pasa de la publicación del propósito de crear el CCH –tal y como se expresa en la “Exposición de motivos” del proyecto (1º de febrero de 1971)- a la apertura de tres planteles el 12 de abril del mismo año. En segundo lugar el CCH empieza a funcionar con un número de estudiantes –aproximadamente 15,000- que resulta enorme si consideramos que se trata de un proyecto nuevo, sin antecedentes, y llevado a cabo con suma celeridad. Se tiene, además, que los objetivos específicos para las materias eran aún tan imprecisos como las tareas de los profesores.” (Juan Fidel. Zorrilla A. (1986) “El proyecto educativo del CCH y los maestros” en Juan Fidel. Zorrilla A (coord.) *Los universitarios: la élite y la masa*. Cuadernos del CESU 1, México, pág.82).

En el nuevo plan de estudios se reafirman los siguientes puntos con respecto al plan de 1971 y al proyecto educativo del colegio:

- Bachillerato universitario propedéutico, general u único, que no exija opciones vocacionales prematuras e irreversibles
- Opción de un bachillerato como cultura básica
- Consideración del alumno como sujeto de cultura y de su propia educación
- Orientación del plan de estudios y de todas las actividades que rige: aprender a aprender, posibilidad de repetir y asimilar de manera consciente su propia experiencia de conocimiento. El bachillerato del CCH promoverá: la actitud propia del conocimiento científico ante la realidad; la aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades que requieren para inquirir y adquirir, ordenar y calificar información; la obtención de conocimientos básicos que los capaciten para estudios superiores
- La institución como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad
- Experiencia típica de aprendizaje la solución de problemas, la reflexión en común y la síntesis colectiva o individual.
- Profesor como auxiliar del proceso de aprendizaje
- Los campos de conocimiento se representan en el programa como matrices por área: mundo natural, mundo social, comunicación, métodos y herramientas
- Acercamiento a planteamientos interdisciplinarios por la unidad de los procesos y del objeto de conocimiento
- Organización del aprendizaje por semestres
- División de semestres: 4 primeros asignaturas obligatorias e indispensables; 2 últimos semestres optativas a elegir por el alumno
- Vigencia de las materias que atañen a la cultura básica

Las deficiencias detectadas fueron: el perfil real de los alumnos del CCH (concretamente la dificultad de éstos de apropiarse de formas de autonomía del aprendizaje, se les asignan responsabilidades de las que no pueden hacerse cargo), algunas características de la cultura de nuestro tiempo (nuevos temas, enfoques y métodos; aprendizaje de más idiomas y

computación), condiciones que no permiten una práctica docente coherente con los postulados del CCH (Tiempo asignado para trabajar en seminarios, talleres y laboratorios). Separar las habilidades de lectura y redacción, riesgo de selección de optativas que dejen un hueco en la formación fundamental del alumno para el grado superior, no mantener continuidad entre las áreas y las optativas.

El nuevo Plan de Estudios propone que los docentes conozcan las concepciones fundantes del CCH: incremento de número de horas de trabajo escolar (2 horas en todas las asignaturas) para apoyar a los alumnos en su autonomía (debido a que ni el ciclo escolar anterior ni su entorno familiar les proveen de herramientas para la promoción de autonomía), definición clara de los enfoques y formas de trabajo por área (seminario, taller, laboratorio), actualización, selección y reorganización de objetivos, contenidos y enfoques disciplinarios y didácticos, reordenamiento de áreas experimentales, relación más estrecha con las materias científicas, aumento de un semestre de Historia Universal Moderna y Contemporánea, transferir Teoría de la Historia a 5 y 6 semestres, reunir en la materia de Filosofía los contenidos de Filosofía, Lógica, Ética y Estética, crear la materia de Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental, incluir la lengua extranjera como materia curricular (4 semestres de 4 horas a la semana), fijar en 4 horas por semana la frecuencia de cada una de las asignaturas y reorganizar la distribución de las asignaturas optativas, introducir nuevas optativas como: Antropología, Temas selectos de Filosofía y Análisis de Textos literarios y suprimir Lógica del área de Matemáticas, adecuación de criterios actuales de selección de las materias optativas de 5 y 6 año (con el objeto de que haya una mejor preparación para las carreras de humanidades que parecen ser elegidas en su mayoría por los alumnos del CCH) (p.22). También se propone atender problemas como la discontinuidad de las asignaturas, las insuficiencias docentes, la falta de énfasis en las formas generales y específicas del trabajo intelectual, la acreditación extraordinaria (Plan de Estudios Actualizado, 1996:9-12). También se atiende al problema de exceso de alumnos por grupo.

La propuesta intenta proporcionar al alumno una formación general en el conocimiento científico tanto humanístico como natural y de proveerle de las herramientas de investigación necesarias: lectura de comprensión, resolución de problemas, búsqueda de información,

redacción con el fin de promover la reflexión, análisis crítico, catalogación de la información para la producción creativa, bien fundamentada y argumentada de sus ideas y opiniones personales; a través del trabajo en seminarios, talleres y de tareas que incrementen su autoaprendizaje y su responsabilidad académica.

El programa de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades

Dentro del plan de 1971, la lengua inglesa era una materia optativa que se cursaba en un total de 250 horas distribuidas en cuatro semestres.⁶ En 1983 hubo una ampliación del curso a noventa horas por dos semestres. Más recientemente, en 1996, se ampliaron las horas a 256 distribuidas en cuatro semestres y se cambió el estado de la materia de optativa a curricular. Esta quedó inscrita dentro del área de “Talleres de Lenguaje y Comunicación”. Cabe destacar que la orientación de la materia en un principio era la redacción y la comprensión de textos en lengua inglesa y más tarde esta orientación se redujo a la comprensión de lectura. Dentro del marco del plan Barnés (1997), se revisaron los programas de lengua inglesa en el CCH y los profesores recibieron actualización mediante el Programa de Actualización PAAS.

La metodología de la enseñanza en el programa de 1985-1986 se basaba en el enfoque comunicativo. El programa de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades se apoyaba en el cognoscitivismo como teoría de aprendizaje, en el enfoque comunicativo como teoría de lengua, en el enfoque psicolingüístico como teoría del proceso de lectura y en una metodología comunicativa-negociativa (Camacho y Ruiz, 1985-6). La filosofía de la educación que orientaba esta propuesta curricular era la teoría de Freire por considerar que era más afín a los asuntos de los pueblos latinoamericanos y porque también propone el desarrollo humano de manera individual y social, ya que se consideró que está relacionada a los principios y metodología propuestos para el Colegio de Ciencias y Humanidades. Siguiendo la

⁶ Es menester señalar que el Colegio de Ciencias y Humanidades durante la gestión de González Casanova era un proyecto contemplado como una “una universidad paralela” cuyos principios eran: “a) la integración de la escuela y de los centros de producción; b) la educación por la interdisciplinaredad; c) la flexibilidad curricular; d) una combinación de estudio y trabajo político; e) la recuperación de las técnicas de comunicaciones más avanzadas (como la TV) en la enseñanza; f) mayor peso a la investigación en el proceso educativo; g) participación de los académicos en la toma de decisiones académicas; h) pluralidad en el trabajo académico; i) nuevos programas de formación de profesores; j) la incorporación de alumnos a la docencia en niveles escolares inferiores al suyo; k) colaboración entre varias dependencias para la ejecución de programas, etc.” Gilberto Guevara Niebla *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*. Cal y Arena; México, 1990.

línea de Freire, la educación para la libertad es la educación del hombre sujeto y no la del hombre objeto o domesticación alineada. La propuesta de Freire es problematizadora, crítica y liberadora. Se caracteriza por:

1. La superación de la oposición opresores-oprimidos lo cual se entiende como relación maestro-alumno. "Nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo" (Freire en Camacho y Ruiz, p.15).
2. El alumno es un sujeto de la educación y no un recipiente que deberá ser llenado con los conocimientos del profesor.
3. Practicar el diálogo a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje es ejercer la libertad. El contenido programático de la educación es "la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó de manera inestructurada" (p.16)

Se optó por la teoría de aprendizaje de Piaget porque apoyaba la elaboración del programa, fungía como base para la práctica de los profesores, era congruente con los postulados del CCH así como daba cuenta del proceso de aprendizaje en general y lineamientos para el logro de los objetivos del programa.

En cuanto a la teoría de lengua se consideró que la propuesta de Widdowson (1979) era la más pertinente pues considera que " las reglas sintácticas y estructura semántica de la lengua aunque son necesarias no son suficientes y se requiere de otros elementos tanto textuales como de contexto para entender los textos" (p.58). Este autor afirma que la producción del lenguaje como discurso permite la comunicación (actos de comunicación) con otras unidades de comunicación, las cuales marcan un patrón retórico que caracteriza un trozo de lengua como una unidad, como una clase de comunicación. De esta manera se logra expresar una proposición o alguna intención (acto ilocucionario) y que se relacionan con el contenido y las intenciones del discurso del hablante. De ahí que se retome su propuesta para ligar la enseñanza de la lengua extranjera con su uso comunicativo. La ventaja de seguir estos lineamientos se traduce en convencer al alumno de la importancia práctica de aprender una lengua extranjera, si se le muestra su relación con temas de su interés y con otras materias. Entonces el alumno verá a la lengua extranjera como una forma de comunicación. Al

relacionar el conocimiento lingüístico con otras materias y con su lengua materna, el alumno encontrará menos difícil reconocer actos de comunicación como la identificación, la descripción, y la instrucción, por ejemplo.

Las habilidades a adquirir se resumen en el reconocimiento de elementos cohesivos que forman y crean el texto (cohesión) y por otro, en el reconocimiento de las relaciones de significado presentes en el discurso; esto es, los actos comunicativos (coherencia): definir, clasificar, concluir. El eje de la comunicación es saber la constitución y la función de los enunciados.

Con respecto al enfoque de enseñanza de la comprensión de lectura, se eligió el enfoque psicolingüístico (proceso de lectura). Camacho y Ruiz (1985-6) explican cómo se ha abordado la comprensión de lectura desde la perspectiva de la psicolingüística. Ésta se ha aplicado a la lectura para explicar qué sucede cuando se lee y los estudios han encontrado que "un lector lee por el significado más que por la identificación de palabras o frases y (...) los primeros factores de percepción en la lectura no son por lo general la forma total, la longitud de la palabra (...) sino ciertas partes dominantes" (Cooper y Petrosky, 1975:1). No es necesario, por tanto, identificar palabra por palabra para obtener el significado de un texto. El cerebro selecciona las claves lingüísticas (sintácticas y semánticas) más importantes para identificar el mensaje del escritor. La lectura es vista como un proceso activo donde el lector, con base en sus hipótesis, intenta entender el mensaje expresado a través de la información visual (el texto) y no visual (teoría del mundo, esquemas cognoscitivos), para entonces verificar o rechazar sus hipótesis. "La lengua depende de la interacción eficiente entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo." Un lector seleccionará su estrategia de lectura según su tarea, intereses, conocimientos y valores. Así mismo, elegirá si hace una lectura global, de obtención de información específica o detallada.

En el ámbito del Colegio de Ciencias y Humanidades se sugiere la creación de un ambiente donde alumnos y maestros asimilen el conocimiento mediante el trabajo socializado, la solución de problemas y la investigación, dentro de lo posible, en un contexto con una

limitante de número de horas (50 horas en total) y de número de alumnos (60 estudiantes por grupo).

Como forma de trabajo dentro del aula se eligió la propuesta de Breen (1980), conocida como metodología comunicativa-negociativa. Breen introduce a México esta metodología, basada en el enfoque comunicativo. Principalmente sostiene que “al aprender a comunicarnos nos enfrentamos con un proceso altamente variable en el que se ponen en juego los tres sistemas de conocimiento: Ideacional (ideas que queremos transmitir); interpersonal (reglas convencionales de comunicación) y textual (sistema lingüístico referente a lo gramatical) y que, además, esto implica el involucramiento con el nuevo aprendizaje, hasta el punto en que nuestros afectos se ven comprometidos y se involucrarán en un proceso de negociación con aquellos que le dan cuerpo a la comunicación.” La apertura y la tolerancia hacia la heterogeneidad de los grupos, sus expectativas, intereses y motivaciones es un factor fundamental para el CCH (Camacho y Ruiz, 1985-6).

En 1991 se inicia una revisión del plan y programas de estudio a través de comisiones por área, en la que se menciona, a manera de ejemplo, la inclusión de la enseñanza del inglés como obligatoria (Bazán Levy, 1992). En septiembre de 1992 se publica una primera aproximación a la revisión del plan de estudios en un documento de trabajo por comisión. La comisión del área de talleres publica un reporte general de las experiencias curriculares del CCH a los veinte años de vida pero, debido a su carácter diagnóstico donde la enseñanza del inglés no es todavía curricular, no incluye lo referente al programa de inglés (Krap, 1992).

Es hasta enero de 1995 que se publica en un cuadernillo del CCH el documento “Las áreas en el plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”, donde se incluye explícitamente el área de idiomas en un rubro aparte del área de talleres. La orientación de la materia es la lectura de textos en inglés, fundamentada en el objetivo general del bachillerato de promover la lectura de fuentes originales. En este sentido, el fin de la instrucción es adquirir bases firmes (conocimientos y habilidades) que permitan al alumno tener acceso a bibliografía en inglés y así ampliar su cultura general.

Dentro de este marco, la lectura es concebida como un proceso activo y complejo que involucra procesos lingüísticos, sociológicos y preceptuales que intervienen en la interpretación del texto y para lo cual se hace preciso el manejo del código lingüístico de la lengua inglesa.

Por primera vez, la materia de inglés forma parte de las asignaturas obligatorias de los primeros cuatro semestres y es una materia secuenciada, con cuatro horas semanales distribuidas en sesiones de dos horas de trabajo.

¿Qué se persigue al enseñar inglés? El desarrollo del sistema de conocimientos el procesamiento de sentido involucrados en el procesamiento perceptual y en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Con esto se busca que el alumno construya el significado del discurso escrito en lengua inglesa con mayor precisión. En líneas muy generales se establece que la selección de contenidos se derivará de estos dos grandes sistemas de habilidades comunicativas.

Se adopta e modelo interactivo de lectura como un medio para alcanzar una lectura fluida en lengua inglesa, a través de el desarrollo de habilidades de procesamiento ascendente (procesamiento perceptual) y habilidades descendentes (procesamiento de sentido).

La metodología propuesta está basada en el conocimiento previo (esquemas de conocimiento) del alumno y los fines que persigue. Para ello, el profesor guiará al alumno al ubicar los elementos clave del objeto particular de estudio y los pasos para lograr descifrarlo para así promover la adquisición del conocimiento a través de la práctica reiterada de los procesos que intervienen en el proceso de lectura. Así, la actividad fundamental dentro del aula será la lectura de textos en inglés en un contexto de grupos numerosos.

Al final de este nivel de estudios se pretende que el alumno pueda construir significados a partir de la lectura de textos escritos en inglés. En este sentido, será capaz de desarrollar sus capacidades cognoscitivas y conocimientos al tiempo que satisfará su interés por la cultura “como curiosidad intelectual” (Bazán Levy et al.1995:39). Con este conocimiento el egresado

obtendrá una serie de habilidades que le aseguren un acceso exitoso a diferentes áreas de conocimiento. Asimismo, “le permitirá contar con una herramienta de trabajo para el acopio de información, así como para la ampliación de su cultura” (Bazán Levy et al. 1995:39).

En 1997 se conformó un grupo de trabajo de 12 profesores de diferentes planteles con la consigna de hacer el seguimiento de la aplicación de los programas de inglés desde el año 1997 hasta el 2000. Dicho grupo manifestó lo siguiente:

- El marco teórico del programa de la asignatura de inglés no contenía la información suficiente para que el profesor comprendiera el planteamiento general de los programas de las asignaturas y la relación entre ellos, lo que limitaba su función orientadora.
- El objetivo general de Inglés I y II era rebasado por algunos contenidos en los cursos.
- Los objetivos de Inglés III y IV iban más allá de la meta planteada en el objetivo general de la asignatura.
- La mayoría de los contenidos se concentraban en Inglés I y II, lo que presentaba un desequilibrio en el número de contenidos de los cuatro programas.
- Dada la complejidad de la lectura crítica en inglés, algunos contenidos del programa de Inglés IV no se lograban alcanzar (Aguilar et al., 2005:159).

Las propuestas concretas hechas por algunos profesores fueron la depuración, distribución e integración de los contenidos en los cuatro programas “para evitar la fragmentación” “lo cual dio como resultado el replanteamiento de los objetivos para cada curso” (Aguilar et al., 2005:159) y la sugerencia de propuestas didácticas⁷.

Después de un año, a finales de 2001, se procedió a la evaluación general de los programas de estudio. Hubo un periodo de propuestas de ajustes a los programas de estudio y se establecieron lineamientos de elección de los integrantes de las Comisiones de Revisión y Ajustes de Programas de Estudio (CRAPE). A principios de 2002 se organizaron las

⁷ Ambas propuestas se reunieron en el documento “Definición de contenidos mínimos para los programas de Inglés I y II del Programa de Estudios Actualizado (PEA)” (2001).

comisiones por tareas, por asignatura para la revisión, estudio y análisis de las propuestas entregadas por los profesores de asignatura. Como resultado del trabajo de estas comisiones la institución tomó la decisión de “que todos los contenidos de las asignaturas deberían orientarse hacia el desarrollo de habilidades y competencias de los alumnos” (Gaceta CCH, 2003), lo cual se tradujo en la reorganización de los aprendizajes y del formato de los programas vigentes.

En el caso de la asignatura de inglés, la comisión estuvo conformada por 13 profesores del Departamento de inglés, ocho de carrera, cinco de asignatura y dos asesoras externas del CELE, UNAM (Aguilar et al., 2005). Las actividades de la comisión consistieron en trabajar las propuestas de definición de contenidos básicos para las asignaturas de Inglés I-IV (2001), el diagnóstico del estado de la docencia en el Departamento de inglés 2000 y en las propuestas asentadas en los informes de los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED) V y VI (2001).

Tabla IV. Cuadro comparativo de programas de inglés del CCH

Programa de inglés 1996	Programa de inglés reajustado (2001): presentación y datos generales	Programa de inglés reajustado (2001): marco teórico
Cuatro cursos impartidos en los primeros cuatro semestres	No cambia	No cambia
Aspectos generales de la ubicación de la asignatura en el plan de estudio	Relaciones de la comprensión de lectura en inglés con el plan de estudios del CCH Datos de la asignatura	Inglés para propósitos académicos
Concepción de la asignatura (comprensión de lectura)		Concepción de lectura, con atención en la lengua extranjera.

Enfoque didáctico de la asignatura en (breve descripción de las formas de trabajo en el aula y objetivos generales y específicos, selección y organización de contenidos)	Objetivos de los cursos Propósitos de los cursos Orientación particular de las asignaturas I,II,III,IV.	Constructivismo Modelos interactivos Teoría de los esquemas Selección de contenidos Tipos de lectura Habilidades académicas Estrategias de lectura Aspectos discursivos Conocimiento de la lengua inglesa
Sugerencias de evaluación		Evaluación: sugerencias para la elaboración de instrumentos de evaluación.
Perfil profesiográfico del profesor		
Bibliografía		
	Presentación de los programas de lectura	
	Programas	

Sin embargo, “al tratarse de una tarea de ajuste y revisión de programas de la asignatura, el enfoque del curso debería conservarse...”. Como podemos ver, las modificaciones hechas hasta ahora a los programas sólo han planteado la pregunta ¿Qué ajustes es preciso hacer al programa actual? Pero no han partido de las preguntas ¿Qué es enseñar lengua inglesa? ¿Por qué, para qué y para quién enseñar lengua inglesa? Si en las distintas revisiones del plan de estudios del Colegio se hace especial énfasis en el carácter cambiante del conocimiento y de los actores educativos así como de la necesidad de interactuar en otras lenguas en un mundo globalizado; nos preguntamos por qué no se han planteado estas preguntas. Si bien en el cuaderno 37 del CCH se habla de un fin, éste sólo corresponde a “la construcción de significado a partir del discurso escrito en lengua inglesa (Bazán et al. 1995:37).” Si la

construcción del significado demanda un esfuerzo de interpretación, éste también requiere de un canal de expresión que el alumno sólo podrá hacer en lengua española, reduciendo, desde mi perspectiva, su capacidad de contribuir al conocimiento con redes sociales no hispanohablantes. La columna de la derecha, que describe los rubros contemplados en el nuevo programa de inglés del CCH, es el reflejo de que estas preguntas no han sido hechas. Asumimos que tanto el diseño de programas como los ajustes están fundamentados en los conceptos de enseñanza de los profesores de inglés del CCH, participantes en las comisiones de revisión y de ajuste del programa de inglés. Es por ello que nos parece relevante estudiarlos, por las implicaciones que éstos pueden tener para la formulación concreta de programas de enseñanza del inglés. Tal es la tarea que nos hemos puesto desentrañar en este estudio.

Sin embargo, los conceptos de enseñanza se analizan dentro de un contexto específico de producción, enmarcado en la institución académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual imprime huellas en la trayectoria histórica del espacio biográfico de los profesores que ahí laboran y permiten visualizar sus condiciones de trabajo de una manera en general, para luego entrelazarse con los datos recogidos a través de las entrevistas. En esta veta, el siguiente capítulo desea darle al lector otro marco de referencia externa, el perfil del profesor de inglés del CCH, para la interpretación de los datos de las entrevistas.

CAPÍTULO IV DOCENTES DEL CCH

El análisis que llevaremos a cabo se hará en tres niveles: el descriptivo, el de las representaciones sociales al espacio autobiográfico y el de análisis educativo del discurso (De Alba, 2002). A cada uno de estos tipos de análisis le hemos dedicado un capítulo: IV) Docentes del CCH, V) De las representaciones sociales al espacio biográfico y VI) Fijaciones de sentido. En este capítulo, capítulo IV, el análisis descriptivo nos acerca al perfil de los profesores de inglés. Es un análisis que nos informa sobre el contexto de los participantes y nos da una mejor comprensión para el análisis que se hará en los siguientes capítulos.

En cuanto al análisis descriptivo, el perfil del docente pretende tener una actualización del perfil de los profesores del CCH Vallejo y Sur, que sirva de marco para la interpretación posterior del corpus de entrevistas hechas a los profesores que aceptaron participar en el estudio.

Las categorías que hemos elegido para obtenerlo son las siguientes:

- a) Edad
- b) Sexo
- c) Antigüedad en la dependencia
- d) Experiencia docente
- e) Formación académica
- f) Nivel de dominio de la lengua
- g) Categoría (profesor de asignatura o tiempo completo A,B,C)
- h) Ingreso mensual en salarios mínimos
- i) Turno
- j) Adscripción
- k) Actividad laboral principal
- l) Actividad laboral complementaria
- m) Formación académica
- n) Nivel de dominio de la lengua inglesa

Se analizaron sólo esas categorías que al contrastar con los datos de las entrevistas nos parecieron pertinentes analizar para ayudarnos a tener una idea más clara de quién es el profesor del CCH: sus características académicas y su situación laboral principalmente. Se cree que estas características proporcionarán información factual acerca de cuáles son las condiciones de vida profesional y laboral desde las que se genera el discurso de los profesores. Por tanto, retomaremos estos datos en la fase de análisis e interpretación para realizar una *descripción densa* (Geertz, 2000) a la luz del propio discurso de los profesores. Los datos aquí descritos tienen la finalidad de ubicar, desde un análisis descriptivo, a partir de qué realidad profesional y laboral el profesor teje su discurso.

Aplicación del cuestionario

La encuesta fue realizada a los profesores de inglés de los CCH Sur (15) y Vallejo (19) entre diciembre de 2003 y marzo de 2004. Es importante resaltar que no todos los sujetos encuestados tomaron parte en toda la investigación debido a que voluntariamente decidieron no hacerlo. De los 34 profesores encuestados sólo 8 participaron en todo el proceso.

Perfil de los profesores de inglés del CCH

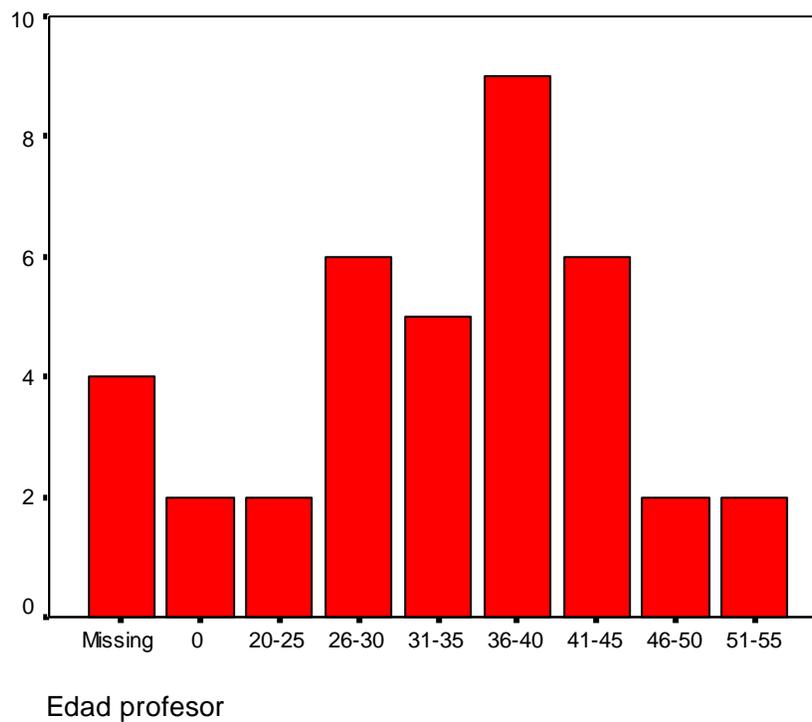
Edad

Se consideró el factor edad como indicador de posibles configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés. Se cree que los profesores con mayor edad podrían representarse la enseñanza del inglés de manera diferente a la de los profesores con menor edad. Se deseaba ver de qué manera operaba la edad en algunas representaciones de los profesores. En la gráfica V observamos que de los 34 profesores encuestados la mayoría tiene entre 36 y 40 años de edad (26.5%) (9 profesores), luego, la edad más común es de 26 a 30 años (17.6%) (6 profesores) y de 41 a 45 años (17.6%) (6 profesores). En los extremos de la gráfica tenemos profesores menores de 26 años y mayores de 45 (2 profesores por cada rango). Lo anterior indica que los profesores de inglés del CCH son en su mayoría jóvenes en edad productiva. En

general observamos que los profesores en el rango de 36 a 40 años encuestados en la muestra del estudio sólo está Jacob quien tiene una concepción muy práctica de la enseñanza, ceñida a lo que dicen los expertos, aunque refiere que no es del todo siempre claro lo que éstos proponen. En el rango de 26 a 30 sólo tenemos a Suzanne quien nos plantea una enseñanza más basada en su experiencia como estudiante del Colegio, con un énfasis especial en la autonomía que a veces tiene algunos tintes de exclusión. En el rango de 31 a 35 años se encuentra Ieper y a Julián, cuya enseñanza está por un lado muy orientada al alumno, especialmente sus necesidades y por otro, en un proceso voluntario de adaptación hacia enfoque del Colegio, muchas veces en aras de iniciar una carrera académica. En el rango de 41 a 45 están Marianne y Giovanna quienes parecen ver la enseñanza muy centrada en su contexto, en el justo balance de lo que es y lo que podría ser. Ambas consideran que la enseñanza de la comprensión de lectura es acertada en el Colegio y que además se lleva a cabo con un alto nivel académico que otros contextos educativos como las facultades, preparatorias e incluso CELE podrían no tener. Sin embargo, si bien para Marianne la enseñanza de la comprensión de lectura es insuficiente para las necesidades actuales tanto laborales como personales y académicas de los alumnos, para Giovanna existen una serie de factores institucionales que impiden atender a éstas necesidades de manera expedita y por ello arguye que le parece adecuada la decisión de sólo dar comprensión de lectura y no prometer algo que no se va a poder cumplir. Finalmente, en el rango de profesores mayores de 45 años, encontramos a Leo y a Inés con dos posiciones distintas sobre la enseñanza del inglés. Inés siempre ha estado convencida de que aprender inglés es aprender las cuatro habilidades, pero se adapta al programa del Colegio porque considera que es una norma que debe respetar, aunque de repente haya algunos elementos de su enseñanza que dejan entrevar esta constante tensión que vive Inés; mientras que para Leo la comprensión de lectura es una manera alcanzable de allegarse conocimiento que de otra manera no sería asequible, acaso por las condiciones socio-económicas desequilibradas de los alumnos. En este sentido observamos de qué manera el significativo enseñanza del inglés se vuelve complejo y ambiguo, su articulación está cifrada en los elementos que cada docente incluye o excluye en su forma de experimentar la enseñanza, desde sus temporalidades distintas, que abarcan tiempos psíquicos y cronológicos diferenciados.

Tabla V. Edad profesor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	5.3	5.9	5.9
	20-25	2	5.3	5.9	11.8
	26-30	6	15.8	17.6	29.4
	31-35	5	13.2	14.7	44.1
	36-40	9	23.7	26.5	70.6
	41-45	6	15.8	17.6	88.2
	46-50	2	5.3	5.9	94.1
	51-55	2	5.3	5.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Gráfica I Edad

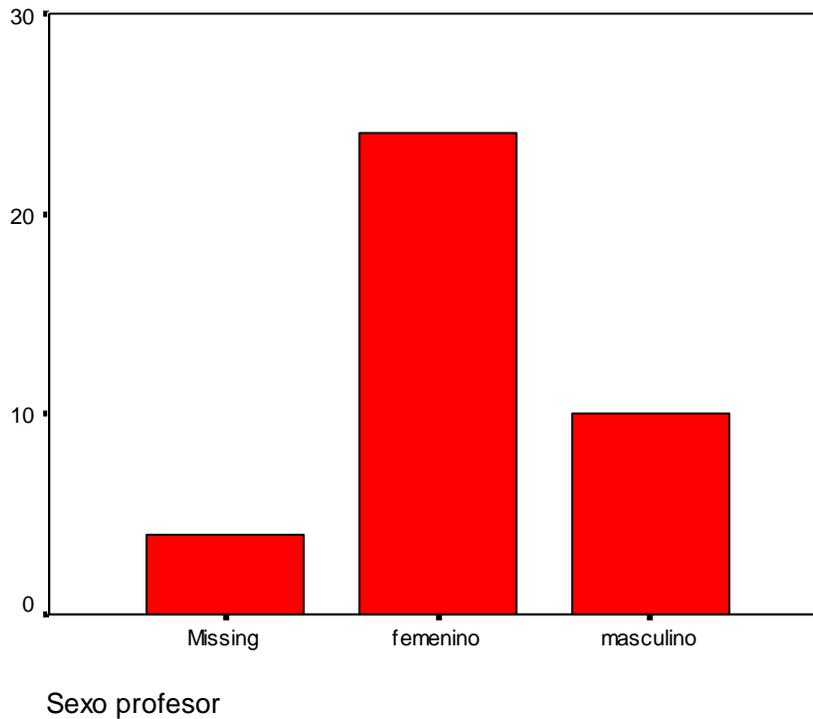
Sexo

La categoría sexo se consideró de importancia por el papel que representa cada sexo en la sociedad actual en el ámbito de la enseñanza del inglés. La profesionalización del área ha atraído a un número considerable de profesores de ambos sexos, en un contexto de predominancia femenina. Nos parece relevante entender la lógica de su pensamiento desde sus miradas respectivas, desde sus papeles como hombres y mujeres desde este ámbito profesional. Aunque sigue predominando el sexo femenino 70.6% observamos una presencia exponencial de profesores de sexo masculino 29.4%. Se logró una distribución balanceada de hombres y mujeres en la muestra de profesores entrevistados. Las mujeres, Suzanne, Inés, Marianne y Giovanna; los hombres Ieper, Leo, Jacob y Julián. Si consideramos los estudios hechos sobre la población docente del bachillerato UNAM, observamos que la preponderancia del sexo masculino en el caso de la enseñanza del inglés se invierte.

Tabla VI. Sexo profesor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Femenino	24	63.2	70.6	70.6
	Masculino	10	26.3	29.4	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		

Sexo



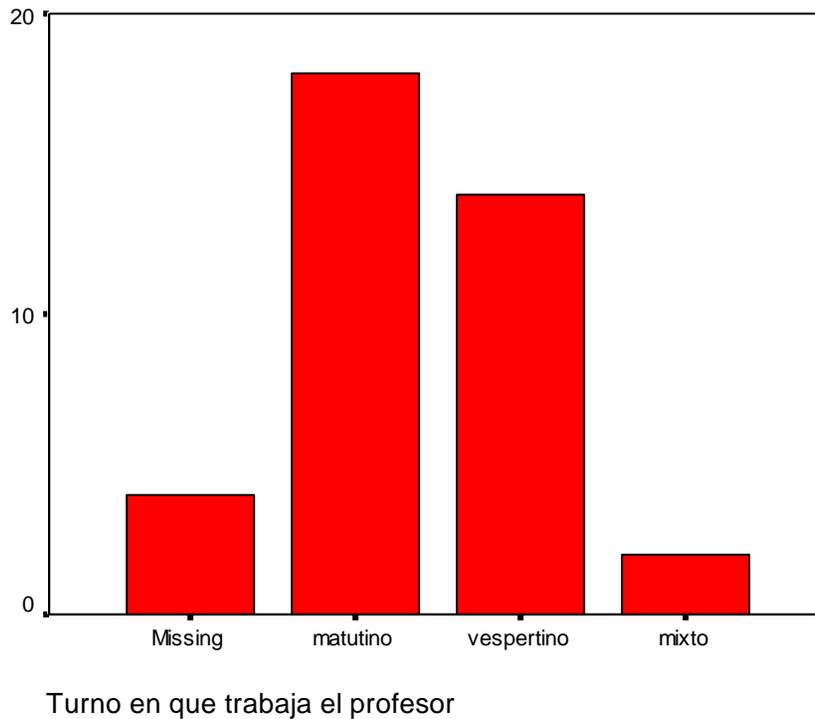
Turno

El turno en que trabaja un profesor puede ser de importancia por el tipo de población estudiantil que asiste a un turno o a otro. La experiencia docente puede variar considerablemente por factores como el cansancio del día, el hambre, el sueño después de comer por la tarde, entre otros. La población de la mañana es por lo general de menor edad y vive de manera dependiente con sus padres mientras que la población de la tarde tiende a ser de mayor edad y económicamente independiente de sus padres. Creemos que estos factores pueden añadir matices al discurso de los profesores desde sus miradas diferentes. En el turno matutino del CCH Sur se reporta un ambiente hosco entre algunos colegas “problemáticos” o “brechas generacionales”, las “vacas sagradas” con quienes es difícil convivir. En el turno de la mañana hay un ambiente de respeto entre los colegas pero también una distancia entre ellos. Por el contrario, en el turno vespertino los maestros son más unidos y el ambiente entre maestros más afable. Los profesores de la mañana disponen de diccionarios mientras que los de la tarde no. Los alumnos de la mañana son, según refiere una de las maestras, “conejos”

obedientes” mientras que los de la tarde cuestionan todo. Por la tarde también existe un entorno exterior al área de inglés que produce tensión en algunos maestros como la presencia de jóvenes consumiendo estupefacientes afuera del salón. Finalmente, existe una división de varios años entre ambos turnos, lo cual resulta en el aislamiento de los problemas a resolver y de las propuestas. Sin embargo, en el CCH Vallejo, según los profesores entrevistados, el ambiente tiende a ser cordial con los colegas, de compartir y de ayudar. Sin embargo, el ambiente “porril” genera mucho estrés en uno de los maestros, quien incluso refiere que debería haber un tratamiento psicológico especial para profesores a ese respecto, lo cual tiene efectos en la enseñanza. La relación con la jefa de inglés en este plantel depende, según uno de los profesores, de la proveniencia de la formación de profesor, pero veremos que a veces los conflictos pueden incluso llegar a influir en el reconocimiento y autoestima del profesor. Por añadidura, este tipo de situaciones tiene su impacto también en la motivación para la enseñanza y para el desarrollo de la identidad docente del profesor de inglés del Colegio, como se podrá ver en el análisis de las entrevistas. Enseñar inglés en el CCH implica su entorno socio-cultural complejo, el cual carga de significaciones diferenciadas la práctica de cada docente en su entorno educativo. En este sentido, aunque enseñar inglés en el CCH desde el currículo puede ser más o menos claro, las condiciones de ser de la enseñanza marcan sus límites en la práctica incluso de enseñar por la mañana o por la tarde.

Tabla VII. Turno en que trabaja el profesor

		Frecuenc y	Percent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Valid	matutino	18	47.4	52.9	52.9
	Vespertin o	14	36.8	41.2	94.1
	mixto	2	5.3	5.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



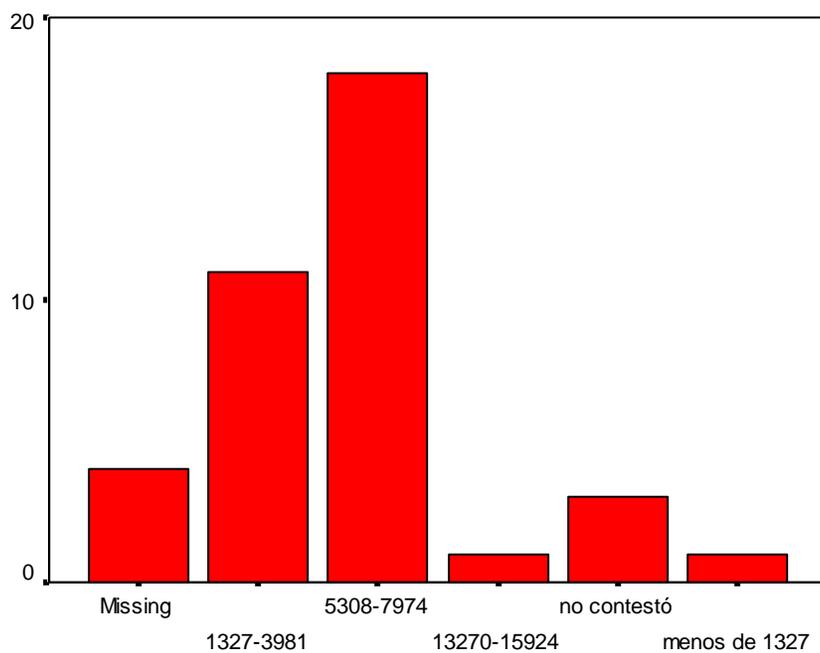
El 52.9% trabaja durante el turno matutino, el 41.2% durante el vespertino y sólo un 5.9% en ambos turnos.

Ingreso

Un factor que creemos tiene una influencia importante en la concepción sobre la propia práctica docente es el reconocimiento monetario de su profesión. Entendemos que puede tratarse de un elemento definitorio del sentido de pertenencia del profesor a la institución y de la motivación del mismo para el desempeño de su trabajo.

Tabla VIII. Ingreso mensual en salarios mínimos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1327-3981	11	28.9	32.4	32.4
	5308-7974	18	47.4	52.9	85.3
	13270-15924	1	2.6	2.9	88.2
	no contestó	3	7.9	8.8	97.1
	menos de 1327	1	2.6	2.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Ingreso mensual en salarios minimos

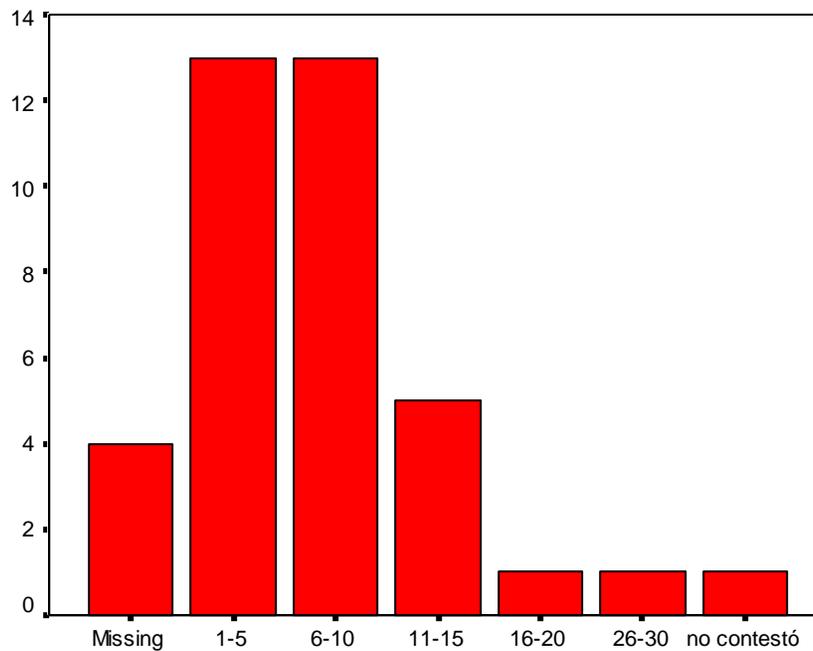
Observamos que el 52.9% gana entre 5308 y 7974 pesos, el 32.4% entre 1327 y 3981 pesos mensuales, el 2.9% gana menos de 1327 pesos al mes o bien entre 13,270 y 15,924 pesos. Lo anterior nos permite formarnos la impresión de que el profesor de inglés del CCH tiene un salario que al menos en cantidad no valora la profesión lo suficiente. Si comparamos esta tabla con el número total de horas frente a grupo y con el número de profesores para quien ésta es la principal actividad laboral, nos planteamos que la situación económica actual del profesor de inglés del CCH puede ser poco gratificante y estimulante. En efecto, éste fue un elemento muy notorio en casi todos los registros que tenemos. La gran mayoría de los profesores siente que su trabajo no es lo suficientemente remunerado. Incluso, el cambio de nivel o la experiencia no necesariamente conducen a un incremento salarial, lo cual deviene frecuentemente en una inconformidad y conflicto de identidad constante para los profesores de inglés de asignatura. En términos de la valoración de la lengua inglesa como movilidad social observamos que el conocimiento de la lengua inglesa no siempre conduce al éxito económico y a la movilidad social. La profesión de profesor de inglés no parece corresponder al estatus del que goza la lengua en el ámbito internacional, lo cual abre una fisura a la asociación totalizante de la enseñanza del inglés como el camino a la llave del éxito.

Experiencia docente

Nos parece que los años de experiencia del docente pueden imprimir huellas de carácter diferente a la manera de concebir la enseñanza. Un profesor principiante puede tener perspectivas que no coincidan con aquellas de profesores más experimentados. También puede ser que éstos últimos muestren un mayor rechazo de sentidos de la enseñanza que maestros con menos experiencia sugieran. Un profesor principiante puede carecer de conocimiento sobre el proceso de construcción de la propuesta actual de enseñanza y rechazar de entrada lo tradicional al juzgarlo, sin analizarlo, como inservible.

Tabla IX. Años de experiencia docente en el CCH

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	13	34.2	38.2	38.2
	6-10	13	34.2	38.2	76.5
	11-15	5	13.2	14.7	91.2
	16-20	1	2.6	2.9	94.1
	26-30	1	2.6	2.9	97.1
	no contestó	1	2.6	2.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Años de experiencia docente en el CCH

El 38.2% tiene de uno a cinco años de experiencia o bien de seis a diez. El 14.7% de once a quince años de experiencia y el 2.9% tiene de dieciseis a veinte o de veintiseis a treinta años

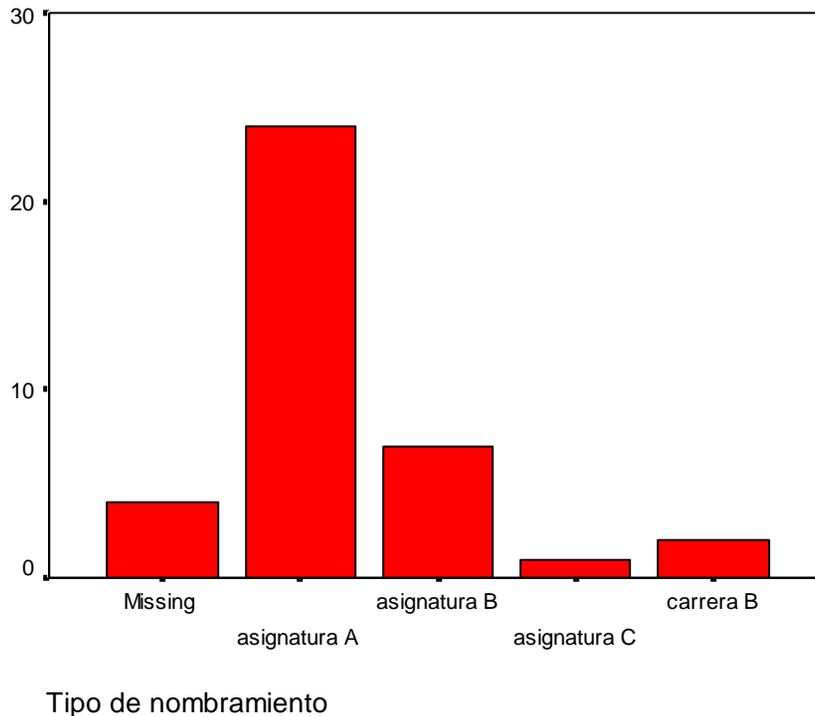
trabajando para el CCH. Se trata entonces de una población de maestros de relativamente recién ingreso que cuentan con licenciatura en letras inglesas o en enseñanza del inglés y con un descenso de profesores con licenciatura en otra área y formación de profesores de lenguas extranjeras, si vemos las tablas que muestran la formación de los profesores y los cursos de actualización. Un grupo menor que lleva trabajando más de once años y un puñado de estos profesores ha conseguido plazas de tiempo completo, si comparamos con la tabla de tiempo completo. De los profesores entrevistados tres caen en el rango de uno a cinco años de experiencia docente. Julián, Suzanne e Ieper se caracterizan en general por un discurso entusiasta y lleno de planes, así como por una actitud abierta al enfoque del Colegio, independientemente de sus historias formativas. Hay dos profesores (Jacob y Marianne) en el rango de seis a diez años. En este rubro vemos dos experiencias diferentes signadas por la manera en que cada profesor se ha involucrado con la institución. Por un lado vemos a Jacob quien todavía no termina de entender la propuesta del Colegio pero ha encontrado ya algunas estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura que le convencen. Por otro lado tenemos a Marianne quien por su formación ha empatado muy bien con el modelo propuesto por el Colegio y que se muestra receptiva a las propuestas y se sirve de ellas para enriquecer su enseñanza. Tenemos a Giovanna en el rubro de once a quince años a quien le ha tocado desarrollar diversos papeles dentro del departamento de inglés aparte de la docencia y para quien mucha de la enseñanza no sólo está en el salón de clase sino en el diseño de materiales. Luego tenemos a Inés en el rango de dieciseis a veinte años quien a pesar de haber seguido el enfoque propuesto por el Colegio, pasó toda su vida laboral como profesora de inglés en constante conflicto con la institución por su convicción sobre la importancia de desarrollar las cuatro habilidades. Finalmente, Leo, quien aparece en el rango de veintiseis a treinta años de experiencia en el Colegio, se muestra convencido de la vigencia y adecuación del enfoque de enseñanza del inglés del Colegio. Entonces, más que los años de experiencia docente es la experiencia misma que añade los matices a la concepción de enseñanza de cada uno de los profesores. En este sentido, la situación de enseñanza comporta elementos diferenciales para cada uno de constitución del significado de enseñar inglés.

Nombramiento

Tener un nombramiento es importante para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso con la institución. Por lo general el profesor de tiempo completo puede dedicar más horas al trabajo escolar enfocado únicamente a la enseñanza de su módulo en el Colegio. El profesor de asignatura, por el contrario, dedica sólo unas horas al Colegio y luego se enfoca en otras tareas laborales o personales. Consideramos que este puede ser también un factor que influya en su representación sobre la enseñanza del inglés.

Tabla X. Tipo de nombramiento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	asignatura A	24	63.2	70.6	70.6
	asignatura B	7	18.4	20.6	91.2
	asignatura C	1	2.6	2.9	94.1
	carrera B	2	5.3	5.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



El 70.6 % de los profesores encuestados indicaron ser profesores de asignatura A, mientras que el 20.6% señaló ser profesor de asignatura B. Sólo un 5.9% declaró ser profesor de carrera y un 2.9% dijo trabajar como profesor de asignatura C (sic). Contrariamente a lo que planteaba el diseño original del CCH, con respecto a la importancia de que el Colegio tuviera maestros de tiempo completo, vemos que al menos el profesorado de inglés de tiempo completo en los planteles estudiados no parece ser la regla sino más bien la excepción. En el caso de los profesores entrevistados en el estudio observamos que los profesores de asignatura atienden varios grupos de 50 o 60 alumnos y por lo general desean ingresar a la carrera académica en el Colegio como profesores de carrera. Perciben un salario promedio de 5318 a 7974 pesos mensuales y muchas veces manejan horarios incómodos y plazas inseguras cuando son interinos. Los únicos dos profesores de carrera que entrevistamos están muy conscientes de la inequidad que representa su nombramiento frente al de los profesores de asignatura. Las ventajas que le confiere ser profesor de carrera son las oportunidades de actualización con mayor holgura que a los profesores de asignatura y un mayor salario. Sin embargo, también tienen como tareas la elaboración de proyectos de enseñanza, diseño de materiales y formación docente de los profesores de asignatura, aunque en ocasiones les absorba el trabajo

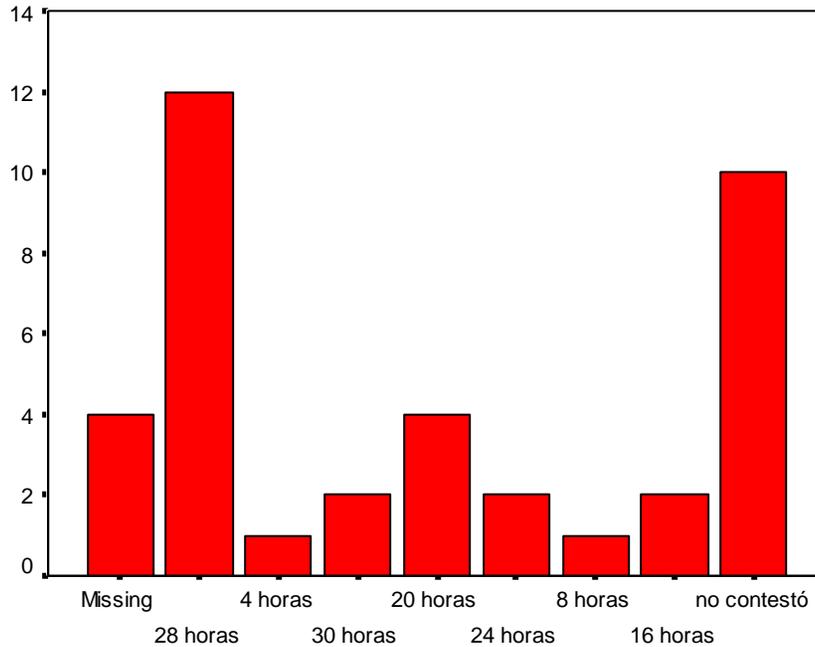
administrativo. Sin embargo, hay muchos profesores de asignatura que se involucran en otras tareas a pesar de no ser remunerados económicamente pero sí laboral y socialmente. Entonces, podríamos pensar que el nombramiento de profesor no nombra lo que es el profesor, sino que es la práctica del mismo la que le profiere su identidad. En este sentido, la fijación del nombramiento excluye otras posibilidades de ser que permite asociaciones diferentes con las actividades que originalmente se asocian con estos nombramientos.

Horas

El total de horas frente a grupo puede ser relevante si consideramos que el rendimiento del profesor puede tener un carácter distinto en el transcurso del día por el factor cansancio. El profesor podría experimentar fastidio o interés en su enseñanza a lo largo del día. El profesor con menos horas frente a grupo podría tener un matiz distinto con respecto al del profesor con muchas horas.

Tabla XI. Total de horas frente a grupo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	28 horas	12	31.6	35.3	35.3
	4 horas	1	2.6	2.9	38.2
	30 horas	2	5.3	5.9	44.1
	20 horas	4	10.5	11.8	55.9
	24 horas	2	5.3	5.9	61.8
	8 horas	1	2.6	2.9	64.7
	16 horas	2	5.3	5.9	70.6
	no contestó	10	26.3	29.4	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Total de horas frente a grupo

De los profesores encuestados el 35% declaró trabajar 28 horas, el 11.8% trabaja 20 horas, el 5.9% trabaja entre 16, 24 y 30 horas, mientras que un 2.9% trabaja entre 4 y 8 horas frente a grupo a la semana. Como anotamos en el rubro sobre ingreso, al menos un tercio de los profesores de inglés de estos dos planteles trabaja 28 horas frente a grupos de 40 a 50 alumnos en horarios matutino, vespertino o mixto. De los profesores entrevistados, Ieper y Suzanne mencionan el cansancio, desgaste e incluso estrés que implica trabajar en el Colegio y de la necesidad de atender médicamente ése aspecto para el propio bienestar del profesor y una mayor eficiencia en su trabajo. El total de horas frente a grupo nos habla de otro elemento que no aparece en el plan de estudios sino que corresponde a las condiciones socio-históricas en que ocurre la enseñanza y que articula la enseñanza del inglés de formas diferenciadas en cada situación educativa específica.

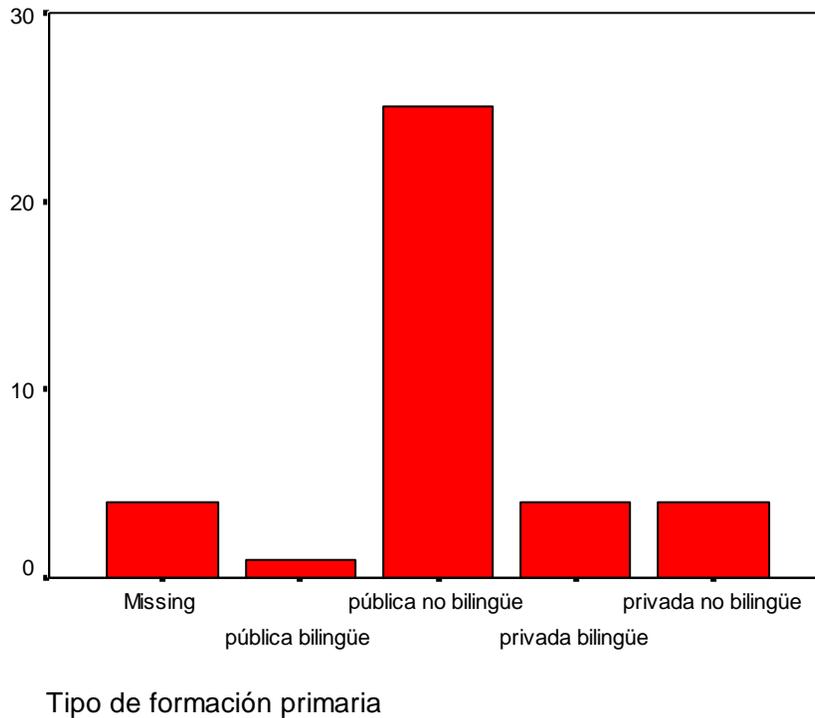
Formación

Consideramos que el tipo de formación (bilingüe no bilingüe) del profesor puede influir en la manera de representarse la enseñanza de la lengua en otro contexto. Por eso hemos decidido investigar qué tipo de formación ha recibido el profesor de inglés a lo largo de su vida (primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, diplomado, especialidad, maestría, doctorado).

Primaria

Tabla XII. Tipo de formación primaria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pública bilingüe	1	2.6	2.9	2.9
	pública no bilingüe	25	65.8	73.5	76.5
	privada bilingüe	4	10.5	11.8	88.2
	privada no bilingüe	4	10.5	11.8	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



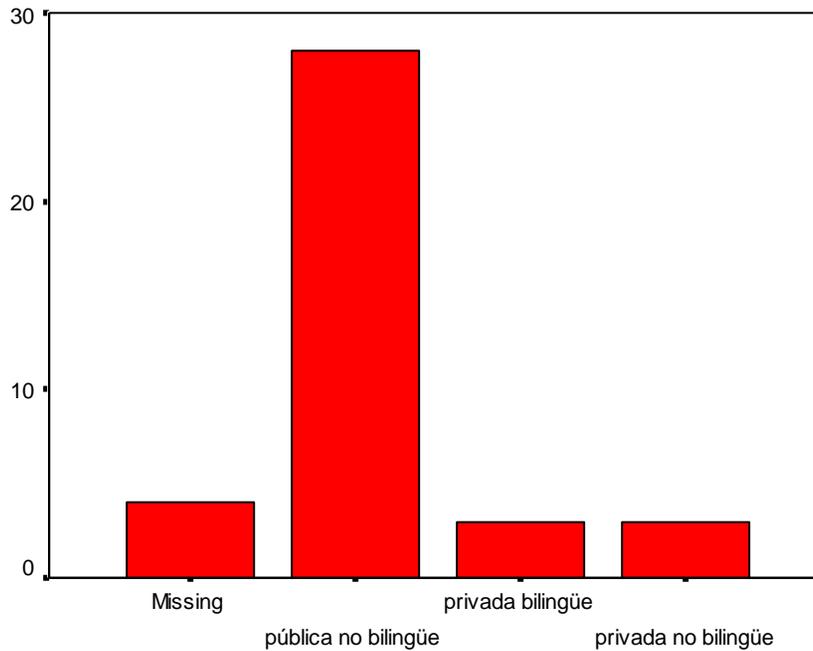
El 65% asistieron a primaria pública no bilingüe, 10.5% señalaron haber ido ya sea a escuela privada bilingüe o no bilingüe. Sólo un 2.6% indicó haber acudido a una escuela pública bilingüe. El hecho de que la mayoría de los profesores haya recibido una formación inicial no bilingüe nos habla de un profesor que adquirió habilidades lingüísticas en lengua extranjera en un periodo posterior a la niñez. Este rubro resultó interesante por la manera en que surge el vínculo afectivo con la lengua en diferentes puntos de la formación de los profesores. Tenemos a Suzanne quien comenzó en el seno materno a usar la lengua y asistió a una primaria y secundaria bilingües donde aprendió a leer y a escribir primero en inglés frente a los casos de profesores como Julián, Ieper, Jacob Inés, Leo y Giovanna quienes aprendieron la lengua como lengua extranjera en diversas escuelas o institutos de inglés, aunque Giovanna hizo una estancia como profesora en los Estados Unidos lo cual también abonó a su experiencia de aprendizaje de la lengua y Marianne, quien aprendió el inglés como segunda lengua durante dos años en San Francisco y luego en diferentes institutos en México como lengua extranjera. Cada uno de ellos se relacionó con la lengua de manera distinta y creó articulaciones que luego se hicieron presentes en su concepto de enseñanza del inglés. Aquellos profesores que adquirieron la lengua en ambientes de inmersión a edad más

temprana, ya sea por razones de tipo familiar o académico muestran una mayor conciencia con respecto a las variantes lingüísticas y culturales de la lengua inglesa que aquellos que sólo la han aprendido en escuelas de idiomas o en la universidad a una edad mayor. Así mismo éstos muestran una mayor auto-aceptación de su desempeño lingüístico y cultural en la enseñanza del inglés.

Secundaria

Tabla XIII. Tipo de formación secundaria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pública no bilingüe	28	73.7	82.4	82.4
	privada bilingüe	3	7.9	8.8	91.2
	privada no bilingüe	3	7.9	8.8	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Tipo de formación secundaria

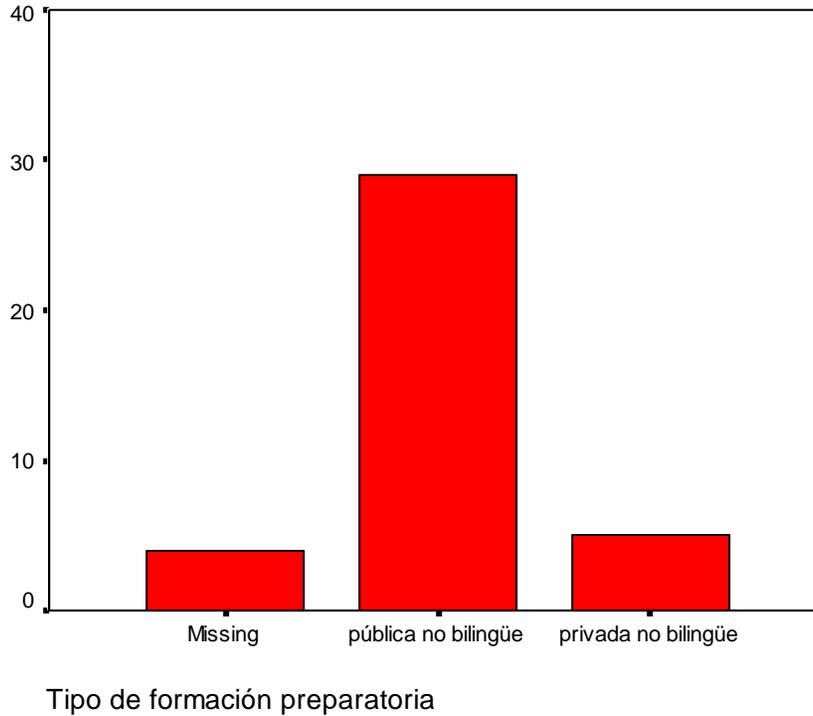
El 73.7% señaló haber cursado secundaria pública no bilingüe. 7.9 declaró haber estudiado la secundaria en una escuela privada ya sea bilingüe o no bilingüe. Todavía un número menor de profesores tuvo acceso a una formación lingüística en lengua extranjera durante la adolescencia

Preparatoria

Tabla XIV. Tipo de formación preparatoria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pública no bilingüe	29	76.3	85.3	85.3
	privada no bilingüe	5	13.2	14.7	100.0
	Total	34	89.5	100.0	

Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



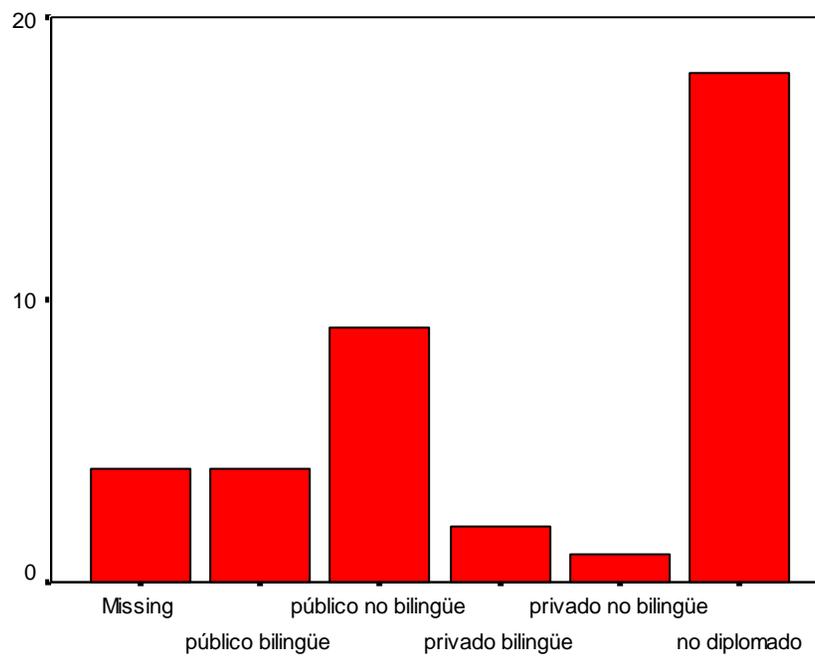
El 76% de los encuestados dijo haber asistido a una preparatoria pública no bilingüe y el 14.7% a una privada no bilingüe. Durante este periodo escolar decrece más aún la formación del profesor de inglés en habilidades lingüísticas en la etapa juvenil en un ambiente bilingüe.

Diplomado

Tabla XV. Tipo de diplomado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	público bilingüe	4	10.5	11.8	11.8
	público	9	23.7	26.5	38.2

	no bilingüe				
	privado bilingüe	2	5.3	5.9	44.1
	privado no bilingüe	1	2.6	2.9	47.1
	no diplomad o	18	47.4	52.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



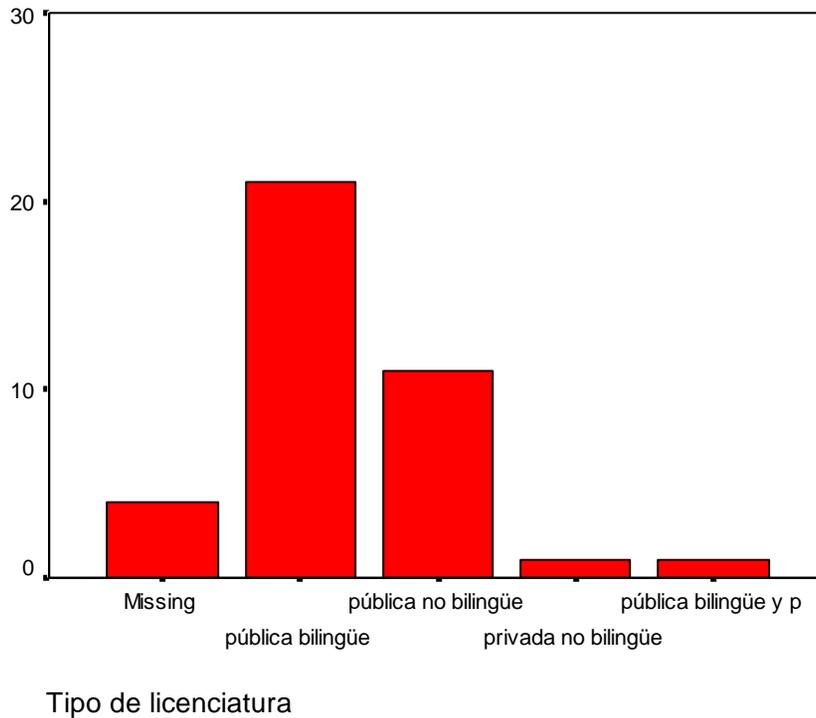
Tipo de diplomado

El 52% no ha hecho diplomados, el 23.7% declaró haberlo hecho en una escuela pública no bilingüe, mientras que el 5.3% lo realizó en una escuela privada bilingüe y un 2.6% en una privada no bilingüe. Generalmente los profesores siguen diplomados en un periodo pre-licenciatura (como el caso del curso de formación de profesores), durante o después de la misma. Vemos que al menos un cuarto de los profesores no se actualiza en inglés y que un puñado de ellos sí lo hace en esta lengua.

Licenciatura

Tabla XVI. Tipo de licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pública bilingüe	21	55.3	61.8	61.8
	pública no bilingüe	11	28.9	32.4	94.1
	privada no bilingüe	1	2.6	2.9	97.1
	pública bilingüe y pública no bilingüe	1	2.6	2.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



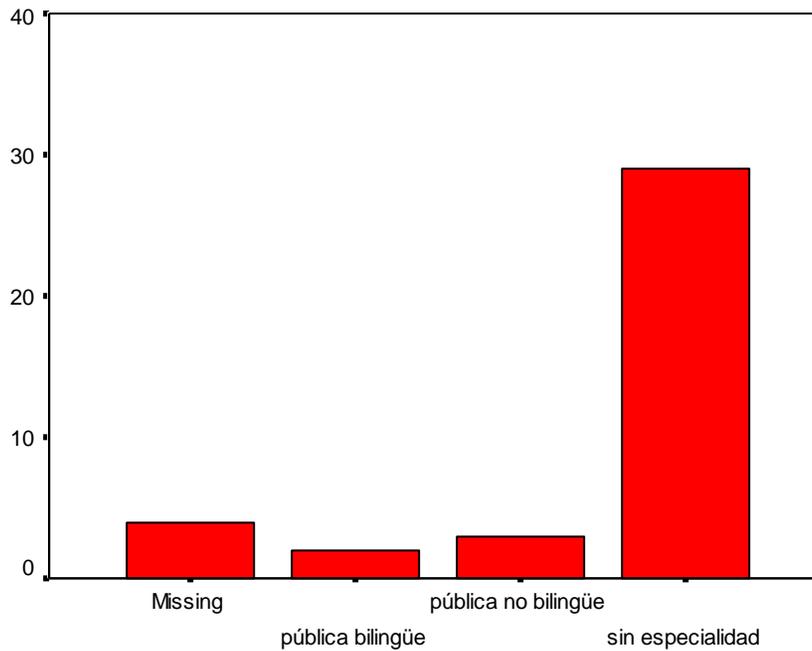
El 61.8% declaró haberla hecho en una escuela pública bilingüe, el 28.9% en una pública no bilingüe y un 2.6% en una privada no bilingüe. Sólo 2,9 declaró haber hecho estudios en pública bilingüe y no bilingüe. La formación lingüística de los profesores de inglés de este estudio en un entorno bilingüe parece comenzar en la licenciatura, al menos para aquellos quienes estudiaron letras inglesas o enseñanza del inglés. Es posible que otros hayan seguido cursos de inglés de manera independiente (actualización) durante este periodo de estudios.

Especialidad

Tabla XVII. Tipo de especialidad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pública bilingüe	2	5.3	5.9	5.9
	pública no	3	7.9	8.8	14.7

	bilingüe				
	sin especialidad	29	76.3	85.3	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		

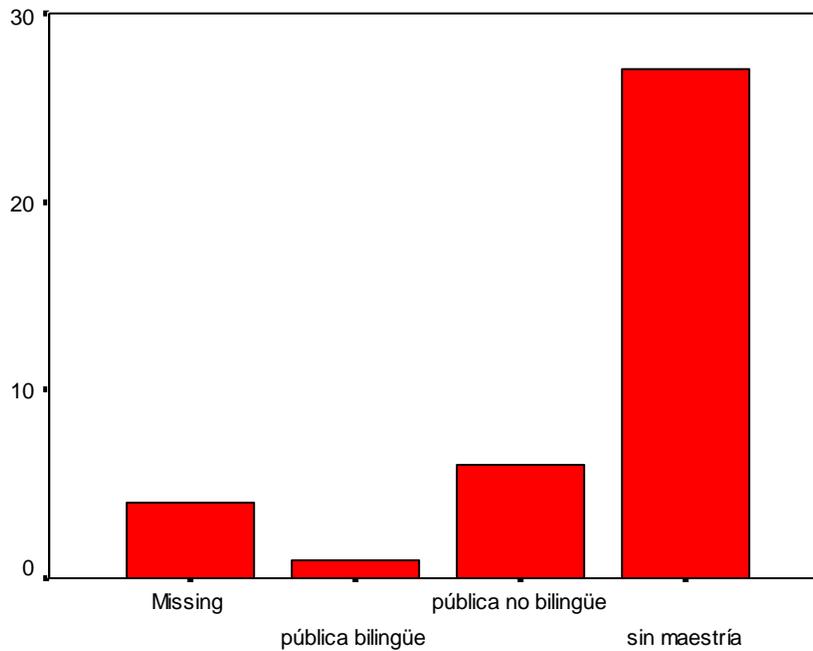


Tipo de especialidad

El 76% no tiene una especialidad, el 7.9% la hizo en una escuela pública no bilingüe y un 5.3% en una escuela pública bilingüe. La actualización mediante la especialización no es por lo regular muy común entre los profesores encuestados y observamos un predominio de tomar éstas en español.

*Maestría***Tabla XVIII. Tipo de maestría**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pública bilingüe	1	2.6	2.9	2.9
	pública no bilingüe	6	15.8	17.6	20.6
	sin maestría	27	71.1	79.4	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



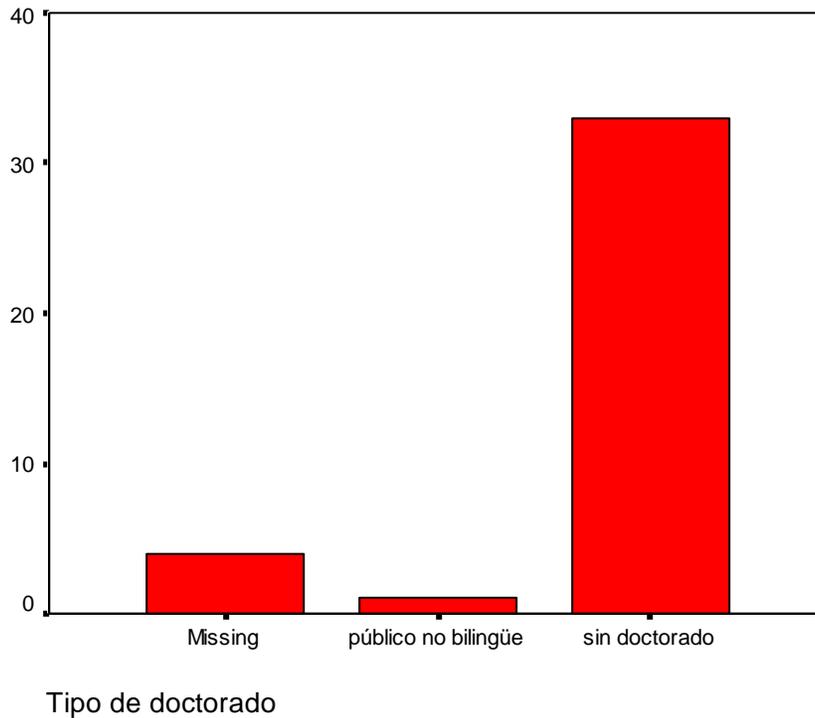
Tipo de maestría

El 71.1% no tiene maestría. El 15.8% declaró hacerla en una escuela pública no bilingüe. Sólo un 2.6% señaló hacerla en una escuela pública bilingüe. La maestría es una forma más común de actualización de los docentes encuestados en este estudio. Observamos nuevamente la preferencia de hacer estudios en español que en inglés.

Doctorado

Tabla XIX. Tipo de doctorado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	público no bilingüe	1	2.6	2.9	2.9
	sin doctorado	33	86.8	97.1	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



El 86.8 de los profesores que respondieron el cuestionario señalaron que no estudiaban doctorado. Sólo el 2.9% dijo hacerlo en uno público no bilingüe. El doctorado es una forma menos común de actualización en esta población de profesores de inglés y la única persona que lo hizo lo realizó en un entorno no bilingüe.

En general, aquellos profesores que adquirieron la lengua en ambientes de inmersión a edades más tempranas muestran una mayor conciencia con respecto a las variantes lingüísticas y culturales que aquellos que la aprendieron como lengua extranjera a una edad mayor. De la misma manera éstos muestran una mayor auto-aceptación de su desempeño lingüístico y cultural en la enseñanza del inglés.

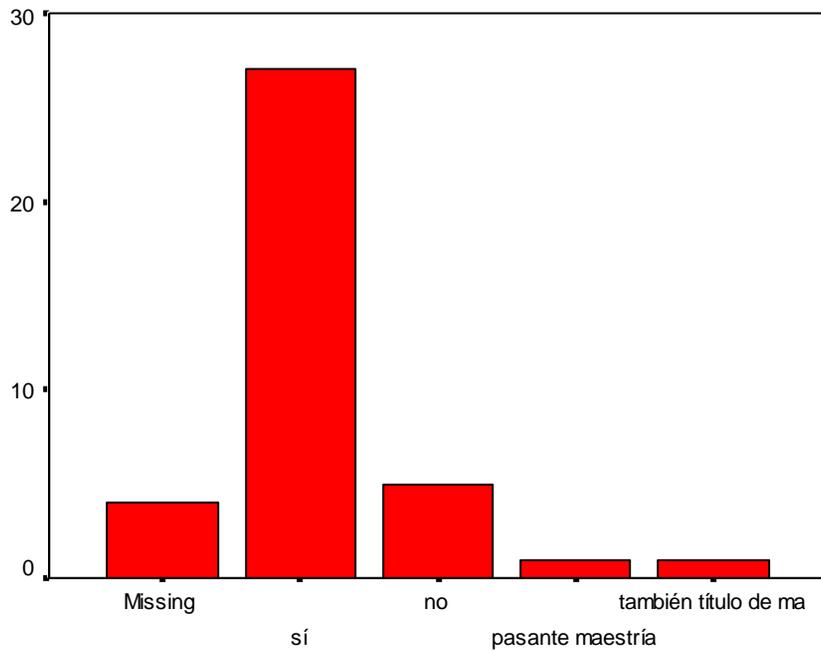
Obtención de título

La obtención de credenciales (títulos) puede ser un valor importante de auto-reconocimiento como profesional o no de la enseñanza del inglés o como reconocimiento diferenciado

(positiva o negativamente) de la actividad de ser profesor de inglés y profesionalista en otra área.

Tabla XX. Título

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	27	71.1	79.4	79.4
	no	5	13.2	14.7	94.1
	pasante maestría	1	2.6	2.9	97.1
	también título de maestría	1	2.6	2.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Título

71% de los profesores declararon sí estar titulados, el 14.7% dijo no estar titulado. El 2.6% señaló ser pasante de maestría y otro 2.6% mencionó que también tenía título de maestría. Lo anterior nos remite a un cuerpo docente que se enfrenta a la exigencia de las credenciales, con matices de profesionalización de la tarea docente, frente a otros tiempos en que esta exigencia se cubría con la formación de profesores e incluso con el requisito de “medio hablar inglés”. El total de los profesores entrevistados son titulados de licenciaturas en el área (Enseñanza del Inglés, Letras Inglesas) o en otras áreas (Biología, Contaduría, Historia, Psicología) más el curso de formación de profesores CELE o FESC, UNAM. Es importante observar este rubro para ubicar la identidad de la enseñanza del inglés en términos de la mirada de sus propios protagonistas. Sus formaciones distintas producen un efecto de multiplicación de sentidos sobre lo que es enseñar inglés.

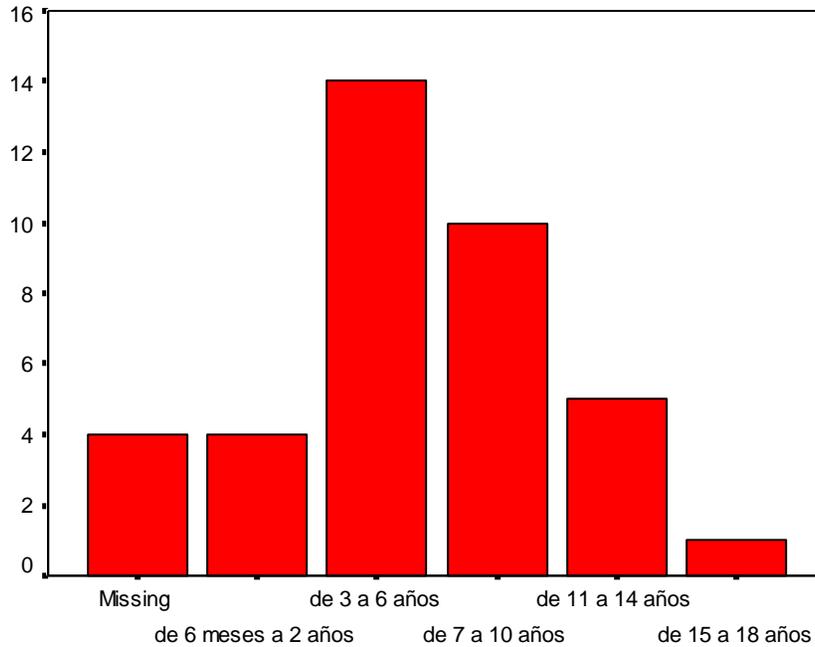
Duración

La representación sobre la enseñanza del inglés puede incorporar elementos de la propia formación del profesor en este rubro, imprimiéndole matices distintos.

Tabla XXI. Duración de los cursos o estudios de la lengua

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de 6 meses a 2 años	4	10.5	11.8	11.8
	de 3 a 6 años	14	36.8	41.2	52.9
	de 7 a 10 años	10	26.3	29.4	82.4
	de 11 a 14 años	5	13.2	14.7	97.1
	de 15 a 18 años	1	2.6	2.9	100.0

	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Duración de los cursos o estudios de la lengua

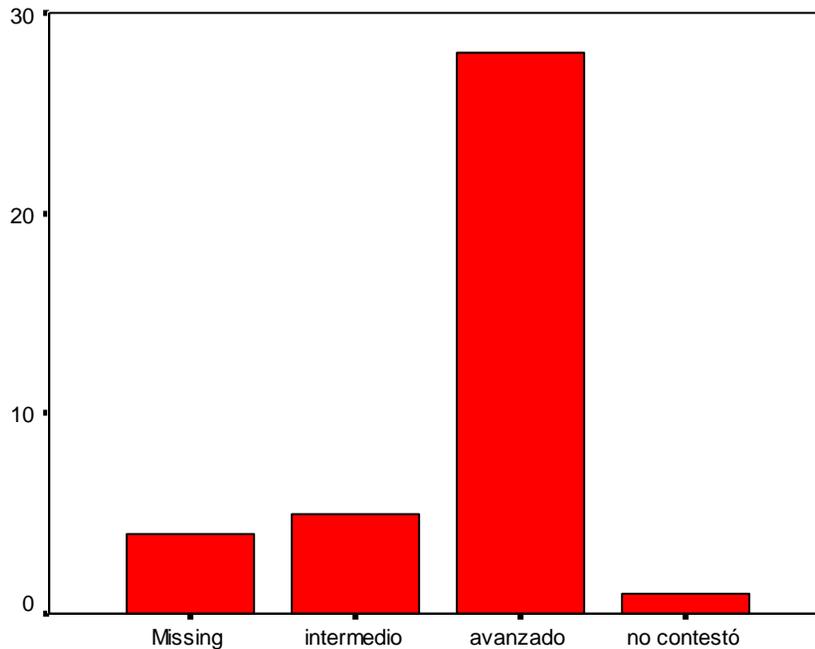
El 36.8% declaró haber estudiado la lengua de tres a seis años, 26.4% de siete a diez años, 13.2% de once a catorce años, 10.5% de seis meses a dos años y un 2.6% de quince a dieciocho años. Frente a la formación en un ambiente bilingüe de aprendizaje la gráfica de arriba se antoja contradictoria. Sin embargo, a pesar de que un mayor número de profesores marcan aquí que han estudiado inglés por un periodo largo no implica que se hayan desarrollado en un entorno bilingüe. Por otro lado, la columna del rango de tres a seis años confirma la sospecha de que la mayoría estudia la lengua en un periodo similar al de la licenciatura y posterior.

Nivel de dominio

El propio nivel de dominio del profesor puede añadir un valor específico a la representación del profesor de inglés sobre lo que debe o no debe ser una enseñanza del inglés.

Tabla XX11. Valoración de nivel de dominio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	intermedio	5	13.2	14.7	14.7
	avanzado	28	73.7	82.4	97.1
	no contestó	1	2.6	2.9	100.0
	Total	34	89.5	100.0	
Missing	System	4	10.5		
Total		38	100.0		



Valoración de nivel de dominio

El 73.7% declaró tener nivel avanzado, el 13.2% señaló tener nivel intermedio. El otro 2.6% no contestó. Los profesores encuestados marcan tener estos niveles de dominio de lengua aunque carecemos de bases para saber sobre qué criterios define cada quien el nivel de dominio de la lengua. Sin embargo, en muchas ocasiones, se toma el prestigio de la institución en el imaginario de la comunidad como base para interpretar el dominio lingüístico del profesor. Sin embargo, es importante destacar que Giovanna considera que muchos maestros del Colegio no tienen el nivel requerido para impartir cursos de cuatro habilidades, sobre todo aquellos quienes no tienen contacto con la lengua más allá del Colegio y no usan la lengua sino para leer. Incluso, destacan algunos profesores (Suzanne, Marianne, Giovanna) que hay alumnos emigrantes que tienen mejor nivel de inglés que ellos y que en ocasiones también se confrontan con el estereotipo de que sólo un hablante nativo “sabe” la lengua. En este sentido, el nivel de dominio de la lengua inglesa también juega un papel en la constitución del ser profesor de inglés, en el sentido de que éste podrá desempeñar las habilidades de enseñanza que le proporcione su nivel de dominio de la lengua. Este mismo conocimiento marcará un límite a su práctica.

Certificación de inglés

De nueva cuenta, creemos que el auto-reconocimiento del profesor sobre sus propias cualidades y habilidades puede matizar la representación del profesor sobre los elementos que constituyen su representación sobre la enseñanza del inglés. Sin embargo, la certificación esconde el dominio real del profesor de la lengua, ya que éste depende del contacto con la lengua fuera del ámbito escolar, de una red de relaciones que impliquen el uso de la lengua en una serie de ámbitos públicos y privados. El tener las credenciales lingüísticas no refleja la cualidad cambiante del dominio del hablante de una lengua en función del uso de la misma en diversos contextos. Tras la certificación se abre un punto de comparación para el desempeño lingüístico en un momento mas no permanece como totalidad estructurante a lo largo del tiempo.

Tabla XXIII. Tipo de certificado de inglés obtenido

Sujeto	Tipo de certificado	Institución que lo otorga
1	Diploma	Quick Learning
2	Ninguno	Ninguno
3	Título Letras Inglesas	UNAM
4	Constancias	Escuela Mexicana Canadiense y CELE
5	Diploma	Interlingua
6	Título Letras Inglesas/carta	UNAM/CELE
7	Título Letras Inglesas/carta	UNAM/CELE
8	Título Letras Inglesas	UNAM
9	Título Enseñanza del Inglés	UNAM
10	Diplomado Sobrecargo	City Collage of San Francisco/Interlingua/CELE
11	Diploma	Interlingua
12	Certificado	Anglo

13	Título Letras Inglesas	UNAM
14	Diploma ITTC	Anglo Mexicano de Cultura
15	Diploma	Academia Comercial Cambridge
16	Certificado y Diploma ITTC	Iztacala/Anglo
17	Certificado y Diploma CFP	FESC/CELE
18	Diplomas	Harmon Hall/Escuela Mexicana Canadiense y UNAM.
19	Diplomas	Queen Mary School/CELE-UNAM
20	Certificado y Diploma CFP	Instituto Mexicano norteamericano de relaciones culturales/CELE
21	Certificado Proficiency Diploma CFP	University of Michigan/CELE-UNAM
22	Diploma ITTC	Anglo Mexicano de Cultura
23	Diploma PAAS	UNAM
24	Certificado	American Team SEP
25	Diploma	CENLEX IPN
26	Certificado	CELE UNAM
27	Constancia	CENLEX IPN
28	Certificado	IMNAI
29	Diploma	Instituto mexicano de relaciones culturales/Interlingua/Teacher's Normal Superior
30	Diploma	Interlingua
31	Título Enseñanza del	ENEPA UNAM

	Inglés Secretaria Bilingüe	
32	Título Enseñanza del Inglés	ENEP A UNAM
33	Certificado	CENLEX IPN/ ESL California, LA.
34	Título Enseñanza del Inglés	ENEP A UNAM

Actualización

Así como otros rubros referidos a la formación docente, creemos que el tipo de actualización docente puede actuar como un factor exterior que puede ponerse en tensión con la forma corriente de representarse la enseñanza del inglés en el Colegio y podría llegar a ser, en algunos casos, un factor des-estructurante de representaciones sociales. En otros casos, contribuirá a reafirmarlas. Es importante destacar que en ningún caso se contempla a la lengua como un punto que deba actualizarse.

Tabla XXIV. Actualización y otras actividades en los últimos 6 años

Sujeto	Curso/Taller	Institución que imparte
1	Cursos nivel A y B	IFAL
2	Teacher's Course	Lightning English
3	Impartición de cursos de español en Francia	No se especifica
4	Estudios especiales en Lingüística, Pedagogía. Programa de Formación de Profesores	DGAPA
5	Actualización en Lingüística Aplicada a	CELE/UNAM CCH

	<p>Distancia</p> <p>Comprensión de lectura en inglés (lengua extranjera)</p> <p>Taller de preparación para inglés I.-IV</p>	
6	<p>Cursos de formación de profesores</p> <p>Cursos DGAPA</p> <p>Cursos especiales</p> <p>Curso de crítica cinematográfica</p> <p>Curso de ediciones críticas</p> <p>Japonés e inglés</p>	<p>CCH</p> <p>DEGAPA</p> <p>Sociedad John Donne</p> <p>Cineteca Nacional</p> <p>FFyL</p> <p>CELE UNAM</p>
7	<p>“The Communicative Approach”</p> <p>“Literature in the Classroom”</p> <p>Talleres para preparar cursos</p>	<p>DEGAPA</p> <p>CCH</p>
8	<p>Cursos de actualización</p> <p>Que tenemos que tomar cada interanual e intersemestral.</p> <p>“Teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la docencia”</p>	<p>DEGAPA</p>
9	<p>Curso de Formación de Profesores</p> <p>Talleres de docencia</p>	<p>CELE UNAM</p> <p>CCH</p>
10	<p>Programa de actualización y superación PAAS</p>	<p>UNAM</p> <p>CELE UNAM</p>

	<p>Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia</p> <p>Cursos de actualización “Estrategias de aprendizaje” “Procesos de pensamiento”</p> <p>Talleres de preparación de cursos</p> <p>Talleres de recuperación de la experiencia docente</p>	<p>DGAPA</p> <p>CCH</p>
11	<p>Cursos interanuales</p> <p>Habilidades cognitivas</p> <p>Modalidad del taller</p> <p>Cursos interanuales cada año</p> <p>Curso de preparación para el siguiente curso</p> <p>Cursos de cómputo Word, excel, power point</p> <p>Taller preparación 2000-2002</p> <p>Participación en la comisión dictaminadora Consejo Académico de Bachillerato</p>	<p>DGAPA</p> <p>CCH</p> <p>DGSCA</p>
12	<p>“Mapas conceptuales: una herramienta instruccional en el bachillerato</p> <p>Taller para preparar el próximo curso de inglés III</p>	<p>CCH</p>

	<p>Modelo educativo del CCH</p> <p>Habilidades cognoscitivas</p> <p>Elaboración de la guía para examen extraordinario de inglés III</p> <p>Libro “Strategic Reading”</p> <p>Taller docencia</p>	
13	<p>Los que ofrece el colegio cada año</p>	CCH
14	<p>Curso de Writing de Grammar</p>	No especifica
15	<p>Diversos cursos del CELE</p> <p>Talleres reflexión docente</p> <p>Cursos de actualización Inter.-semestrales</p>	<p>CELE</p> <p>CCH</p>
16	<p>Programa de actualización PROFORED</p> <p>Writing in English</p> <p>TPC’S Taller para preparación de cursos</p>	CCH
17	<p>Diplomado en Formación Docente</p> <p>Maestría en Pedagogía</p> <p>Cursos Inter.-semestrales e interanuales</p> <p>Seminarios sobre la enseñanza del inglés</p>	<p>UNAM</p> <p>CCH</p>
18	<p>Diplomado profesor de inglés</p> <p>Diplomado Lingüística Aplicada a Distancia</p>	<p>CTIE UNAM</p> <p>CELE</p>

19	Cursos de preparación a los cursos del CCH Curso Writing in English	CCH UNAM
20	Cada año dos cursos como mínimo de actualización	
21	Curso de gramática Curso del enfoque comunicativo Taller de recuperación de la experiencia docente Taller de preparación del curso	CCH
22	Perfeccionamiento Curso de Formación de profesores Diversos seminarios de docencia de 5 a 10 por año Teacher's Training Course Nacional preparatoria 3 etapas de inducción Constructivismo, análisis de la enseñanza, listening, writing	Harmon may (sic), Interlingua, Universidad de Michigan CELE UNAM CCH Colegio y Universidad del Tepeyac UNAM
23	2 cursos al año 1 curso al año	CCH DGAPA
24	Diplomado de formación básica Programa PAAS Curso TPC para profesores (monitor) Curso adolescencia sector	CCH UNAM Centro Médico UNAM CCHV

	<p>salud</p> <p>Jornadas previas al congreso (monitor)</p> <p>Reuniones tutores CCH</p> <p>Integrante del Consejo Interno</p>	
25	No contestó	No contestó
26	<p>Comprensión de lectura</p> <p>Gramática inglesa</p> <p>Writing</p> <p>PPC (interanual intersemestral)</p>	<p>ACATLAN</p> <p>UNAM</p> <p>UNAM</p> <p>CCH</p>
27	<p>Lic. En Enseñanza del Inglés</p> <p>Profored (rubro2)</p> <p>Curso de inglés</p> <p>Taller de introducción a la práctica educativa</p> <p>Curso de conversación</p>	<p>CCH</p> <p>San Antonio, Texas</p> <p>CELE-Mascarones</p> <p>ENEP A</p>
28	<p>Curso sobre Station Island, lectura detallada</p> <p>Diseño de páginas web</p> <p>Literatura, su apreciación y su práctica en la docencia</p> <p>Tendencias actuales de la crítica.</p>	No especifica
29	Curso de Writing	No especifica
30	<p>Cursos permanentes para profesores</p> <p>Cursos</p>	<p>CCH</p> <p>CENLEX IPN</p> <p>Relaciones culturales</p> <p>Interlingua</p>

31	<p>Elaboración de material didáctico</p> <p>La lectura desde el enfoque constructivista</p> <p>Los interanuales e intersemestrales del colegio</p> <p>Diplomado CELE</p>	<p>CCH</p> <p>CELE UNAM</p>
32	<p>Modelo educativo del CCH</p> <p>Didáctica en inglés I,II,III,IV</p> <p>Inglés I,II,II,IV</p> <p>Reading comprensión</p> <p>Reading, grammar and speaking</p> <p>Curso de preparación reading comprehension</p> <p>Grammar course</p>	<p>No especifica</p>
33	<p>Writing</p> <p>Comprensión de lectura en inglés</p> <p>Intersemestrales</p> <p>Enfocados a la enseñanza de adolescentes</p>	<p>No especifica</p>
34	<p>PROFORED</p> <p>TPC</p> <p>TRED</p> <p>PNL</p>	<p>CCH</p>
35	<p>Preparación para tesis</p> <p>Cursos de actualización</p>	<p>No especifica</p>

	Cursos en compañías	
--	---------------------	--

Resumiendo, observamos que la mayoría de los cursos de actualización docente son cursos que podríamos llamar etnocéntricos; es decir, centrados en la enseñanza particular del modelo propuesto por el CCH para la enseñanza del inglés. Otros cursos, los menos, se relacionan con la educación en general y otros a técnicas particulares de enseñanza de lenguas no relacionadas con la comprensión de lectura.

Los profesores de inglés del CCH se perfilan como personas de entre 26 y 40 años de edad, con sólo algunos profesores menores o mayores de éstas edades. Predomina el sexo femenino y hay una distribución casi uniforme entre el turno matutino y el turno vespertino, aunque el primero es un poco más demandado. Sin embargo, algunos profesores trabajan también turno mixto. Desafortunadamente, el ingreso de una gran mayoría oscila entre 5308 y 7974 o entre 1327 a 3981. Sólo una minoría recibe más o menos de estos rangos. No sabemos si esto se deba a que por lo menos la mitad es de reciente ingreso (1-5 años) pero así lo marcan también quienes tienen de 6 a 10 años. Sólo una minoría dijo tener más o menos de estos rangos; o bien, porque casi todos son de asignatura A, unos cuantos de asignatura B y un puñado de carrera, aunque la mayoría dijo tener 28 horas frente a grupo. Para el 97% ésta es la actividad laboral principal.

La mayoría de los profesores proviene de escuelas del sector público no bilingües. Sin embargo, la mayoría hizo la licenciatura en escuelas públicas bilingües, sobre todo Letras Inglesas y Enseñanza del Inglés, aunque sólo un 71% dijo estar titulado. Algunos declaran haber estudiado en escuela pública no bilingüe. Sólo una minoría tiene estudios de especialidad o de posgrado.

En cuanto a estudios de lengua la mayoría dice tener un nivel avanzado (alguien dice incluso tener el *proficiency*) o intermedio. El rango de estudios en lengua inglesa más común fue de 3 a 6 años y luego de 7 a 10 años. Sólo unos cuantos cayeron fuera de estos dos rangos con menos de tres años o más de 10. Los títulos más comunes son, como dijimos, los de Letras Inglesas y de Enseñanza del Inglés pero seguidos de cursos de formación de profesores del

CELE UNAM, de la FESC UNAM y del CENLEX IPN. Aparece también quien tiene curso del Interlingua, del Quick Learning, del Anglo Mexicano, del American Team SEP, del IMNAI, Diploma de Sobrecargo, del City College de San Francisco y diploma de la Academia Comercial Cambridge. También hay quien dice no tener ninguna credencial y quienes tienen una combinación de licenciatura más formación o de varios cursos de formación.

Por cuanto se refiere a la actualización, los profesores se actualizan por lo regular en los cursos intersemestrales ofrecidos por diversas adscripciones de la UNAM pero también por otras instituciones como Harmon May (sic), Univesidad de Michigan, el IPN y Relaciones Culturales. Los cursos tienen temas de interés variado, algunos relacionados muy directamente con la enseñanza de inglés del CCH como los ofrecidos por el CCH, pero otros de interés más personal como cine o aprendizaje de idiomas.

Este análisis descriptivo nos ha permitido hacernos una idea aproximada de quién es el profesor de inglés del CCH. Estos datos se recuperarán en el capítulo de las fijaciones de sentido, donde nos hemos propuesto analizar las combinaciones de significantes vacíos (imposibilidad estructural) (Laclau, 1996) y significados flotantes (desestructuración de una estructura, sistema o configuración significativa) (De Alba, 2004; Laclau y Mouffe, 2001) que en su vaivén nos dejan entrever los límites de las configuraciones sobre la enseñanza del inglés en el CCH en su equivalencia y en su diferencia. En la siguiente sección analizaremos las entrevistas a los profesores para profundizar sobre los elementos constitutivos de las configuraciones discursivas de la enseñanza del inglés que se conforman en el marco dialógico de la entrevista como espacio biográfico.

CAPÍTULO V DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES AL ESPACIO BIOGRÁFICO

En esta parte del análisis se retoman los elementos genealógicos de la investigación doctoral que permiten tener una lectura compleja y diversa del objeto de estudio, planteado al inicio del trayecto doctoral y construido a lo largo de éste. En los siguientes apartados se da cuenta, en términos analíticos, de tal recorrido, al que ya se ha hecho referencia, en términos referenciales y conceptuales en la introducción y en el capítulo dedicado a las herramientas conceptuales.

El análisis del discurso de los profesores se gesta en las propiedades del discurso propio de la entrevista, en el sentido de espacio discursivo donde se conforma la identidad relacional de la enseñanza del inglés en el entramado histórico, de experiencia del profesor de inglés dentro de un diálogo donde el concepto indecible de la enseñanza del inglés tiene posibilidades de ser, en el juego por llenar el significante vacío sobre qué es enseñar inglés según su propia práctica, en su intento por encarnarla momentáneamente en un símbolo. Lo anterior fue construido como un artificio, según las convenciones de veridicción de la institución educativa, a partir del diseño de un guión de entrevista que me permitiera emprender la trayectoria de construcción y de relación de los elementos constitutivos de la enseñanza del inglés en el CCH, a partir de mi propio deseo de comprender su actual configuración. La tarea exigió un ejercicio constante de replantear mis concepciones iniciales y replantearlas a la luz de los cuestionamientos surgidos durante el proceso de investigación. El análisis es, en este sentido, un relato que nombra la enseñanza del inglés desde mi interpretación y desde mis propias intencionalidades. El espacio biográfico da cuenta de elementos del contexto biográfico del profesor que inciden en su concepción sobre la enseñanza del inglés. Así mismo también abre un espacio para conocer los procesos de formación institucional que tienen injerencia en las prácticas de los profesores; así como del reconocimiento de imágenes, la identificación y apropiación de las mismas dentro de un saber a partir de su experiencia y del ideal de yo que subyace su práctica docente, cosmovisiones que permean sus prácticas, procesos de valoración y de reconocimiento de su práctica como profesor de inglés (Camarena, 2002).

Este capítulo analítico está dividido en cuatro apartados principales: lo biográfico en la constitución de la identidad docente, la lengua inglesa como objeto de enseñanza, configuraciones discursivas de la lengua inglesa como objeto de enseñanza, nuevas configuraciones sobre la enseñanza del inglés y la enseñanza como institución. En el primero hemos utilizado las herramientas del análisis del discurso y de la histotiografía para hurgar en el espacio biográfico de los profesores a través de la entrevista, sirviéndonos del recorrido hecho por Arfuch (2002) e identificando la articulación de momentos y totalidades. Creemos que este tipo de análisis potencializa el significativo identidad de la enseñanza del inglés a la luz de la conformación de la identidad docente. En el segundo apartado hemos recurrido a las nociones de *representación social de prácticas no obligatorias* (Flament, 2001) y de *historiografía* (De Certeau, 1985) para analizar la relación lengua-enseñanza, inspirada por la lectura de Guermain (2001), quien hace un recorrido histórico del concepto de lengua y enseñanza y el cual me llevó a pensar en las posibles articulaciones de elementos que podrían estar entrando en juego en cada situación particular de enseñanza entrecruzada con particulares socio-históricos. En el tercer apartado, nuevas configuraciones sobre la enseñanza del inglés, nos hemos auxiliado de las herramientas del análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 1994) y del análisis educativo del discurso (De Alba, 2004) para analizar la conformación de las configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés. Dentro de este apartado también nos hemos dado a la tarea de trabajar una de las subsecciones, la enseñanza como práctica, valiéndonos de las nociones de la semántica estructural: *informaciones*, *indicios* y *catálisis* (Barthes, 1968) (Greimás, 1966) para analizar ocho relatos sobre un día típico de enseñanza, ya que descubrimos que este tipo de análisis discursivo nos permitiría llegar a definir las *isotopías* propias de la enseñanza del inglés en cada relato y de todos los relatos, lo cual nos serviría más tarde para ubicar las fijaciones de sentido, las cuales serán analizadas en el capítulo VI; pero además, siguiendo la línea historiográfica, estos elementos son analizados a contraluz de la noción de *ficcionalidad* y de *literariedad*, a partir de las cuales se entienden las posibilidades de significación de las configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés, dentro de los relatos producidos por los profesores de inglés del CCH. Finalmente, en el cuarto apartado nos mantenemos en el espacio biográfico para dar cuenta, historiográficamente, del proceso de institucionalización de la enseñanza del inglés en el Colegio.

1. Lo biográfico en la constitución de la identidad docente

Una de las constataciones de esta investigación es la relevancia de lo biográfico, de la experiencia y de la vivencia en la conformación de la identidad docente. Ser profesor del CCH implica poner en tensión ciertas creencias, suposiciones, conocimientos y comportamientos del profesor sobre qué es enseñar inglés, lo cual imprime características particulares a la generalidad sobre qué es ser profesor de inglés. Lo anterior nos devela una identidad docente diferenciada, ubicada en las particularidades de la relación espacio biográfico del profesor, su papel en el espacio institucional, espacio sociocultural, económico y político que confluye en la enseñanza del inglés de estos actores en este contexto específico.

Recordemos que el espacio biográfico es un espacio donde “se articulan el “momento” y la “totalidad”, la búsqueda de identidad e identificación, la paradoja de la pérdida que conlleva la restauración, la lógica compensatoria de la falta; la investidura del valor biográfico. Rasgos que disuaden de una interpretación simplista o causal de la proliferación de narrativas del yo- y sus innúmeros desplazamientos- sólo en términos de voyeurismo o narcisismo, para abrir camino a lecturas más matizadas y dar paso también a nuevos interrogantes (Arfuch, 2002).

Al mismo tiempo, mantengamos en mente que la identidad docente está claramente constituida por el otro antagónico, el exterior constitutivo, en términos de Laclau y Mouffe (1987). Sus opiniones internalizadas y por los elementos de diferenciación que construye a partir de su contacto con varios otros significativos. En este sentido, Mead (1974) argumentaba que “en la interacción con cada uno de esos "otros" surge una variedad de sí mismos elementales en una persona ("somos una cosa para un hombre y otra cosa para otro"), pero al mismo tiempo, si se toman en cuenta los otros significativos en conjunto, se observa que se conforman en un "otro generalizado" que simultáneamente conforma un "sí mismo completo"¹. De esta manera, el otro generalizado se constituye tanto del conjunto de los juicios como de las suposiciones de los otros significativos de una persona. La identidad, entonces, es construida socialmente, al ser el resultado de una nutrida red de relaciones sociales intensas y variadas. Ésta es altamente compleja y variable, pero también integradora del conjunto de

¹ G.H. Mead, *Mind, Self, & Society* (Chicago: The University of Chicago Press, 197-4) p. 142-144.

expectativas en un sí mismo hegemónicamente coherente y consistente en sus actividades y tendencias (Nuñez, 2004).

Si partimos de la perspectiva de mirar a la identidad docente como un devenir constante dentro del espacio discursivo como espacio biográfico, entonces veremos en el presente apartado cómo es que los profesores de inglés del CCH construyen sus identidades a través del relato de sus conflictos, sus deseos, sus angustias, nombrados por ellos desde sus experiencias y vivencias particulares en el contexto del CCH.

Hemos estructurado este apartado en tres secciones: un comienzo sin trama, el papel del profesor y el ser profesor; intentando con eso dar una estructura lineal “artificial” a los relatos de los profesores de inglés del CCH para conocer cómo se configura la enseñanza del inglés a la luz de la constitución de sus identidades en estos tres momentos.

1. Un comienzo sin trama

La trama se refiere a un plan o esquema de eventos en la historia. Un comienzo sin trama significa que no hay plan o esquema de eventos en los relatos de los profesores. Ellos construyen su identidad como docentes frente a otros elementos que los definen como tales en momentos donde las se dan ciertas condiciones de totalidad que le hacen encarnar en el significante profesor de inglés.

Recordemos que en el espacio biográfico la articulación del momento y de la totalidad se hace presente. El preguntar por el origen de ser profesor de inglés del CCH nos lleva a momentos de identificación particular, personal que después se vincularán, aún sin saberlo, en una identidad colectiva o cultural (Hall, 1992), que nos permitiría ver una totalidad precaria, abierta y cambiante.

Hemos seleccionado algunos “momentos” que nos parecen significativos para pensar sobre la identidad del profesor de inglés del CCH. Se trata de un atisbo del espacio del profesor con miras a hacer presente su voz en un entorno público de carácter académico.

El acercarnos a sus confesiones dará luz sobre aspectos que conforman la identidad de los docentes que no forman parte del perfil docente de la institución, sino de una serie de decisiones previas a ese estado, sólo en apariencia estático, que llevaron al profesor de inglés a constituir su identidad como tal. En el camino de la construcción de su identidad, el profesor revela lazos afectivos y su discurso se vuelve una lista de argumentos, un largo juego de legitimaciones acerca de sus decisiones, aunque arguyan algunos que fue producto de la casualidad.

Los registros seleccionados dan cuenta de elementos que configuran la enseñanza del inglés desde la propia experiencia de convertirse en profesor de inglés. El proceso de llegar a ser profesor de inglés pone de relieve elementos ocultos detrás de la concepción “naturalizada” sobre la elección profesional de enseñar inglés. Cada profesor, al narrar el proceso, devela la trayectoria de la decisión que entra en juego en la selección de esta actividad profesional, la cual incluye factores que nos marcan posibilidades de significación de esta práctica desde el propio deseo del profesor por dar sentido a su propio proceso.

Ubiquemos al profesor de inglés en la línea de las tendencias naturalizadas del “mainstream” donde el profesor de inglés decide ser profesor de inglés de manera consciente y estudia una carrera para aprender a enseñar esta lengua. Frente a esta totalidad diferencial observamos en el discurso de los profesores un cadena equivalencial, en la que convertirse en profesor de inglés no es necesariamente una elección consciente, sino más bien un descubrimiento de la posibilidad de serlo por un exterior constitutivo que llena el significante vacío en un momento de desestructuración de mi identidad actual.

En este sentido, para Inés entrar a dar clases de inglés al CCH no estaba planeado. Como maestra de secundaria de la SEP deseaba trabajar en el bachillerato “..., yo buscaba el nivel de bachillerato” y recurrió al curso de formación del CELE “y de casualidad terminando el curso vi un anuncio y sí (...) hice las pruebas y me quedé.”

Específicamente del CCH, bueno, no había planeado este... trabajar en el CCH. Tomé un curso de formación de profesores en el CELE y de casualidad terminando el curso vi un anuncio y sí este... hice las pruebas y me quedé.

L: No sé si podría ampliar más.

I: Bueno, el curso que tomé era para nivel de bachillerato superior en el CELE. Las pruebas para el inglés son de dos horas con todas las habilidades ah! y también tuvimos un curso introductorio eh... creo de dos semanas. Ya habíamos hecho el examen, esperábamos el resultado y finalmente se nos hizo un examen de, metodológico, y sí, me asignaron horas en Vallejo y en Azcapotzalco, y finalmente me quedé nada más en este plantel ¿no? Se me hizo difícil porque había módulos de comprensión de lectura, y yo no seré de la especialidad, pero algunos de la especialidad como que sí les costaba adaptarse porque no tomaron el módulo, pues en lo que sí fue adaptación, fue que era otro nivel yo trabajaba a nivel secundaria y ahí sí fue un cambio de pasar de la SEP a otra institución, con alumnos de otra edad y de hecho, de otra materia, pero poco a poco me fui adaptando.

No sé si pueda ampliar un poco más esto que dice adaptando...

I: He... de la adaptación... yo no tenía una idea muy clara de qué tanto conocimiento tenían los alumnos. No sabía si era algo bueno, hasta de cultura general, porque estar leyendo textos, y ellos no tenían conocimientos, y se me hacía muy fácil decirles estos textos están todos en español. No tenían ese conocimiento y esas eran cosas que yo podía ampliar, ese conocimiento que ellos ya deberían de tener. Entonces desde ahí conocimientos generales, conocimientos del idioma, de la institución. No se me hizo tan difícil adaptarme a la institución. Y eso fue prácticamente.

¿Por qué en el CCH? ¿Por qué yo quise trabajar en el CCH? Bueno, ahí fue donde hubo la oportunidad. De hecho, yo venía con intenciones de trabajar en la SEP, y sí me convenía a mí seguir en una institución en donde estuviera... Por una parte, yo buscaba que... el nivel de bachillerato. Para esto había tomado el curso a nivel bachillerato, para darles inglés a nivel bachillerato. Y bueno, sí era algo que conviniera a mis intereses.

L: ¿Le interesaba el bachillerato?

I: Pues por variar. De hecho, yo no pensaba trabajar nada más aquí. Yo pensaba conservar mis horas en secundaria y tener horas extras pero se dio la situación de que cuando yo ingresé me pagaron más. Me convenía más quedarme aquí y tener más horas aquí y entonces yo estaba de licencia y finalmente decidí ya quedarme con la plaza.

L: ¿Alguna otra razón?

I: ¿Para estar en el CCH? No. Si la oportunidad hubiera sido en el Bachilleres, hubiera sido en otro nivel y en bueno, como se llama, en lo de la vocacional que ahora tiene otro nombre y esta... uno de los, en preparatoria, me hubiera quedado, de hecho, tenía el interés por... tenía más interés en cuatro habilidades que en comprensión de lectura.

L: ¿Y por qué?

I: Ah, se me hacía más activa la clase, más motivante, más interesante y que los alumnos atendían más. Lo que pasa es que en preparatoria estaba más competido, era más difícil aprender el temario ¿si? Entonces también se me hacía más fácil estar en un solo lugar que tener unas horas aquí y tener unas horas en otra escuela.

La linealidad enunciada por Inés al hablarnos de cómo llegó a ser profesora de inglés de CCH es reveladora de la manera en que ella se relaciona afectivamente con el CCH. Su discurso es reiterativo del *elemento casual* de que fuera el CCH porque buscaba cierta variación en su trabajo y no precisamente un cambio de institución. Sin embargo, hubo un elemento definitorio en su decisión de abandonar la SEP por el CCH: *me pagaron más, me convenía más quedarme aquí y tener más horas aquí (...) estaba yo de licencia y finalmente decidí ya quedarme con la plaza*. Este elemento fue lo suficientemente fuerte para que ella renunciara a su interés *tenía más interés en cuatro habilidades que en comprensión de lectura, se me hacía más activa la clase, más motivante, más interesante y que los alumnos atendían más*. Inés renuncia a aquello con lo que se identifica en relación a la enseñanza del inglés por una proyección personal que Larraín (2001) llama proyección personal de un objeto de consumo: el pago, la comodidad, la facilidad ¿Querría la profesora en aquel momento pertenecer a alguna comunidad específica o ser respetada por ella para ganar reconocimiento personal? En este sentido, los elementos que constituyen su identidad como profesora de inglés del CCH están en el plano de lo práctico más que en el de lo educativo. Aunque no conocemos más

detalles, veremos cómo este aspecto está muy presente en la identidad de Inés en este contexto específico, lo cual tendrá algunos efectos en su forma de concebirse como profesora de inglés dentro del Colegio.

Un comienzo similar, aunque cifrado en otro tipo de reconocimiento es el de Julián,

...a mí me interesaba de alguna manera seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) de una manera informal (...) como para que no se me olvidara la lengua y poderle dar un uso, una aplicación y fue fortuito (...) afortunadamente fue (...) no fue una de mis primeras prioridades pero sí era una de las alternativas para poder conseguir un empleo para poder conseguir una forma de vida, mi primera carrera es Biología.

La enseñanza de inglés como forma alternativa de vida y como una manera de mantener el vínculo con la lengua nos habla de una identidad dividida: la relación del profesor con la lengua y la relación del mismo con la enseñanza. Al referirse a que *afortunadamente [la enseñanza] no fue una de mis primeras prioridades pero sí era una de las alternativas para poder conseguir un empleo*”; el profesor pone en claro que enseñar la lengua es una alternativa de forma de vida, aunque ésta no es su prioridad, la cual podría estar en la biología, su primera carrera. Enseñar inglés no fue una decisión consciente sino una opción a la mano para ganarse la vida.

Sin embargo, Julián reconoce en el camino que para enseñar no bastaba *con el dominio del idioma* lo cual le permitía *hacer traducciones, enseñar un poquito de gramática y corregir un poquito de aprendizaje*. Y llega la revelación sobre por qué no dar clases de inglés pero *me di cuenta de que era un poquito difícil porque no tenía la formación. Entonces ya decidí hacer la formación de profesores del CELE...* Es en el momento de enseñar que ocurre un momento de revelación sobre la complejidad de enseñar inglés, cuestión que impulsa a Julián a tomar la decisión de formarse como profesor.

Aunque en este momento Julián parece atenuar la importancia de la enseñanza en su vida, veremos cómo un elemento posterior llegará a conformar su identidad de una manera

particular una vez que ya está dentro de la institución. Veremos que la enseñanza se vuelve un medio para *un fin de autoreconocimiento e identificación con la UNAM*. En este sentido, Hall (2000) ha demostrado que el énfasis en el origen inmemorial de las tradiciones o instituciones juega un papel muy importante en la construcción de identidades nacionales. De esta forma, la UNAM como institución se convierte en un elemento que interpela fuertemente al profesor y éste logra un vínculo identitario con ella.

La identificación con la enseñanza del inglés también puede darse en el proceso de otra vida encarrilada y aparentemente clara y definida, como en el caso de Ieper.

...yo en realidad no había pensado en ser docente, ser maestro. Yo había pensado ser ingeniero, incluso había estudiado ingeniería dos años. Yo inicié mi formación de bachilleres en la vocacional, después continué en la escuela superior de ingeniería de mecánica del politécnico, y ahí fue donde empecé a estudiar idiomas, en el centro de idiomas del politécnico que está en Zacatenco (...) Me di cuenta que los idiomas no eran difíciles de estudiar, o al menos para mí, los aprendí con mucho gusto. Aprendí con alguna soltura el inglés y todavía más fácil el francés, y eso me tomó alrededor de dos años y medio. Me cuestioné entonces por qué esa disposición hacia las lenguas y no a otras actividades más afines a la ingeniería. No porque no tenían relación, sino porque algunos de mis compañeros procuraban círculos de matemáticas o de otra índole y yo prefería la clase de lenguas. Y entonces me puse en contacto con una de mis profesoras y ella me mencionó, a petición mía, que había estudiado en la Facultad de Filosofía. Es egresada de Letras Francesas y me dijo cosas del plan de estudios. Me dijo que había un Colegio de Letras Inglesas, que todas eran parte de un Colegio de Letras Modernas, de Lenguas Vivas y de Letras Clásicas y ya interesado en sus problemas acudí a la Facultad de Filosofía y Letras, platiqué con las personas de la generación de Letras Modernas, me mostraron un programa y estee, me animaron mucho, me animaron mucho en tomar una carrera. Pero yo no, a estas alturas no cuestionaba mi estancia en el CELEX, en el Politécnico. Entonces, aunque no andaba mal en el Politécnico, pues decidí hacer los trámites correspondientes para cambiarme de carrera. De entrada, lo primero que tienes que hacer, fue revalidar mi bachillerato,

porque no era un bachillerato permitido para hacer un examen de admisión, y que hice, afortunadamente, los trámites correspondientes, los exámenes de literatura, de conocimientos de historia, que solicitaban y los acredité. Después solicité una entrevista con la coordinadora de la carrera y sí, este, me hizo la entrevista, me hizo preguntas de por qué deseaba yo ser estudiante de literatura inglesa, que si creía yo tener el nivel suficiente de inglés para entender los materiales y los textos de la carrera, y después de una breve charla conmigo, pues supongo que juzgó pertinente mi ingreso y mi dominio de la lengua para estar en la Facultad. Lo último que me restaba era hacer el examen de admisión para la universidad y lo hice con la esperanza de quedarme, porque la idea que yo tenía era que si no lograba ser admitido, ingresar a la universidad, pues era terminar mi carrera, porque no me di de baja hasta que no me vi, me vi inscrito en los resultados en la convocatoria del periódico en la facultad (ruido) una vez admitido en la universidad pues sí decidí darme de baja para no tomar dos carreras al mismo tiempo y entré a la carrera ... (Ieper)

Lo que parecía ser una actividad extracurricular se reveló como una inclinación particular, no desdeñable, que motivó y presionó lo suficiente para producir una ruptura en la identidad del profesor, lo cual le permitió otra suerte de ordenamiento en su vida, más acorde a sus afinidades, a su ser. Este proceso no se dio sin complicaciones. El proceso referido por el profesor para elegir una profesión más acorde con su deseo revela que tampoco se trata de simplemente hacer una elección explícita de ser profesor de inglés, sino que también se requiere de la disposición de ciertas condiciones socio-históricas para que exista la posibilidad de elegir. Sin embargo, vemos cómo la enseñanza no pasa como el vínculo más fuerte de su identidad sino la traducción *mi conocimiento me interesaba poner al alcance de los demás y esto les pudiera servir de utilidad...* (Ieper); todavía cuestionándose si la enseñanza lo haría. Es una vez más el experimentar ser docente de inglés lo que dispara o genera este vínculo con la enseñanza *hasta que me hicieron dar clases para (...) Ciencias Políticas fue que lo consideré y después de ahí mi salto a CCH fue de lo más normal, aunque me sentía un poco más interesado en la traducción, pues siempre con esa idea, con esa inquietud de estar traduciendo...* (Ieper) La decisión de dar clases de inglés no fue finalmente una elección

personal, sino casi una decisión forzada *me hicieron dar clases*, casi una concesión obligada *lo consideré*, contrapuesta a su interés por ser traductor.

Aunque vemos que no logra romper con el deseo de ser traductor observamos que es después de tener mayor experiencia como profesor de inglés que parece lograr cierta identificación con la enseñanza, acaso porque la práctica le ha revelado su lado oculto, ese significado que se eclipsa ante profesiones con un estatus más legitimado.

...inclusive ahora me siento muy satisfecho como docente y me hallo muy entusiasmado iniciando la carrera, una carrera académica dentro del Colegio, y nos vemos mucho muy bien aquí en el Colegio, porque es una materia curricular forma parte del plan de estudios y no como en las facultades donde no es un requisito, donde te dan la oportunidad de hacerlo y así pues por la buena, y eso pues sí puedo decir que la suerte y mi deseo fueron los que me llevaron a ser profesor. (Ieper)

Un factor que parece añadir un elemento importante a la identificación del profesor con ser profesor de inglés del CCH es el estatus de la materia en la institución, lo cual más tarde veremos se vincula también a su condición laboral, la oportunidad de iniciar una carrera académica entre otras. En este sentido, la importancia de la materia parece conferirle al profesor un estatus diferente. Ser profesor de inglés en el CCH le confiere al profesor un estatus profesional que no parece otorgarle el trabajar en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y tal vez tampoco el ser traductor de freelance.

Pero a veces la identificación se da de una manera muy especial con la lengua, con la enseñanza y con la institución. Puede ser que la identidad esté definida desde la niñez, en el entorno que la contiene y entonces sea uno con ella, la persona y su entorno. Así lo parece creer Suzanne. *Ha sido el lugar adonde he crecido, adonde me he educado, que además ha sido un sustento para mi familia, entonces vaya, lo lógico era que yo terminara aquí.* (Suzanne)

El lazo afectivo de la profesora con la institución produce una identificación de diferente naturaleza a la que vimos con Inés, con Julián y con Ieper. La profesora describe al CCH como el lugar donde ha crecido literalmente *“de chiquita me venía yo a pasar las vacaciones. Me metía entonces incluso a clases de ellos [sus padres biólogos] y me fascinaba. Y después en la preparatoria me metí a estudiar al CCH. Me gustó muchísimo la experiencia y ahora sí. Creo que desde que tenía yo cuatro años sabía que iba a trabajar aquí, porque ha sido mi vida.”* (Suzanne)

Aquí podemos hacer alusión a la noción de *cronotopo*² evocada por a frase *“ha sido mi vida”*. Al asociarse y asociar a la institución con su vida, la profesora se y la identifica con un lugar de goce, de protección, de creatividad, de reproducción dentro de una espiral de vida: padres, hija, profesora, alumnos. El sentir de la profesora se hace todavía más evidente al introducir la hipérbole *“Creo que desde que tenía yo cuatro años sabía que iba a trabajar aquí, porque ha sido mi vida”*. El resultado opuesto hubiera sido igualmente lógico, desde nuestra óptica. ¿Por qué habría de preferir la profesora trabajar en el lugar donde ha pasado toda su vida? Y aún así, ¿Por qué habría de ser profesora de inglés? La profesora arguye,

Lo más extraño del asunto es que no fue por mis padres por quienes conseguí este trabajo sino otra maestra de aquí del CCH de química, que también era vecina nuestra y que crecí junto con sus hijos aquí en el CCH, en algún momento me recomendó con la maestra X para dar clases de inglés. Yo ya estaba en el sexto semestre de la carrera, entonces yo todavía no tenía la perspectiva de empezar a trabajar. Incluso, cuando me hizo la entrevista, yo pensé que no me iban a dar el trabajo. Me sorprendió cuando me llamaron y me dijeron sí ¿no? Entonces no fue una cosa de influyentismo de entrar aquí al CCH. Fue una recomendación de otra maestra que me conocía independientemente de, vaya, una relación laboral. (Suzanne)

² Entendemos el cronotopo como una categoría formal y de contenido de la literatura. En el cronotopo literario-artístico tiene lugar una fusión de los indicios espaciales y temporales en un todo consciente y concreto. El tiempo aquí se condensa, se concentra y se hace artísticamente visible; el espacio, en cambio, se intensifica, se asocia al movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los indicios del tiempo se revelan en el espacio, y éste es asimilado y medido por el tiempo”. BAJTIN, Mijaíl. *Problemas literarios y estéticos*. La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1986. p. 269-270.

Una vez más, la casualidad vuelve a jugar un papel crucial en la decisión de ser profesor de inglés. Sin embargo, esta casualidad está signada por el conflicto entre la construcción de la identidad de la maestra a través de otro que la reconoce como tal. Más que una casualidad fue una sorpresa, otra vez, una revelación de las capacidades docentes (¿o tal vez sólo lingüísticas hasta ese momento?) de la profesora.

El registro anterior pone de relieve la importancia de la creencia frente al conocimiento sobre la capacidad de enseñar inglés. Es el exterior constitutivo el que, a través de su creencia, le devuelve a la maestra una faceta que no conocía de sí misma sino en el momento que la coordinadora decide nombrarla maestra de inglés del CCH. El nombramiento de maestra de inglés abre la posibilidad de planterase en el plano de la enseñanza cuando el momento totalizante la colocaba en el lado del aprendizaje. De la misma manera, las habilidades lingüísticas de la profesora le confieren la legitimidad del saber, decisión que excluye quizá otros saberes de la esfera de conocimiento, por lo menos inicial, para ser profesor de inglés en el CCH.

Resumiendo, nos parece que el comienzo no tiene trama porque no hay un sólo camino para llegar a ser profesor de inglés del CCH. Pareciera que ser profesor del CCH no es un fin en sí mismo sino que es un espacio de definición del ser; a la luz del deseo de identificación, de reconocimiento y de autoreconocimiento del profesor, que puede encontrar en el Colegio. Sus discursos revelan que ser profesor de inglés en general y del CCH en particular no es una decisión consciente, sino que obedece a la disposición de elementos que posibilitan en un momento determinado la existencia de las condiciones de apropiación para ser profesor de inglés.

En este sentido, el llegar a ser profesor de inglés existe en relación antagónica con el significante ser profesor de inglés en el CCH. Frente a la tendencia del “mainstream” el profesor de inglés del CCH es un profesor que descubre la enseñanza en la práctica antes de formarse como profesor de inglés. Su universo de conocimiento es fundamentalmente lingüístico, el cual va desde el conocimiento de la lengua desde el seno materno hasta los cursos de lengua del CENLEX, desde la formación literaria en lengua inglesa hasta la formación en Biología e Historia, atravesando por la Ingeniería. Sin embargo, este proceso de

conversión de conocedor de la lengua a enseñar la lengua, este espacio de constitución del ser, puede causar inquietudes, desconciertos, frustraciones, angustias y conflictos, tal y como lo expresan algunos profesores en la siguiente sección. Ser profesor de inglés del CCH llena un significativo vacío en el deseo de profesor por ganar reconocimiento y estima frente a una profesión que parece no ofrecerles tal pero también a través del espacio que llena la UNAM como institución legitimada.

El comienzo como profesores de inglés surge con frecuencia de una revelación de las capacidades de enseñanza en un primer acercamiento *amateur* a la misma (excepto para Jacob quien eligió explícitamente ser profesor de inglés, aunque no específicamente de CCH), mismo que puede desembocar en la profesionalización, la cual, al menos en nuestros registros, conduce a una situación laboral más estable y a un reconocimiento paulatino que muchas veces comienza por el autoreconocimiento del propio profesor de sus actitudes y límites, los cuales también se abordarán en el siguiente apartado.

2. El ser profesor

En el apartado anterior analizamos los relatos de algunos profesores acerca de cómo se convirtieron en profesores del inglés del CCH. En este apartado nos adentraremos en lo que percibe el profesor sobre la naturaleza de su existencia en el Colegio, como parte constitutiva de su identidad.

La naturaleza de su existencia reside en las relaciones antagónicas entre la constitución del profesor en una situación de enseñanza específica y sus representaciones sobre qué es enseñar. En este sentido, la enseñanza es una representación social del carácter no obligatorio, la cual se autentiza a la luz de los elementos que se entrecruzan en una situación compleja y ambigua de enseñanza, que parte de la propia re-estructuración del ser profesor de inglés en cada momento de enseñanza. El profesor de inglés del CCH “es de todo un poco”. Aquí se hace la alusión a todos los profesores de inglés del CCH quienes constituyen un todo complejo que no es referente del profesor de inglés único que generalmente concibe el “mainstream”. Incluso la alusión remite a la posibilidad de constituirse como “otro” en distintos momentos de la

enseñanza, entremezclando la constitución del ser como totalidad y como posibilidad de ser “otros”. Los registros seleccionados muestran esta constitución del ser profesor de inglés del CCH.

2.1. La cara polifacética del profesor

Ser profesor de inglés en el CCH “es de todo un poco” dice Suzanne “porque venimos de diferentes formaciones”, “de muchos lados diferentes”, “somos gente con intereses muy variados”. Es interesante como Suzanne percibe claramente una identidad dividida, entrecruzada particularmente por la formación, por la procedencia y por los intereses de los profesores de inglés del CCH. Nos parece que su mirada abre también nuestra percepción tendiente a ubicar a un solo maestro de inglés del CCH, que corresponda al perfil docente que se especifica en el programa de estudio del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y nos recuerda las palabras de Bordieu (1979[2002])

...la identidad social se define y se afirma en la diferencia.³ Esto es lo mismo que decir que inevitablemente se encuentra inscrita en las disposiciones del *habitus*⁴ toda la estructura del sistema de condiciones tal como se realiza en la experiencia de una condición que ocupa una posición determinada en esta estructura: las más fundamentales oposiciones de la estructura de las condiciones (alto/bajo, rico/pobre, etc.) tienden a imponerse como los principios fundamentales de estructuración de las prácticas y de la percepción de las prácticas. (págs.170-71).

El escenario del CCH está conformado por profesores quienes comparten la actividad de enseñar inglés y el contexto institucional de enseñanza pero que se diferencian entre sí por su formación “... de Letras Inglesas (...) de la LEI (...) maestros que no estudiaron una carrera relacionada con el inglés, pero que hicieron formación de profesores de inglés...”; sino también por sus intereses “ (Suzanne9)

³ Pero también en la equivalencia como posibilidad de ser.

⁴ Concepto que expresa la forma en que los individuos llegan a ser ellos mismos; es decir, el desarrollo de sus actitudes y de sus disposiciones, así como la manera en que estos individuos se involucran en prácticas. En el caso de los profesores de inglés se trata de una disposición de los individuos a llevar a cabo actividades y tener perspectivas que expresan los valores constituidos tanto cultural como históricamente acerca del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

... no sólo nos interesa la lengua, sino que nos interesan aspectos científicos (...) algunos de matemáticas (...), algunos sí obvio de literatura (...). Independientemente de que nuestro objetivo sea enseñar estrategias y habilidades de comprensión de lectura un día se tiene uno que ponerse el disfraz del maestro de física y otro día el disfraz del maestro de historia y otro día el disfraz de (...) maestro de derecho y así se va uno como disfrazando de muchas cosas. Entonces, un maestro que enseña aquí tiene que ser una persona polifacética, con muchos intereses. (Suzanne 9)

Suzanne hace referencia aquí a la *ipseidad* a la que hacíamos alusión en la introducción, donde el profesor adopta posiciones diferenciadas según la ocasión. Si observamos bien, la profesora, al referirse al juego de los disfraces ya no se refiere a los intereses de los profesores por separado sino a la propiedad de cada uno de ser personas distintas, cerrando con la frase *Entonces, un maestro que enseña aquí tiene que ser una persona polifacética, con muchos intereses*, lo cual nos remite a la naturaleza del ser profesor de inglés en el CCH y posiblemente esté vinculado a la peculiaridad de leer textos de temas diversos, como una interpretación de *lo no dicho* por la profesora, aunque también puede vincularse con la cualidad de muchos profesores de inglés que viven *entre dos profesiones* la de dentista, biólogo, etc. y la de maestro de inglés, donde maestro de inglés tiende a posicionarse en el segundo plano, como pudimos constatar en la sección anterior.

En este sentido, la identidad de su enseñanza se conforma de las prácticas en que los propios docentes participan, las cuales están cargadas de valores culturales e históricos propios, así como de aquellos que se atañen al propio campo de la enseñanza del inglés.

2.2. Conflictos con las condiciones de trabajo en la institución

Como especificamos arriba, otra de las diferencias que intervienen en la constitución de la identidad docente es la manera en que cada profesor vive el conflicto frente a otros como profesor de inglés del CCH. Este conflicto puede darse con los actores que intervienen en la tarea docente, como profesores y alumnos, pero más frecuentemente con el sistema

institucional. En este sentido, Suzanne comenta acerca del conflicto que le causa la disparidad en los niveles de inglés del Colegio,

Uno tiene que estar batallando con el alumno que sabe mucho, que ya hizo todo rápido y entonces, como ya pudo resolver todas las actividades rápido, en vez de contribuir al ambiente de la clase, a veces está echando relajo, se desespera de que el alumno que digamos, le cuesta más trabajo, que se está tomando más tiempo para resolver la actividad. Entonces uno tiene que equilibrar entre ellos dos y a veces uno le quita al débil para darle al fuerte y a veces uno le tiene que quitar al fuerte para dar al débil más atención. Entonces, si se pudiera poner a los alumnos por niveles y que se les pudiera dar lo que necesitan de acuerdo a lo que ellos quieren.

Para ella, la solución estriba en colocar a los alumnos por niveles para así poder atender a sus demandas. No preguntamos si ella estudió en el CCH ¿Por qué le causa conflicto esta situación dispar que existe en el Colegio? ¿Será suficiente colocar a los alumnos por niveles para evitar la desigualdad? Si el Colegio promueve un ambiente constructivista de aprendizaje ¿no sería éste justo un contexto propicio para el aprendizaje? ¿Qué tanto la misma profesora reproduce este esquema de fuertes y débiles? ¿Puede el profesor de inglés ser entonces un promotor de la igualdad sin pasar por la culpa de la exclusión? ¿Es posible concebir al grupo como un todo homogéneo? Veamos el conflicto vivido desde otra experiencia.

Marianne, menciona también la presencia de grupos heterogéneos pero precisa, con ejemplos, la dimensión de la diferencia. También alude a otros elementos que están presentes en el salón de clase del profesor de inglés. A primera vista Marianne no las clasifica como *experiencias feas* o *negativas*, porque, dice, no tienen que ver directamente con ella, pero que de alguna manera conoce, por su papel como tutora de sus propios alumnos en el Colegio. Al respecto, Marianne relata

...se da el caso de alumnos que odian el inglés definitivamente. Precisamente horita tengo a uno totalmente antiyanqui y es muy inteligente. Participa mucho pero siempre el comentario de “es que yo estudié inglés...” y este tipo de experiencias jacta a los

alumnos. Tengo alumnas que pueden estar estudiando el *Teacher's* en escuelas particulares. Tenía una alumna que cuando ella hacía sus prácticas luego me consultaba, cuando tenía alguna duda (...) es que hay de todo, alumnos golpeados, alumnos violados, creo que las experiencias son grandísimas. Todos tenemos alumnos que hablan perfectamente el inglés porque estudiaron en Estados Unidos. No recuerdo a alguien que haya sido americano cien por ciento. Dudo que se haya venido a vivir aquí, pero sí, alumnos que desde la primaria o secundaria estudiaron en escuelas americanas principalmente, (...) y llegan aquí y hablan mucho más que muchos de nosotros; alumnos que ni siquiera saben la palabra “haber”, que han estado estudiando italiano, alumnos con problemas de aprendizaje, todo, y mamás que quieren venir a clase, que quieren estar ahí con ellos. Yo afortunadamente o desafortunadamente, no sé como tomarlo, no he tenido experiencias así feas, o experiencias negativas, creo que todo ha salido bien, a lo más fuerte que me enfrentado es, creo que, alumnos mal educados o groseros. Sí, creo que una vez un alumno, por ejemplo, alumnos que se dirigían a mí en doble sentido, hasta que un día (...) dije “¿Qué hago?” “¿regañarlos en público?” Y no, decidí hablar con ellos en privado, y me puse (...) a hablar con ellos que yo no estaba ahí para soportar a ningún grosero. Si alguien los soportaba que yo no los iba a soportar. Y afortunadamente entendieron bastante bien y se convencieron bien. También he tenido alumnos que tratan de sobornar a la maestra “¿Cuánto por la calificación?” pero esto lo soluciono con decir, bueno, esto se lo vas a decir a la abogada horita. Fraude también, el examen lo presenta otra persona y que hay que ir a levantar un acta al jurídico.

Sin embargo, al hacerlos presentes en su discurso, la profesora hace reparar en su presencia y al mismo tiempo en su conflicto *no sé cómo tomarlo* ¿Será afortunado o desafortunado no tener experiencias feas o negativas? Pero sí está clara de que son situaciones que existen y están latentes en la constitución de su identidad como profesora de inglés en el contexto social del Colegio. En este sentido, “El hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Este mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente

construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo.” (Berger y Luckmann, 1968 [2003]: 225)

Pero no sólo se trata del conflicto que surge al enfrentarse a grupos con las características descritas arriba, muchas veces el conflicto surge como una ruptura de los esquemas del profesor sobre cuál debiera ser dar clases de inglés y lo que es. Lo anterior se hace patente cuando Suzanne relata cómo se va dando, de manera progresiva esta ruptura en su experiencia:

En un principio es como un temblor ¿no? porque todos los esquemas que trae uno de la facultad de, por ejemplo, de Letras Inglesas, que a uno lo entrenan para análisis literario, o los de la LEI, que están pensando más en cuestiones gramaticales, como que todos esos esquemas se caen, se los rompen a uno. Y le dicen a uno, ¡no! Aquí no les puedes hablar en inglés, aquí no los puedes poner a platicar en inglés, aquí no les puedes dar cosas sobre literatura en inglés. Claro, colamos algunas ¿no? Es inevitable, sobre todo porque tenemos esa formación, que colemos cosas de literatura, pero no pedirles, por ejemplo, un análisis crítico de un texto a un estilo literario, jamás. Entonces, en un principio es un temblor donde se nos caen todos nuestros esquemas, y uno tiene que empezar a construir los esquemas con base en lo que le va diciendo la institución. Qué se espera de uno. Y a veces a alguno le entra así el caos de decir pero es que no, por qué no se puede hacer las cosas como uno cree que deberían ser. Y a medida que va uno conociendo más la institución, y cómo se maneja políticamente, uno va entendiendo por qué ¿no? Pero después de eso ¿Por qué no? Recursos económicos principalmente. La cuestión de los espacios; es decir, horita no nos pueden asignar un salón digamos para convertirlo en un laboratorio de idiomas. Que dijeran ah, el salón 20 va a ser el laboratorio de idiomas de inglés. Para eso se requiere construir un edificio, para construir un edificio se requiere dinero (...) Y bueno, la institución dice no, “no es todavía nuestra prioridad”. Me parece que sí existe el proyecto de hacerlo, pero son cosas que se van dando a paso de tortuga. Yo recuerdo que el primer año que entré todavía le pregunté a la maestra X por qué no se enseñaba inglés dominio y ella me dijo “es que piénsalo, los grupos son grandes, son 40

personas, no son 20. Son sólo 4 horas a la semana y horita que ya nada más son dos turnos. Los alumnos ya están saturados con dieciséis horas de clase diarias, aunque sí tienen por ahí una horas libres, pero sería sobre saturarlos, sobre todo porque siempre los maestros del área de experimentales y del área de talleres suelen dejarles mucha carga de trabajo, de tarea.” Y yo por eso también estoy en contra de dejarles tarea en mi materia, porque sé que se les exige más en cuanto a tareas allá, y que exigirles yo más tarea aparte de agotarlos y agotarme a mí misma no se va a cumplir. Entonces, va a ser algo que va a afectar su evaluación. Por eso se prefiere en inglés que todas las evaluaciones sean dentro del salón de clase y no como parte de la tarea, aunque, claro, se llegan a dejar tareas pero... Y entonces, uno dice bueno, ¿es la falta de más horas que se puedan incluir en el horario de los chicos, de salones, porque incluso, el edificio G sí lo usamos los de inglés, básicamente los de inglés; pero otros edificios el H, el C, el B lo usan, lo tenemos que compartir con los de matemáticas. No podemos decir que sean salones exclusivos para la materia de inglés, sino que hay que compartirlos con matemáticas, y no se da abasto con tanto salón como para decir, tenemos espacio extra para decirles, aquí pueden dar aunque sea una hora más de clase a la semana. Y la otra parte era los exámenes de nivelación de que yo le decía, bueno, y por qué no acomoda a los alumnos por niveles, por la forma en que se estructuran los grupos. Los grupos se estructuran a partir del promedio de la secundaria y del examen de admisión que hayan tenido los alumnos. Y entonces más o menos juntan que sean de un nivel parejo, hay algunos que, digamos, es un grupo que tiene un nivel más o menos de ocho a nueve, sí, se incluyen algunas malas manzanas y así, al revés, si es un grupo que digamos su nivel es de secundaria vienen de 6 a 7 llegan a incluir algunas buenas manzanas, a ver si se influncian unos a otros, supuestamente, lo malos es que a veces las buenas manzanas no son las que influncian a los grupos, eso sí. Pero como está estructurado de una forma, y a partir de ellos se les da horario de clase, compaginar a los alumnos de acuerdo con su nivel de inglés es con el horario en el espacio en que tienen inglés, implica que los de cómputo, los de sistemas tienen que hacer más chamba que de por sí ya tienen mucha (...) que la institución tiene que invertir en pagar a los maestros que van a aplicar el examen y el papel para hacer el examen y en el diseño del examen, entonces por eso la institución como que nos dice, mejor no. Quizá quiero pensar

todavía no, algún día se hará. Porque sí se está platicando con el Mtro. X sobre la necesidad y el deseo de todos los alumnos de que la materia de inglés sea inglés dominio. Y yo estaría muy a favor de que los primeros años fueran inglés dominio y el último comprensión de lectura, porque me parece también muy importante que se enseñe comprensión de lectura. Entonces, por eso la institución no sé (...). (Suzanne)

Observamos cómo primero hay una ruptura de esquemas, un proceso de adaptación y luego sucesivamente un constante cuestionamiento, nuevas propuestas, que finalmente se transforma en un deseo, en una esperanza. La profesora vive en conflicto constante enfatizado por una evidente toma de conciencia de la imposibilidad de su realización, que a la vez se convierte en una posibilidad, su deseo, cuando dice *Quizá quiero pensar que todavía no, algún día se hará*. En este sentido, el espacio biográfico hace posible detectar las fuerzas que apoyan el discurso del “mainstream”, al definir un *posicionamiento*, pero es a la vez el *medio de defender lugares, un confesario para la exteriorización de lo no dicho*. Este *posicionamiento nos sitúa en el enclave de una ruptura que fragmenta el ordenamiento actual de las cosas y abre intersticios “lapsus en la sintaxis” que hacen posible la manifestación compleja de la diferencia y de la exclusión frente a la totalidad impuesta o supuesta y a las ideologías, al tiempo que abre un espacio de posibilidad del ser, de la identidad, de nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés*.

La profesora abre su discurso haciendo referencia a la ruptura en forma de *temblor*” que no termina de definir su intensidad hasta que la profesora termina la idea con *todos esos esquemas se caen, se los rompen a uno*. Es decir, el temblor es de tal magnitud que resquebraja estructuras tan firmes como las que ella adquirió en la *Facultad* y como los otros colegas que vienen de la LEI⁵. Es posible que los hábitos adquiridos en esas formaciones nos informen sobre la distancia entre las formaciones de los profesores de inglés que convergen en el CCH, sino también sobre la distancia y desarticulación que se puede experimentar entre lo que el profesor considera implica enseñar inglés y lo que es enseñar inglés en el CCH. Suzanne discurre en una serie de acciones breves que intentan ejemplificar el movimiento del temblor provocado por una fuerza todavía impersonal hasta estas alturas de su discurso ...

⁵ Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Facultad de Estudios Superiores, Acatlán

¡No! Aquí no les puedes hablar en inglés, aquí no les puedes poner a platicar en inglés, aquí no les puedes dar cosas sobre literatura en inglés.... Es importante resaltar aquí la fuerza irruptiva de esta serie de enunciados, los cuales nos hablan de la intensidad de la ruptura tal y como la describe la profesora. Pero si bien esa fuerza es intempestiva, existe una fuerza interna que bien responde a los embates de esta fuerza externa *Claro, colamos algunas ¿No? Es inevitable, sobre todo porque tenemos esa formación, que colemos cosas de literatura, pero no pedirles, por ejemplo, un análisis crítico de un texto a un estilo literario, jamás.* Pareciera que más que una ruptura se diera lugar a una lucha y a un proceso de adaptación, cuestión que queda clara cuando Suzanne resume *Entonces, en un principio es un temblor donde se nos caen todos nuestros esquemas, y uno tiene que empezar a construir los esquemas con base en lo que va diciendo la institución.* Más que “construir” “esquemas” se evoca la reconstrucción de los mismos en el proceso de la institucionalización. El discurso, entonces, se convierte en una serie de argumentos que abonan a la presencia de un conflicto entre lo interno y lo externo, entre la profesora y la institución; argumentos que se extienden desde la trivialidad de los espacios, recursos económicos, el programa de estudios, las propuestas y la infraestructura de la institución, hasta la expresión de la esperanza de la profesora por lograr que algún día la enseñanza del inglés sea como ella se lo imagina, aunque no está cierta de cuándo se hará *Entonces por eso la institución no sé.*

En este marco de incertidumbre entre elementos del modo de lo real y del modo de hipótesis que se entreverá la posibilidad de ser de la profesora de inglés. El discurso de Suzanne pone de relieve los márgenes de las concepciones sobre ser profesor de inglés y justo este señalamiento abre la posibilidad de plantearse nuevas configuraciones sobre ser profesor de inglés. Podemos pensar que es el nuevo contexto de enseñanza lo que disloca la identidad del profesor de inglés concebido como crítico literario o como promotor de la gramática y de las cuatro habilidades. Al enfrentarse a esta situación el profesor se confronta con un ser que no reconoce como suyo, un ser lejano y extraño al que se acerca con recelo, sólo para descubrir que su ser es más complejo y menos claro de lo que había imaginado al principio. En su búsqueda por ser, el profesor se encuentra en conflicto ineludible que le llevará a replantearse su ser en cada nueva situación de enseñanza.

Sin embargo, para Inés, el conflicto no tiene tanto que ver con su situación de enseñanza sino más bien con su condición laboral, y más específicamente, con la falta de oportunidades de actualización académica y de mejora salarial. En su relato esto se hace evidente cuando dice:

Es que al hablar del profesor de inglés no solamente pienso (...) en la relación de profesor- alumno y las tareas cotidianas de enseñanza. A veces pienso que al decir el CCH yo estoy pensando en lo otro. (...) Horita acaban de dar una comisión a varias personas que digamos, sí tienen y que van a ganar más dinero. Eso pues nos molesta. A mí me molestó en el momento, pero a los compañeros les sigue molestando y eso ha sido siempre y como que no. Al pensar en el profesor del CCH yo pienso que va todo esto y es una lástima que sean las cosas así, que decidan por ti; porque cuando tienes una experiencia bonita, y eso se lo debes al trabajo, a la docencia, pero viene la otra parte, la que no es agradable. (Inés)

Lo anterior nos remite a uno de los elementos constitutivos de la identidad que es el autoreconocimiento. Según Honneth (2001), el autoreconocimiento puede darse en tres formas: la autoconfianza, el auto-respeto y la autoestima. Estas formas de relación con el sí mismo entran en funcionamiento al experimentar el reconocimiento de otros que son reconocidos como importantes para la persona, es un proceso intersubjetivo. La autoconfianza parte del cuidado y amor de otros a lo largo de toda la vida, mientras que el auto-respeto se basa en el respeto a la dignidad humana y los derechos que ésta le confiere. La autoestima está presente en el reconocimiento de la aportación de una persona como algo valioso. En este sentido, el discurso de Inés lanza las preguntas ¿Quién se preocupa por los profesores de inglés en el CCH?, ¿Son respetados sus derechos?, ¿Se estima su contribución?

Inés introduce su conflicto al compartir su opinión sobre “lo otro”, más allá de la relación profesor-alumno y la enseñanza. La revelación de “lo otro” permite acercarse a un elemento nuevo que también permea la identidad del profesor de inglés en la voz de la profesora. Se percibe enojo colectivo constante y cierta frustración *...es una lástima que sean las cosas así* y *hasta exclusión ... , que decidan por ti.*, lo cual nos habla de una falta de reconocimiento y de

una falta de autoestima a la que puede conllevar esta situación no agradable. La profesora narra incluso una historia de lucha constante para exigir sus derechos,

“...fuera de esos cuatro años de paz y tranquilidad todo ha sido luchas, y luchas, y luchas. A veces se me negaban mis derechos. Se me negaron, por ejemplo, solicitar con todo tiempo un cambio de horario, que no obtuve porque hay personas nuevas que querían, que pedían el mismo, y entonces obligan a que uno (...) recurra a un escrito, a alguien superior, o a otra cosa. Es muy desagradable todo este manejo de política, bueno, claro que al final eh... se acostumbran. (...) Cada quien sabe si se defiende o no. Ya cuando me toque a mí y a mis derechos. Si yo estoy en mi derecho. Otra ocasión, un cambio de horarios, y nos habían dicho que nos pusiéramos de acuerdo con otra persona, entonces, eso no lo dice el reglamento y me quedé sin el cambio. Pero otra persona que tenía muy poco tiempo, a ella sí le agruparon sus grupos muy bien, tal y como ella los quería, y entonces siempre ha sido un favoritismo, lo que debería de ser, señalar desde arriba quién va a ser, porque tenemos a, nuestro propio jefe es nuestro compañero, pero entonces nada más ve por sus amistades, ... (Inés)

La historia de lucha por sus derechos se relaciona fundamentalmente con los horarios (cambio de horarios, agrupamiento de grupos) y con profesores nuevos. En este caso la exclusión o negación del derecho está relacionada con la concepción de la autoridad desde la perspectiva de la maestra quien *nada más ve por sus amistades*. ¿Acaso se estará develando aquí un conflicto entre fuerzas, una lucha de poderes, una danza de seducciones por obtener mejores condiciones de trabajo? ¿Y qué determina que se obtengan? ¿La antigüedad? ¿La formación? ¿La amistad? ¿Y es que acaso este juego de seducción no queda alguien siempre a la sombra de la exclusión y de la falta de reconocimiento?

La “reacción emocional negativa” que emprende una “lucha por el reconocimiento” por parte de Inés, que aparentemente se extiende a lo largo de la totalidad de sus años como profesora de Asignatura A, nos remite al planteamiento de Honneth (2001) quien destaca la existencia de tres formas de falta de respeto: el abuso físico o amenaza a la integridad física, la exclusión estructural y sistemática de una persona de la posesión de ciertos derechos lo

que daña el respeto de sí mismo y la devaluación cultural de ciertos modos de vida o creencias y su consideración como inferiores o deficientes, lo que impide al sujeto atribuir valor social o estima a sus habilidades o aportes. Estas formas de falta de respeto pueden conllevar al surgimiento de conflictos sociales y a una “lucha por el reconocimiento”, en sectores que carecen de estas formas de respeto. (Honneth, 2001)"porque es sólo al reconquistar la posibilidad de una conducta activa que los individuos pueden deshacerse del estado de tensión emocional a que son sometidos como resultado de la humillación"⁶.

Si este fuera el elemento perturbador en el caso de Inés ¿Podríamos plantear la pregunta sobre qué formas de respeto constituyen la identidad de los profesores de inglés en el CCH? ¿Qué estructuras o sistemas y valoración cultural de vida, de creencias, de valor social, de estima de sus habilidades y de sus aportes le llevan al autoreconocimiento?

Algunos profesores obtienen reconocimiento personal de sus alumnos como se percibe en la retroalimentación que ha obtenido Jacob de los suyos. Jacob, en este momento de la entrevista deja entrever un tipo de reconocimiento que en otro momento también formó parte del discurso de Inés, el reconocimiento de que su trabajo docente es valorado por sus alumnos, esto es, la estima social.

...quedo satisfecho cuando los chicos llegan y dicen: lo que abordamos en clase sí me ha servido (...) A veces, cuando pasan a otro nivel y dicen: todo lo que vimos lo estamos viendo (...) y como ya me lo sé ya me es más fácil. De alguna manera ya, como que se queda uno satisfecho, porque a veces, como yo les digo, ¿cómo? Qué, apúrate con eso, ya lo vimos, y algunas veces lo ven como nuevo, y después viene la recompensa desde el punto de vista de la persona. (Jacob)

Otros como Marianne expresan reconocimiento personal por parte de los profesores de Biología, de Química y de Historia del Colegio, quienes, según Marianne, reconocen el inglés como una herramienta valiosa,

⁶ Ibid., p. 138.

“...también tiene sus puntos buenos porque (...) nos consideran a nosotros como una herramienta más. (...) A veces yo cuando llego a cursos con mis compañeros de otras áreas inclusive me dicen ayúdame con estos artículos porque no le entiendo nada y les he ayudado a algunos de Biología precisamente, de Biología o de Química, y sí, en ese sentido sí tenemos que pensar que somos una herramienta que ellos, (...) una habilidad que ellos, porque, bueno, la historia es fácil para ellos pero el inglés no es fácil para ellos. (Marianne)

Sin embargo, Marianne parece intentar convencerse a sí misma de que los profesores de inglés son una herramienta cuando ella especifica que *tiene sus puntos buenos y tenemos que pensar que somos una herramienta*. La reiteración del verbo “tener” en relación al lado positivo del ser docente conlleva a pensar en un deseo de convencerse a sí misma de la relevancia del inglés con respecto a otras ciencias como la Biología o la Química, mencionadas también por la profesora, haciendo caso omiso del adverbio “más” en el contexto *nos consideran a nosotros como una herramienta más* ¿Aparte de qué? ¿Junto a qué? Percibimos que sí hay un reconocimiento del profesor de inglés pero no sin reservas, las cuales pueden estar operando en esta digresión de la profesora.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, Marianne parece sentirse excluida de la comunidad del CCH en otro nivel,

“si se necesita un poco de valor porque, como no estamos registrados aquí al plantel o en el CCH, no tenemos ninguna, casi nunca nos consideran para alguna actividad. Entonces, nosotros hacemos nuestro propio mundito y hacemos nuestras propias actividades, casi sin reconocimiento, por el sentido de que los profesores de inglés no son parte de la institución y además (...) como damos comprensión de lectura únicamente... Yo he escuchado que los alumnos quieren otra cosa” (Marianne)

Aparte, Marianne no sólo expresa su propia exclusión de las actividades y de la pertenencia al Colegio, en su reiterada lista de exclusiones y participación “clandestina” de los profesores de inglés en el Colegio *los profesores de inglés no somos parte de la institución*, sino además

denuncia la exclusión de la voz de los alumnos ante quienes siente que aparte no está satisfaciendo sus necesidades *los alumnos quieren otra cosa*.

Pero si los profesores de inglés no pertenecen al Colegio, no son considerados casi nunca y no forman parte de la institución, entonces ¿Acaso funcionan como un colegio alternativo? Es importante observar que la profesora dice *por el sentido de que los profesores de inglés no son parte de la institución...*, lo cual remite a que éste es el sentir, la voz, el pensar de ella misma y de otros profesores. Al mismo tiempo, la profesora también se siente excluida del reconocimiento de los alumnos y confrontada consigo misma, al enseñar comprensión de lectura frente a la demanda de “otra cosa”; otra vez, *en su propio mundito* como si mantuvieran en un diálogo de sordos con la institución y los alumnos.

Así, la identidad se va construyendo al interactuar con otros en el contexto docente. Este se construye en el momento de expresión de reconocimiento y en el momento de lograr ser reconocido por otros a través de la lucha, como en el caso de Inés, para quien ser profesor de inglés del CCH ha sido una lucha constante por ganarse el reconocimiento y estima social, cuestión que, al juzgar por su discurso, es compartida por otros colegas que igualmente sienten que su trabajo no ha sido valorado y expresan su indignación colectiva a través del relato de Inés pero también la simple confesión de no pertenecer a un lugar, en el sentido de que el profesor se encuentra en el centro de la exclusión institucional y en el no reconocimiento del valor de su trabajo por parte de los alumnos, como lo ha experimentado Marianne. En este punto se intersectan la identidad personal y la identidad colectiva Honneth (2001).

Otro aspecto que participa en la construcción de la identidad del profesor es cómo es visto frente al otro, el extranjero, *el inglés tiene que ser alto, bonito y de ojo azul si no es extranjero no me va a enseñar bien inglés*. En estas frases Giovanna ha resumido dos estereotipos que surgen en su relación con los alumnos de inglés del CCH y que juegan un papel importante en la conformación de la identidad docente del profesor de inglés del CCH,

“..otras muchas veces los alumnos traen el estereotipo de que, bueno, sí, no sé, “el inglés tiene que ser alto, bonito y de ojo azul” ¿no? o “tiene que ser extranjero porque si no es extranjero no me va a enseñar bien el inglés.” Es un estereotipo que algunos sí, bueno, cuando ven que la maestra o los profesores extranjeros no hablan bien el español, han cambiado ese estereotipo, al menos en ese sentido, sobre todo con mexicanos que no van hablar español, porque no hay de otra, entonces, con ellos trata uno de que ellos se den una idea de, “OK, sí respetamos tus ideas, sí respetamos tus valores” Igual, que sí tienen valor y tienen respeto el hecho de que estemos ubicados en un lugar o en otro, cambiemos de una lengua a otra, no quiere decir que ambos no seamos igual de respetables o igual de importantes. No te puedo decir el inglés es más importante que el español, sino que en relación, son lenguas simplemente de importancia semejante, de estructuras similares, y realmente no importa quién es más importante que el otro, sino que una es más hablada, que se usa más por cuestiones políticas que otras, bueno, un simple momento ¿no? entonces ellos mismos van viendo que esta actitud que tiene uno hacia la lengua extranjera, el que haya tradiciones, el que haya culturas que se estén permeando, eso no quiere decir que di no al inglés, o alto con la enseñanza, sino que simplemente tenemos que aprender a tolerarlos, si es que no podemos aceptarlas, sino tolerarlas, como tal con cuestiones del mismo espacio, que es muy importante, porque ellos van a ganar si la manejan o no la manejan realmente como una herramienta, a lo que ellos van a pensar o lo que van a ser en un futuro como estudiantes (...) que ellos traten de ubicar la lengua como algo importante, como un medio de apoyo para estudios en la facultad o apoyo como algo importante para su desarrollo socioeconómico (Giovanna).

La profesora intenta, en su discurso, atenuar las diferencias *no importa quién es más importante que el otro un simple momento, tenemos que aprender a tolerarlos*. Esta estrategia de evitación del conflicto enmascara la diferencia relevante, esa que valora al extranjero hablante nativo del inglés como el poseedor legítimo del conocimiento en cuestión “la lengua inglesa”. A pesar de ser considerado por Giovanna como un estereotipo, es también ese punto de comparación con “el otro” “el extranjero”, necesariamente mejor

habilitado para enseñar inglés a los ojos de los alumnos, que empuja a Giovanna a matizar la oposición “bueno” “malo”. En el proceso de construcción de identidad, la comparación con el "otro" y la aplicación de herramientas de diferenciación con el "otro" desempeñan un rol esencial: algunos grupos, formas de vida o ideas surgen como externos a la comunidad. De esta manera se da paso a la construcción del "nosotros" distinto de "ellos" o de los "otros". En ocasiones, para delimitar lo que se tiene por propio se intensifican las diferencias con lo externo y el proceso de diferenciación se convierte en un proceso de franca oposición y rechazo hacia el otro. Si bien la diferenciación es un proceso absolutamente necesario para la construcción de la identidad, la oposición rencorosa hacia el otro no lo es, y es un riesgo de todo proceso de construcción de la identidad (Larraín, 2001).

En este sentido, la identidad también implica la presencia de otros cuyas formas de vida, valores, costumbres y pensamientos son distintos a los de uno. Al descubrirlas hay una tendencia a enfatizar las diferencias con los otros para delimitar la identidad propia. Sin embargo, la explicación de Giovanna tiene esta clara intención de definir su posición y hacer partícipes a sus alumnos de la no naturalidad de esa distinción, de un cuestionamiento de su propia identidad ante la mirada de los alumnos y así quizá legitimar su aptitud para desempeñar su propio trabajo. Así, la profesora potencializa las posibilidades de significación del significante “ser profesor de inglés” frente al “mainstream”, el cual excluye otras posibilidades de significación al argumentar de manera ética, política y epistemológica qué pasaría si ésta se articulara discursivamente con otros significados (Buenfil, 2000).

Si observamos el conflicto como un antagonismo podemos pensar que éste marca los límites de la identidad del profesor de inglés del CCH de una manera significativa, a juzgar por la reiterada presencia de este elemento constitutivo en la definición de su ser.

El conflicto surge enmascarado en una serie de significantes como la heterogeneidad de los saberes en el salón de clase, la complejidad de la población estudiantil, la ambigüedad acerca de qué es enseñar inglés en el CCH, la condición laboral, el reconocimiento personal sobre los saberes del profesor, el valor del profesor dentro de la propia institución, el estatus del profesor frente al “saber legitimado”; lo cual devela el carácter contingente de los

elementos constitutivos de la enseñanza del inglés en la constante redefinición de la identidad docente. Cada elemento de identidad se articula con el significante enseñanza le desarticula y le añade una particularidad restructurante y contingente que no es posible atrapar de una vez y para siempre en manuales operativos sobre cómo ser profesor de inglés del CCH. Al mismo tiempo, su presencia posibilita la contensión necesaria para definirlo como una totalidad equivalencial, lo cual le confiere una lógica hegemónica en el campo social, un significante nodal que anuda, articula y fija temporalmente un campo de significación.

2.3. Reconocimiento personal

La búsqueda de reconocimiento personal es otra forma de ser presente en la constitución de la identidad del profesor de inglés del CCH. Ésta puede expresarse y tener éxito en su lucha, mas también se puede presentar como proyección personal en los objetos de consumo, como la profesión, los títulos, el cuerpo, la familia o las pertenencias en general, las cuales se han transformado en símbolos de la comunidad a la que uno quiere pertenecer o por la que también se quiere ser respetado (Larraín, 2001). Nos parece que la voz de Ieper es ilustrativa de la construcción de la identidad a través del reconocimiento personal, *Es también sentirse cuestionado por que tienes que cubrir ciertos requisitos para ser considerado en el programa de estímulos o cosas de esas, cosas que fatigan, cansan.*

A juzgar por este fragmento de Ieper, el programa de estímulos parece ser una lucha por el reconocimiento basada en el consumo, que es extremadamente individualizada y fragmentada y que reemplaza los verdaderos logros de la lucha grupal por el reconocimiento y la erosiona. El consumo puede suplantar la acción colectiva pero no puede transformar las actitudes de los otros para persuadirles a reconocerle. De esta manera, aunque las cosas materiales son parte inherente a la identidad de cada cual, también pueden convertirse un modo que divierte la lucha por el reconocimiento. No en balde Ieper expresa que “fatigan” y “cansan”.

Más adelante agrega,

Yo creo que en ese sentido no tasan nuestras tareas, como te había dicho, con nuestra remuneración, y siento que además del reconocimiento que nos dan, de constancias, reconocimientos a nuestras actividades labores que realizamos, pues sería importante tener un curso para profesores con estrés o algo por el estilo, sí llega a ser muy fatigante. Ha habido ocasiones que los grupos porriles azotan aquí al Colegio y pues (...) agreden por igual a estudiantes y profesores, entonces, el año pasado tuvimos que salir corriendo con los alumnos para quedar a salvo de estas agresiones, (...) es una labor constante de mucha resistencia de mucha determinación de mucha decisión y que ciertamente no es para todos pero que satisface a aquellos que ya la hacen. (Ieper)

Ieper no sólo basa su identidad en el consumo, sino que también se une a la lucha colectiva por el reconocimiento en términos laborales, como lo vimos con Inés y con Marianne. Pero vemos que a pesar de que el reconocimiento personal a través de la proyección personal por los objetos de consumo (los estímulos). El profesor sostiene la importancia de la valoración de su trabajo, según su desempeño, lo cual nos habla de que este tipo de reconocimiento es insoslayable. Constituye parte de la identidad del profesor de inglés en el CCH.

Sin embargo, vemos que el reconocimiento personal no es suficiente. La alusión que hace Ieper acerca de *un curso para profesores con estrés* nos habla también de la condición de ser profesor de inglés en el CCH, una condición que parece llevar al profesor a hacerse constantemente la pregunta *¿Quiero ser profesor de inglés del CCH?* Cuando el profesor expresa *es una labor constante de mucha resistencia, de mucha determinación, de mucha decisión*, lo cual expresa también los límites del querer ser profesor de inglés del CCH porque dice Ieper *ciertamente, no es para todos*.

Este otro exterior exige al profesor una construcción identitaria particular, vinculada a un conflicto entre lo que debería ser y lo que es ser profesor de inglés del CCH, a la luz de otros quienes desconocen su situación o condición laboral.

En este sentido, el reconocimiento personal expresado en términos de presencia y de ausencia en el relato de los profesores nos permite situar dos tiempos: el tiempo crónico y el tiempo

psíquico, lo cual revela el ámbito privado del profesor y hace pública su vivencia. Esta apertura temporal permite la entrada a sus múltiples realidades.

3. El papel del profesor

Junto al comienzo sin trama y a la conformación del ser docente aparece el papel del profesor de inglés del CCH, como una serie de prácticas y valores relacionadas a la constitución de la identidad del profesor, en el sentido de que “los roles que desempeñamos, las experiencias que vivimos, las imágenes que recibimos de los demás e incluso de nosotros mismos son múltiples y complejas (Cárdenas, 2003). En todas ellas la identidad juega un papel de organización e integración. En este último apartado de la sección hemos seleccionado una serie de elementos que surgieron como configuraciones discursivas sobre la identidad del profesor de inglés del CCH.

Si bien el papel del profesor de inglés es definido por el programa de inglés del CCH, observamos que éste se extiende a un buen número de elementos vinculados a las identidades de los profesores. Así observamos de qué manera la UNAM como institución interpela fuertemente a los profesores en la identificación de tres de los valores que destaca Graciela Hierro (1992) en *Naturaleza y fines de la educación superior*: ser universitario, ser autónomo y ser crítico; estos últimos valores aparecen explícitos también en la concepción del CCH desde sus inicios y particularmente en el programa de inglés. Sin embargo, es posible que también se promuevan especialmente con aquellos profesores que se identifican con la institución.

Es importante ubicar el papel del profesor en el contexto socio-histórico CCH / UNAM pero también en un contexto más amplio ya que el docente no sólo restringe su campo de acción a la enseñanza del inglés y a la consecución de objetivos en este contexto educativo específico sino que abarca campos diversos. Es posible que la identidad del profesor de inglés se constituya de otro tipo de acciones educativas, tal y como lo concibe Martínez (1998): “un profesional de la educación debe orientarse a la búsqueda de procesos más participativos, dinamizando las actividades, visualizando nuevas formas de medir logros académicos, dando

cabida a situaciones que orienten a la valoración del participante, que además de activar el aprendizaje permitirá el dominio de la información y una actitud crítica y creativa (p.7).

3.1. Ser Universitario

Ser universitario es para Marianne uno de sus papeles más importantes,

Pretendo desarrollar las actitudes y los valores en los alumnos, que sean personas responsables, interesadas en desarrollarse, en aprender, en aportar a la sociedad, que no yendo tan lejos, que se comporten como universitarios ¿no? que cumplan esa satisfacción, ya, cómo se puede decir, ese compromiso ¿no? de parte de la universidad, todo lo que representa ser universitario y que en un futuro sean personas de provecho y que se interesen realmente por estudiar (...) también confronto a aquellos alumnos que yo veo que no tienen el menor interés. A veces hasta los incito a que hablen con sus padres. Habla con tu padre si realmente ya no quieres estudiar, lo más seguro es que tú te quieras dedicar a otra cosa, digo, lo más seguro es que tu papá te entienda. Hay pocos a los que realmente los obligan a venir a la escuela y eso es lo que más importa (Marianne).

Marianne, como egresada del CCH, conoce de cerca la experiencia de ser universitaria. En su discurso nos comparte una serie de reflexiones sobre ciertas “actitudes” y “valores” que conforman lo que ella nombra como “ser universitario”: “personas responsables”, “interesados en desarrollarse”, “en aprender”, “en aportar a la sociedad”. Pareciera que la profesora tiene internalizados un conjunto de comportamientos que considera conforman la identidad del universitario, lo cual se acerca más quizá al deseo de la profesora de que así sea. Es interesante observar un giro en su papel como profesora. Si bien la profesora impulsa una actitud universitaria, también considera importante *confrontar a los alumnos que yo veo que no tienen el menor interés* a que desistan de ir al Colegio. Esta aparente contradicción nos lleva a cuestionarnos que frente al incentivo de los valores universitarios y la promoción de sus actitudes ¿Qué define los límites entre ser universitario y no serlo? ¿Qué indicios de exclusión

y desigualdad nos llevan a pensar en el alumno como un ser inalterable que al observar conductas diferentes nos lleva a imaginar que debe seguir otro camino?

Ser universitario es un significante vacío (momento en que la significación se constituye de una imposibilidad estructural como interrupción de la estructura del signo (Laclau, 1996), que se articula de modo diferente a cadenas discursivas opuestas como el ser autónomo, ser crítico, etc.; pero que dentro de estas cadenas discursivas este elemento se convierte en un significante flotante, en el sentido de que funciona no sólo como componente diferencial sino también como componente equivalencial frente a la identidad de enseñar inglés en el plano del hacer y en relación con otras instituciones educativas.

3.2. Ser autónomo

Un segundo significante con la cualidad de vacío y flotante que consideramos pertinente rescatar es el ser autónomo. Vemos cómo Suzanne privilegia la promoción de la autonomía en su enseñanza, motivada por su experiencia como estudiante en el Colegio,

Y a pesar de que por ejemplo no se me pegó, por ejemplo, aquí en el CCH, álgebra, cálculo, algunas materias que llevé aquí, lo que sí se me pegó mucho fue la autonomía, en el aprendizaje. Una materia que me gustaba mucho, de la cual también tengo muy buenos recuerdos, y que me molesta que la hayan sacado del plan de estudios del CCH es la materia de metodología, porque nos enseñaba cómo ser alumnos autónomos. Y eso es lo que yo trato de transmitir a mis alumnos; es decir, aunque ustedes no estén aprendiendo aquí lengua sino solamente comprensión de lectura, ustedes por sí mismos pueden buscarse sus medios para aprender por sí mismos la lengua. Ya sea que se inscriban a un curso, o ya sea que se consigan uno de esos cursos de casetes, o ... Y aunque no esté, siempre que se les quede lo que vemos en las clases, lo que se da de información del texto, es decir, que no se les quede en la memoria los procesos de la ley de gravitación, o qué sé yo, esteee, que sí se les quede que pueden sacar un mapa mental de un texto, que sí se les quede que pueden sacar un resumen, que sí se les quede que pueden elaborar incluso una historieta a partir de un texto. No tanto la información del texto sino las cosas que pueden hacer para trabajar un texto. Incluso, lo

más memorable que tengo de experiencia de alumna del CCH fue un ejercicio de ese estilo pero en física. En la clase de física, el maestro nos dijo que para poder inferir necesitábamos hacer un ejercicio que se llamaba la caja negra, y consistía en poner, dentro de una caja pintada de negro objetos y nosotros teníamos que moverla, incluso olerla, pesarla, sopesarla, para adivinar qué había ahí adentro, y de ahí sacar información e ir construyendo nuestras propias ideas de lo que había allí adentro, aunque no tuviéramos un acceso directo. Y es un ejercicio que me gusta mucho usar con mis alumnos para decirles: este es un texto. Un texto es una caja negra que tienen que mover, oler, pesar, sopesar, destazar para averiguar qué pueden sacar de ahí adentro. ¿No? Y esa es parte de la autonomía que quiero que ellos logren. (Suzanne7)

Al respecto podemos recordar las palabras de Stenhouse (1987) acerca de que “detrás de un alumnado autónomo hay, casi con seguridad, un profesor autónomo” (p.69). La gestión de la autonomía nos habla de que “el alumno no es sólo un alumno momentáneo de una determinada asignatura o área sino que es un alumno de por vida. Lo que aprende puede olvidarse; sin embargo, cómo lo ha aprendido permanece más fácilmente. La formación integral de nuestros alumnos exige que los profesores tomemos posturas más radicales respecto a qué tienen que aprender y cómo lo tienen que hacer. No vamos a estar constantemente a su lado para dictarles los conocimientos que necesitan, sin embargo, es muy posible que tengan acceso a unos medios que les permitan obtenerlos por sí mismos” (Vera Batista, 2005:4).

En cuanto a la autonomía, Suzanne alude a ciertas actitudes, habilidades y comportamientos que desarrolla en clase, los cuales pueden utilizarse para resolver otras situaciones en las que tengan que inferir, buscar información, analizarla y resumirla. Sin embargo, por la reflexión que hace la maestra nos quedamos con la sensación de que el contenido no es relevante, o que no es tan relevante como las herramientas. En este sentido, vale la pena hacer remembranza del comentario de Vera Batista (2005) con respecto al aprendizaje autónomo en niveles no universitarios: “pretendemos que sean los alumnos quienes construyan su conocimiento, sus propios significados, será necesaria una organización didáctica que les facilite este “aprender significativamente”. Por otra parte, en los niveles no universitarios, hay otra razón fundamental: la autonomía del aprendizaje está incluida explícitamente en relación con los

objetivos, contenidos, metodología y evaluación en la educación actual. ¿Dónde queda esta vinculación?

3.3. Ser críticos

Un tercer elemento constitutivo del papel del profesor de inglés en el Colegio con este carácter de significativo vacío y flotante es el ser crítico.

Yo creo que lo más importante es que se hagan críticos, que tengan un juicio, que ellos puedan apoyar en razones, en propuestas, en hechos, eso es algo que hacemos en la clase también. Cuando estamos en clases respondiendo siempre nos cuestionamos al final si será verdad y por qué dice esto, por qué no dice lo contrario, o por qué supone esto, pues así es lo que procuramos en la clase de lectura, que terminen, que lean hasta donde la capacidad le permita, y que terminen mensajes entre líneas. También creo que es importante. Entonces, creo que si mi papel es también formar estudiantes críticos, de formarlos, muchos tienen esa rebeldía innata que no es rechazada, o desacreditar, incluso cuestionar, lo que tiene de diferencia, incluso lo que tiene el profesor, y eso me da mucho gusto porque no tengo yo la última palabra, depende, ellos también dan su opinión. Se supone que ese es mi papel, el de guía, si acaso el de guía, el de, pues, formador de estudiantes críticos, y es de sólo ir cuestionando y pidiendo razones, y es algo que ellos ya aprenden a hacer muy pronto (Ieper).

Para ayudar al desarrollo de esta habilidad, el profesor se posiciona como un guía que cuestiona y que pide razones, para así generar argumentos, razones e incluso la expresión de posiciones contrarias a las de él mismo, quien también se coloca en la posición de ser cuestionado. En este sentido, el papel del profesor está en concordancia con el desarrollo de habilidades de lectura que el alumno deberá adquirir al término del ciclo escolar. Sin embargo, su desarrollo está también asociado a la manera en que el profesor se plantea su papel como docente de inglés, independientemente de que éste haya sido estipulado en el plan de estudios del Colegio.

Al menos el ser autónomo y el ser crítico son dos elementos que forman una cadena equivalencial con los elementos que constituyen la enseñanza del inglés en el ámbito internacional, la manera en que esto se da en el contexto universitario particular del CCH expande su sentido hacia nuevos significados en los que se puede dar la autonomía y el sentido crítico.

Si bien los elementos descritos arriba forman parte de la identidad del docente de inglés en cuanto a su ser, también aparecen elementos que definen su identidad en cuanto a hacer. Alcanzar los objetivos de la materia y las metas de la institución, diseñar materiales y establecer los límites del conocimiento.

3.4. Alcanzar los objetivos de la materia y las metas de la institución

La identidad del profesor de inglés del CCH también está definida por las prácticas relacionadas con su articulación a la institución, sus espacios tanto físicos como virtuales, pero también con los agentes que intervienen en ellas,

Hacer todo lo posible porque los alumnos aprendan más, que aprendan, adquieran las habilidades, lo que necesitan: el vocabulario, las habilidades de uso del diccionario, etcétera. Tratar de llevarlos al objetivo de la materia en general (...) Apoyar para que en conjunto todos logremos la metas que pone la institución (Inés).

Inés señala como su papel fundamental en el Colegio, la consecución de objetivos del programa y metas de la institución. Sin embargo, hemos visto que muchas veces alcanzar los fines requiere de más elementos que aquellos estipulados por el programa y entonces el profesor se encuentra en la encrucijada de si las metas y objetivos planteados por la institución en realidad corresponden a la situación docente que vive el profesor. Aquí se presenta una concepción muy clara acerca de hacia dónde ir pero sabemos que el camino es más sinuoso de lo que aparenta. Lo anterior pone de relieve la cualidad contingente de los objetivos del programa y de las metas de la institución, las cuales adquieren otra significación al ser transferidas al espacio de las aulas y de la escuela.

3.5. Diseño de materiales

Pero el papel de los docentes de inglés del CCH también está signado por el nombramiento, ya que algunos profesores de carrera se les demandan también otro tipo de tareas. En este sentido, Giovanna habla de las tareas que lleva a cabo con su equipo, a juzgar por su tendencia a hablar en plural.

El hecho de tener un proyecto complementario me hace estar más al tanto de muchas cosas, me obliga a estar siempre, a buscar materiales nuevos, actualizados, para hacer las diferentes propuestas que se trabajan (...) Tratamos de buscar material de diferentes lugares, diferentes fuentes confiables que le permite al alumno tener la información que requerimos, para tanto como los contenidos de fondo como algo que les pueda ayudar a tener más información. Se buscan más materiales, (...) todos nos damos a la tarea de andar buscando fuentes de información que podamos trabajar, con lo que hayamos visto teóricamente para aclararnos una cosa o que, ah caramba, he tenido esta confusión desde un principio, bueno, pues a ver, apoyemos, intercambien información para ir apoyando bien cada una de las cosas que vamos a plantear y dárselos como referencia a los posibles lectores (inc.), como lo vean. Entonces, creo que en general estamos abiertos a las opciones, porque no solamente es hacer los materiales sino hay que aplicarlos, y hay que esperar cuáles son las respuestas de los alumnos, si estamos así como que, a ver cómo responden, se aburrieron, no se aburrieron en el ejercicio, cómo resultó, muy difícil, muy fácil. En cuanto al manejo con las actividades podríamos ofrecer algo mejor para hacer los planes. En general estamos abiertos ¿no? a las propuestas, a los cambios, y que cada uno aporte un poco, que estamos unidos ¿no? (Giovanna).

Para ella es importante que cada quien aporte algo para las diversas actividades que implica el diseño de materiales; desde la búsqueda del mismo, consulta en fuentes teóricas para aclarar dudas, piloteo, corrección hasta mejoras a planes de estudios. La constitución de la identidad del profesor de inglés en estos términos nos habla de un nivel de la enseñanza donde se gesta

la toma de decisiones y donde se hace también el seguimiento de la viabilidad de las decisiones tomadas, involucrando a los agentes educativos en el proceso. Aunque la profesora hable en plural, esta presencia también representa una exclusión, la de todos aquellos profesores que no han participado en este proceso por no estar de acuerdo, por no tener tiempo, por no estar interesados; en fin por todas las otras posibilidades que no se incluyen en este hacer tal y como nos lo reporta Giovanna. En este sentido, el significativo diseño de materiales articula enseñanza del inglés con trabajo académico colegiado pero al mismo tiempo esta fijación potencia otras posibilidades de articulación (Buenfil, 2000).

3.6. No todo lo que brilla es oro

Para otros su papel es hacer consciente al alumno de los alcances de su propio conocimiento: sus ventajas y sus limitaciones, tal y como se aprecia en el discurso de Jacob,

Tienes que hacer hincapié en todo lo que brilla, no todo lo que brilla es oro ¿no? Entonces, el hecho de que digan, no, pues si sabes inglés se te abrieron las puertas y no se te abrieron las puertas, sí ¿no? Es la forma en la que se ve el idioma, ese idioma en los países donde se utiliza como lengua extranjera, sabes inglés. tal vez un poco más de oportunidades. Pero hoy en día que ya hay bastante mano de obra, digámoslo así, es un poco difícil ¿no? poder acceder (sic) a, o encontrar algún empleo, aunque ciertamente, si hay alguna persona así y sí sabe, sabe lo que hace, eso sí va a, a muchos. Entonces les digo, échenle ganas, ustedes van y se presentan y compiten con alguien más, pero saben más que alguien más y la gente que esta contratando realmente sabe, pues te va a contratar a ti, pero si no sabe, va a contratar al otro porque sabe que si sabes pues lo va a desplazar, y finalmente, están muchos empleos, así, llega alguien y dice yo soy el jefe y usted que sabe más que aquel, mejor contrato al que sabe menos si no me va a desplazar, pero quien sabe si así yo digo porque me a tocado las malas experiencias.
(Jacob)

Jacob apunta hacia otro de los papeles del profesor de inglés del CCH usando el *cronotopo no todo lo que brilla es oro*, al hacer alusión al mito del inglés como movilidad social y al poner en claro que nada garantiza el éxito laboral, ni siquiera el inglés. Hacer a los alumnos

partícipes de la competencia laboral a la que se podrían enfrentar parece relevante para el profesor desde su propia experiencia como profesional de la enseñanza del inglés. Su experiencia en el campo le permite plantear escenarios posibles de trabajo a sus alumnos a propósito de aprender inglés. En este espacio de socialización, a través de la interacción maestro-alumno y de la auto-identificación del profesor y las atribuciones que éste mismo se confiere dan al alumno una perspectiva de la identidad asumida por el profesor de inglés como usuario de la lengua inglesa y que puede acercarle a una identidad distinta de la que se maneja en los medios de comunicación ¿Pero qué tan distinta es de las realidades de los alumnos?

La identidad del profesor de inglés del CCH también se articula con el reconocimiento. El reconocimiento opera como un significante vacío que da un sentido a su actividad, le da una razón de ser. Así, en nuestros registros aparece el deseo de saberse acreedor al reconocimiento para obtener un lugar en la Universidad. Frente a este objetivo de vida está el reconocimiento externo, ése que gana se en la ejecución de la actividad docente en congruencia con una ética del sí mismo, que genere satisfacción personal pero que también sea devuelto por un agente externo; la sociedad, los alumnos, otros maestros, la institución.

3.7. Tener todos los logros posibles

En el caso de Julián la identidad de ser profesor de inglés del CCH está encarnada en el cronotopo *todos los logros posibles*. Vemos cómo la sed de reconocimiento del profesor le lleva a ponerse en el centro de sus actividades en el Colegio *esa es mi visión, esa es mi vocación, esa es mi cosmovisión más que nada, estar lo mejor preparado posible para cuando empiecen a salir las convocatorias*.

A mí sí me gustaría como profesor del CCH pues tener todos los logros posibles; que pocos o muchos, se proponen al inicio. Bueno, lo que son la definitividad, ser profesor de carrera de tiempo completo de asignatura, como que tener un poco más allá de ambición; pero también me considero que hay que estar preparado para todo esto, y que estos logros no se dan de la noche a la mañana, sino que toman mucho tiempo. Entonces, ahí estamos compitiendo con dos cosas muy importantes. Uno, la edad biológica y la capacidad del profesor para mantener a los grupos para trabajar con los

grupos de ciertas edades. Hay veces que la edad biológica no es tan importante por que somos jóvenes, pero cuando ya se pasa de cierta edad, la edad biológica empieza a pesar, se vuelve ya más rutina, ya más compromiso que vocación. En mi caso todavía no llegamos a ese punto. En mi caso yo todavía le quiero seguir exprimiendo y le quiero transmitir la energía a los chavos que yo mantengo y las capacidades que todavía dispongo. Por ejemplo, el haber hecho un diplomado de actualización en lingüística aplicada a distancia implicaba que no tenía que estar físicamente en una escuela, pero yo no había pedido permiso para poder faltar a mis grupos. Entonces, yo tenía veintiocho horas. Tengo veintiocho horas. ¿En que momento hago ese diplomado? Lo hago en mis ratos libres, lo hago a la una de la mañana, lo hago a las seis de la mañana, lo hago una, por necesidad y la otra, por gusto; porque sino fuera por necesidad lo hago pensando que eso me va a dar más ventaja sobre algunos profesores de nuevo ingreso que no se han actualizado, pero también lo hago por gusto porque quiero ver hasta donde quiero llegar ¿no? y qué tanto me puede dejar eso para poderlo aplicar a mi salón de clases. (...) esa es mi visión, esa es mi vocación, esa es mi cosmovisión, más que nada, estar lo mejor preparado posible para cuando empiecen a salir convocatorias (Julián).

Vemos cómo cada profesor se asume a sí mismo en función de los instrumentos socioculturales disponibles; es decir, en función del valor de las cargas sociales de cada una de sus prácticas cotidianas; de su capacidad de actuar sobre la vida al construir sus redes sociales (Cárdenas, 2003).

3.8. La vocación

Como hemos indicado, el medio social forma parte de nuestro interior y de nuestro exterior. Las identidades provienen de afuera porque es la manera en la que otros nos ven pero también se originan en el interior por medio del autoreconocimiento, un papel del reconocimiento que nos hemos apropiado. En este sentido, la vocación aparece como un papel definitivo de la identidad.

“...es identificarte con tu materia, es ser, es interesarte en tu materia es preocuparte por tratar de presentar los contenidos de manera más sistémica eh... y contribuir con lo demás, con los chicos para que salgan adelante... (Jacob)

También Julián nos comparte este sentir,

“Pues un orgullo y no por ser del CCH sino por ser de la universidad. La universidad es muy noble. La universidad es muy afable. La universidad también es muy demandante. Entonces, para mí ser profesor del CCH fue un orgullo. Primero también un reto al ingresar, porque no es fácil. Bueno, en mi caso no fue tan difícil pero no es fácil; pero mantenerse también es otra cuestión, pero mantenerse como profesor del CCH para mí es mucho. Representa mucho. Un trabajo para mí representa una forma de vida, (...) de actualización, una forma de estar en contacto con otras personas, tanto de profesores como de estudiantes. Para mí es estar en contacto con otra sociedad, porque aquí trabajan también administrativos, investigadores. El ser profesor de CCH también me ha permitido conocer (...) a otros colegas de otras universidades, de otros colegios, otras perspectivas, y el arraigarse más al CCH. El ser una escuela pública permite conocer una gran variedad de personas, de pensamientos, de criterios; entonces es como un gran abanico de posibilidades tanto académicas, deportivas, educativas, culturales, no por ser del CCH precisamente sino por ser de la universidad. Ver al CCH como parte de una universidad actual, vigente, grande, entonces eso sería para mí un orgullo, formar parte de él (Julián).

Julián hace un énfasis muy claro en el origen de la UNAM y lo que significa para él pertenecer a ella *una forma de vida*, de actualización, *de estar en contacto con otras personas, con otra sociedad (administrativos, investigadores), conocer a otros colegas de otras universidades, de otros colegios “otras perspectivas,” “es como un gran abanico de posibilidades tanto académicas, deportivas, educativas, culturales”* fruto de una identidad cultural (Hall, 2000) colectiva, un artefacto cultural que al generalizar parece eclipsar el otro lado de la moneda. Estas significaciones expresadas por Julián hablan de una identificación del profesor, y tal vez de muchos otros, con la universidad. Constituye, en este sentido, una identidad colectiva con un

papel importante en la conformación de la identidad personal del profesor. Esta su vez genera nuevas significaciones que interpelan a otros individuos a identificarse con ellos.

Conclusión

Resumiendo, el espacio biográfico, como espacio de conformación de la identidad nos ha permitido poner la mirada en la ranura del ojo para atisbar los espacios o momentos que nos han parecido más reveladores de la conformación de la identidad del profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En primer lugar, nos ha permitido abrir los ojos hacia una identidad compleja entrecruzada por deseos, conflictos, confusiones, luchas, reconocimientos, creencias y valores que se va recreando en el día a día en el Colegio en la relación del profesor con los alumnos, con otros profesores y con la institución. En segundo lugar, nos ha permitido palpar de qué manera informa el pasado al futuro, en el sentido de que saber sobre el proceso de constitución del ser profesor de inglés nos ayuda a localizar algunas configuraciones discursivas sobre la identidad docente del profesor de inglés del CCH, las cuales pueden explicar algunas faltas presentes que podemos poner en la mira en los diversos campos a los que está ligada y que bregan a la futura constitución de la identidad del profesor de inglés del Colegio.

En cuanto a el proceso de conformación de la identidad docente observamos que el profesor de inglés por lo general tiene un vínculo afectivo inicial con la lengua inglesa, que luego se traduce en un tipo de seducción que lleva al profesor a certificar o profesionalizar su uso de la lengua. Sin embargo, la relación con la enseñanza se da como un descubrimiento de sus propias capacidades al relacionarse con otros, como una revelación o como una sorpresa, en tanto que el profesor se hace consciente de que puede enseñar después de algún evento de enseñanza *amateur* u oferta como docente de inglés. El vínculo con la institución, en este caso el CCH, está ligado a la identificación de los profesores con la UNAM, o con algún aspecto o valor del CCH, que incluso puede estar asociado a su experiencia como alumno, pero también con el reconocimiento de la institución como un lugar que le permitirá llegar, al menos algunos piensan así, a la estabilidad laboral.

El ser profesor de inglés en el CCH está signado por la presencia de una serie de conflictos tanto internos como externos al profesor y por un perfil polifacético. Los conflictos internos están asociados al reconocimiento, al autorreconocimiento, a la autoestima, a la reacción emocional negativa, al reconocimiento personal, a la proyección personal. Los conflictos externos se generan por la presencia del otro encarnado por los alumnos, por otros profesores o por la institución, los cuales operan como disparadores e incluso dislocadores de concepciones, creencias o esquemas de los docentes, con respecto a ser profesores de inglés. Combinaciones de algunos de estos elementos provocan re-estructuraciones de la identidad del profesor de inglés.

Finalmente, los roles de los profesores de inglés están muy vinculados tanto a cómo llegaron a ser profesores como a su concepción de ser profesores de inglés. Vemos cómo estos aspectos pueden llevar al docente a concebir su papel muy apegado al deber ser, al desarrollo de ciertas habilidades o de una tarea educativa concreta y para otros consiste en la orientación laboral, la consecución personal de reconocimiento para instigar a sus alumnos con el ejemplo.

Podemos decir que la identidad del profesor de inglés se encuentra en tensión PREAL (2005) y en proceso de relanzamiento Odreman (1997). Desde la primera perspectiva, en un estudio hecho por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, sobre el papel del docente en general, se encontraron con una serie de tensiones que justamente coinciden con las de los profesores entrevistados en este estudio: la tensión entre la importancia asignada al docente y la valoración social de su trabajo e inadecuadas condiciones laborales para una ocupación con alto nivel de responsabilidad; la tensión entre identidad docente y ámbito de actuación que se refiere al concepto que los profesores tienen de sí mismos como profesionales y las visiones de diversos actores de la sociedad; tensión entre condiciones laborales y valoración profesional de los docentes, lo cual se traduce en niveles salariales bajos o poca diferencia salarial entre los profesores noveles y los experimentados. Con respecto al relanzamiento nos referimos al hecho de que algunos profesores podrían no estar comprometidos con la enseñanza y con la sociedad como resultado de su condición de trabajo por lo que creemos, siguiendo a Segura Bazán (2005) que “la reafirmación de las características de la identidad profesional, estarán, por consiguiente, en función del grado de

aceptación o rechazo que tenga la imagen del educador dentro de la institución donde se desempeña” (p.181).

Asimismo, en relación a la presencia de conflictos, creemos pertinente citar a Sierra con respecto al papel del educador. “El educador es quien logra descubrir que la relación con los demás participantes del proceso educativo y en especial con los estudiantes, debe pasar previamente por la maduración de la relación que tiene el docente consigo mismo y por la conquista de su autenticidad personal. Por ello, la autoimagen está en el plano concordante con la autoestima y la autopercepción, que a su vez son los elementos enlazantes con el desempeño del docente y energía que éste le imprime a su trabajo y la orientación que le da (Sierra, 2001)” Si consideramos que el papel del profesor es un agente indispensable en la enseñanza, es él quien se busca sea capaz de articular su visión crítica de la realidad docente a sus expectativas educativas y a la realidad docente que enfrenta cada día y que le van autenticando, re-definiendo o reformulando su identidad según sus contextos particulares y la acumulación de sus experiencias (Contreras, 1990).

En este sentido, la identidad del docente de inglés aparece resquebrajada en un mundo complejo y cambiante que exige una reconstitución de su identidad. En la compleja identidad del espacio social, político y cultural de la práctica docente y del ser docente se percibe un debilitamiento general de sus elementos constitutivos, en términos de que hay diferencias que no han logrado articularse discursivamente, advirtiéndonos de la presencia de una *crisis estructural generalizada* (De Alba, 2004). Para ello será preciso comprender también la lógica en que se mueve el significante lengua inglesa al articularse con el significante enseñanza. Este será el objetivo de nuestro siguiente apartado.

2. La lengua inglesa como objeto de enseñanza

La lengua inglesa, como especificamos en el capítulo II, es un significante complejo, vinculado a elementos de status y de ideologías. El abandono de la distinción clásica entre sujeto y objeto y el borramiento de los márgenes entre los universos exterior e interior del

individuo o del grupo es una de las hipótesis que subyace la teoría de las Representaciones Sociales. Hemos querido retomar este postulado por la importancia que éste adquiere al analizar la lengua como objeto de enseñanza (2001:12). El objeto enseñanza aparece en un contexto activo, significativo de un profesor que actúa y se comporta según ciertas normas, haciendo de este un conjunto indisociable que es a la vez estructurante y estructurado. Su existencia depende de la relación que mantengan los profesores con el objeto lengua inglesa.

La realidad objetiva no existe sino que ésta es definida con respecto a los componentes objetivos de la situación y del objeto. Se trata de una realidad representada que el individuo se apropia y reconstruye en su sistema cognitivo. La realidad representada conforma su sistema de valores, el cual está ligado a su historia y al contexto social e ideológico de su entorno. Así, una representación es una cosmovisión al mismo tiempo global y unitaria de un objeto y de un sujeto. La representación permite una re-estructuración de la realidad y da cabida a la incorporación de las características objetivas de un objeto, de las experiencias previas de un sujeto y de su sistema de normas y actitudes. La representación se convierte así en “una visión funcional del mundo” que concede al individuo y al grupo dar una razón de ser a sus conductas y también explicarse la realidad mediante su sistema de referencias, adaptando y definiendo su espacio (Abric, 1992:13).

En este sentido, la Representación Social es “...un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-codificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*” (Abric, 2001: 13).

Sin embargo, en ocasiones se da una ausencia de normas sociales o falta de poder institucional que no permiten tener un parámetro de características objetivas de las situaciones para poder observar ciertos comportamientos. En este caso, dice Abric, las conductas de los individuos o grupos corresponden mayormente a la representación de éstos acerca de la situación a la que se enfrenta. Sus conductas variarán de las normas y obligaciones establecidas de manera general en ámbitos más amplios. Sus comportamientos se regirán por su propio sistema de

aprehensión de las situaciones; esto es “por los distintos elementos constitutivos de su representación de la situación: representación de sí, del otro, de la tarea, del contexto” (Abric, 2001: 209). A este tipo de representaciones se les denomina representaciones sociales de prácticas no obligatorias (Flament, 2001).

Dentro de estas representaciones sociales de prácticas no obligatorias cobra un papel preponderante la constitución de la situación en las representaciones sociales del profesor. Aquí es preciso recordar que nosotros caracterizamos la Representación Social como “...una *configuración discursiva* en cuyo crisol convergen una serie de valores, creencias, suposiciones, ideologías, prácticas y conductas que obedecen a la relación objeto-agente-estado del mundo o contexto en particular y que es precario, cambiante y eminentemente histórico. La RS es una *configuración discursiva* en el sentido de que conforma una serie de horizontes de ser posibles para un objeto, dependiendo de la relación de este objeto con otros objetos, con otros agentes y con otros contextos externos a sí mismo y que le permiten entrar en un proceso de ruptura que definirá sus límites de significación en un momento determinado, que puede erosionarse y devenir en un nuevo horizonte de ser. En este sentido, la enseñanza del inglés puede ser un trabajo, una llave del éxito o una ventana a otra cultura para el mismo sujeto en diferentes momentos de su vida. El carácter relacional y diferencial de las RS descrito arriba da como resultado identidades inestables, no esenciales, ni fijas. Estas identidades se construyen socialmente y culturalmente. En este sentido, abordaremos el discurso de los profesores de inglés del CCH sobre el objeto lengua inglesa.

Como hemos podido constatar en el capítulo II, la lengua inglesa como objeto de enseñanza significa simultáneamente poder e inequidad, dependiendo de la relación de ésta con el contexto social, cultural, político, económico e histórico en el que surge la lengua inglesa como un objeto de conocimiento altamente apreciado, contexto en el que se diferenciará a aquellos que hablen la lengua legitimada y aquellos que viven al margen de una lengua menos legitimada para ejercer el poder en los diversos ámbitos en los que el inglés ha penetrado fuertemente. Sin embargo, también aparece la presencia diversificada de la lengua inglesa, con la presencia de otras lenguas – culturas.

Es relevante entonces saber cómo se articula la lengua inglesa como objeto de enseñanza en el discurso de los profesores de inglés del Colegio para conocer, a través de las representaciones sociales de prácticas no obligatorias que tienen los profesores acerca de la lengua inglesa, los valores, las creencias, las suposiciones, las ideologías, las prácticas y las conductas; que dichas articulaciones generan. Atenderemos particularmente a la temporalidad y a la espacialidad como elementos relevantes dentro de esta configuración discursiva en el espacio discursivo de los profesores. En este sentido deseamos conocer qué horizontes posibles se conforman en su discurso sobre la lengua inglesa como objeto de enseñanza.

2.1 Configuraciones discursivas de la lengua inglesa como objeto de enseñanza

A pesar de que los profesores de inglés del CCH comparten un mismo contexto institucional, ya hemos visto en el apartado anterior que sus identidades se constituyen de maneras diferenciadas, según su formación, sus intereses, sus puntos de tensión a lo largo de su vida como profesor de inglés. En este apartado entramos en el mundo interior-exterior de los profesores para analizar la relación o relaciones de los profesores con el objeto lengua a través de su discurso. Al tratarse de un contexto complejo y ambiguo esperamos que los profesores autentifiquen su representación sobre la lengua inglesa a la luz de sus situaciones y relaciones particulares con la misma.

Para Suzanne la lengua inglesa es su lengua materna, pero su definición de lengua materna difiere del concepto lingüístico.

Es mi lengua materna. Quizá no es que sea mi primera lengua sino que crecí en una situación un poco bizarra en mi casa. Mi mamá es de la frontera entonces habla “pocho” en la casa, así, con sus alumnos habla normal, en español y todo pero en la casa habla “pocho” y por otro lado mi papá me hablaba francés, entonces para mí el francés es como mi lengua paterna. ¿No? Y el español pues es la lengua de uso. Lo relaciono mucho con, con, digamos, a nivel psicológico con toda una parte materna, con toda la relación que es con mi mamá. Además de eso es una lengua que me ha

dado mucha formación porque empecé a leer y a escribir primero en inglés y luego en español, y hasta la fecha me sigue costando mucho trabajo escribir en español. Este. Es una lengua que disfruto mucho porque me puse muy en contacto con la literatura desde chiquita y para mí el mundo de la literatura es el mejor mundo que hay, digo, para un ingeniero será el de las fórmulas matemáticas pero para mí el de la literatura es toda una puerta hacia otras personas, hacia otros conocimientos, hacia otras formas de pensar. Entonces, lengua inglesa y literatura para mí están íntimamente relacionados. Mmm y digo, no en balde estudié Letras Inglesas. Y aunque me dediqué en la carrera a hacer la especialidad en crítica literaria fue más porque yo sabía que necesitaba un hobby, porque sabía que iba a acabar dando clases ¿no? Entonces dije ¿Para qué voy a estudiar para dar clases si sé que la propia institución conociendo el CCH como lo conozco me va a dar esa formación? Mejor me busco un hobby. Y en cierta forma ese hobby sí es un trabajo que hago aparte en Estados Unidos, una cosa totalmente independientemente de esto, que además me ayuda a darme otro panorama de vida, enriquecer el que tengo aquí. Este y sí, es mi fuente de trabajo, es también una cosa afectiva...

En este momento, la profesora nos lleva al ámbito privado de su niñez para describir su entorno lingüístico. Pero aquí materno no significa la primera lengua, aclara la maestra, sino la lengua que asocia con su madre *Lo relaciono mucho con, digamos, a nivel psicológico con toda una parte materna, con toda la relación que es con mi mamá*. Podríamos pensar que el vínculo entre lengua inglesa profesora es un vínculo muy fuerte, de una estrecha cercanía y afectividad. Sin embargo, la profesora continúa su relato para darnos a conocer un segundo vínculo con la lengua: la formación primaria de lectura y escritura que al comparar con el español teje un entramado más estrecho con la lengua inglesa que con la española. Un tercer vínculo es su contacto con la literatura inglesa desde niña, asociado a los vínculos anteriores y con el cual guarda también un alto índice de afectividad. Este relato nos permite ver de qué manera la lengua inglesa se ha ido entrelazando en el tejido vital de Suzanne a lo largo de toda su vida. Por eso le parece lógico haber estudiado Letras Inglesas. No obstante su interés por la lengua la lleva a ligarse afectivamente con la lengua pero no así con la enseñanza del inglés. Al parecer, enseñar (no necesariamente inglés) era sólo un resultado obvio para los egresados

de la carrera. A pesar de que la maestra nos ha dicho en otro momento que sabía que iba a terminar dando clases en el CCH, en este momento argumenta que planeaba dar clases en el Colegio y que allí seguro recibiría formación para dar clases. La crítica literaria, al parecer, le produce un disfrute de otra naturaleza, que complementa el de dar clase y repara ... *estee y sí es mi fuente de trabajo, es también una cosa afectiva*. Esta última frase nos lleva a pensar que el vínculo lengua inglesa – enseñanza / lengua inglesa – crítica literaria tienen un peso diferido en su vida, donde éste último parece ser más *disfrutable* que la enseñanza.

Veamos ahora cómo esta rica experiencia lleva a Suzanne a plantearse una tipología de la lengua inglesa,

Quizá lo que más me gusta de trabajar con el inglés es que, por ejemplo, aquí en el CCH trabajo un inglés sencillo, básico para los alumnos, a veces un inglés joven, un inglés muy estandarizado, mientras que en Estados Unidos, en la Universidad del Sur de Mississippi, trabajo un inglés muy especializado, muy literario, muy del siglo XVI, como otra riqueza cultural totalmente diferente a la que se maneja aquí en el CCH. Entonces tengo estos dos contrastes, y de manera muy independiente, muy individual, me gusta lo que es la literatura de la, de los países que han sido colonias. Entonces como que se va enriqueciendo mi acervo de decir, bueno esa mezcla, por ejemplo, de inglés con los dialectos africanos como el X o como el zulu porque hay muchas novelas escritas que tienen estos elementos, más el inglés de poesía del siglo XVI, más el inglés estilo MTV? Es así como un rango de inglés así amplio, enorme. Yo no sé, los alumnos me preguntan maestra ¿Usted qué tipo de inglés habla? Pues el, como de todo un poco, es como un inglés paella porque tiene inglés británico, tiene inglés norteamericano pero del norteamericano todavía más específico hacia la zona sur de Estados Unidos, tiene inglés de diferentes épocas, tiene inglés de diferentes partes del mundo (Suzanne CCH Sur).

Es interesante ver cómo la maestra no habla de un inglés sino de varios, haciendo alusión a la variación lingüística y a la variación social de los ingleses con los que ha tenido contacto. La

naturaleza de la lengua es, en este sentido multifacética, dependiendo de quiénes son los actores que participan en la interacción y los dominios particulares dentro de los que se enmarca. En este transitar por diferentes dominios se percibe también una apertura hacia cada variedad, aún el uso de adjetivos *sencillo* y *básico* no remiten a una valoración menor, sino a una riqueza ineludible *Es así como un rango de inglés así amplio, enorme (...) es como un inglés paella porque tiene inglés británico, tiene inglés norteamericano, pero del norteamericano todavía más específico hacia la zona sur de los Estados Unidos, tiene inglés de diferentes épocas, tiene inglés de diferentes partes del mundo.*

La tipología utilizada por Suzanne abre un abanico de posibilidades de ser de la lengua inglesa, vinculada a sus experiencias personales pero, al mismo tiempo su mismo discurso limita la existencia del inglés que enseña a un inglés que pareciera no tener conexión con las otras variantes de lengua inglesa. Mientras ella sí puede percibir ese mundo de contraste y variación lingüística, los alumnos sólo participan imaginariamente de lo que Suzanne quiere decir, porque ellos pueden haber tenido otro tipo de contacto con las variantes lingüísticas a las que Suzanne parece estar expuesta. Para ella esta riqueza representa un plus de su motivación para trabajar con el inglés pero su percepción pasa a los alumnos como un inglés paella, que la profesora define de acuerdo a su experiencia, que claramente podría tener otra composición. Aquí vemos cómo la profesora echa mano de esta expresión para darle alguna forma de existencia a esta totalidad compleja.

Sin embargo, sí parece haber una distinción en cuanto a la naturaleza de la cultura, no ya en el sentido de valorar mayormente la literatura y menos en inglés de MTV, sino como contrastes culturales que enfatizan la diversidad cultural y enriquecen su arsenal cultural: *aquí en el CCH trabajo un inglés sencillo, básico para los alumnos, a veces un inglés joven, un inglés muy estandarizado, mientras que en Estados Unidos, en la Universidad del Sur de Mississippi, trabajo un inglés muy especializado, muy literario, muy del siglo XVI, como otra riqueza cultural totalmente diferente a la que se maneja aquí en el CCH. Entonces tengo estos dos contrastes. (...) Entonces como que se va enriqueciendo mi acervo de decir, bueno esa mezcla, por ejemplo, de inglés con los dialectos africanos como el X o como el zulu porque hay*

muchas novelas escritas que tienen estos elementos, más el inglés de poesía del siglo XVI, más el inglés estilo MTV?

La maestra, al cruzar el terreno del espacio interior al público mediante la frase *...quizá lo que más me gusta de trabajar con el inglés es que* logra hacer un desdoblamiento de su yo lengua y de su yo cultura, el cual nos sensibiliza a una naturaleza particular de lengua y de cultura. Los espacios que ella ha transitado por su vida que están relacionados al inglés (el CCH, la Universidad del sur de Mississippi), así como los actores de las interacciones dentro de este contexto. ¿Y cómo se relaciona el significante lengua con la enseñanza en el espacio psíquico de la profesora? La maestra percibe la complejidad lingüística que constituye a la lengua inglesa porque la vive pero presenta a sus alumnos la cara “comercial” de la misma, “inglés MTV”, excluyendo de su enseñanza la literatura, impulsada por los límites que le fija la propia institución, aunque sepamos que “a veces cuele algunos”, lo cual nos habla de un sentimiento de trasgresión de las reglas, resultado de su propia vinculación con la lengua.

Julián también tiene un lazo afectivo con la lengua desde la pubertad, un poco más tarde que Suzanne,

De la lengua inglesa... Me gusta mucho. Siempre la... desde que era pequeño, unos diez once años, me causó curiosidad saber qué decían, saber qué estaban haciendo, y qué era, y entonces fue bien curioso porque esteee, cuando fuimos a Acapulco, pues yo veía a una familia platicando, y yo ví ¿Cómo? ¿Qué estarán diciendo? y eso me empezó a moverme, me empezó a mover, y ya con la televisión y con la música, y con leer revistas y todo dije, bueno, pues voy a aprender inglés, y pues empecé a estudiar. Me gustó que veía que podía dar más y que no se me olvidaba, porque yo platicaba con mis mismos compañeros de mis mismos grupos y me decían, es que se me olvida o no sé, y yo ¿como se te va a olvidar? Sí, sí se me olvida; o no, no me gusta y ya no me gusta ¿Cómo no te va a gustar? ¿Qué haces aquí? No pues es que me mandan o reprobé. No pues a mí sí me gusta. Yo quería aprender. Yo sí quiero tener cierto nivel de la lengua, entonces, mi actitud siempre fue muy positiva, muy motivante, y siempre con mucho placer, a veces sí con un poco de miedo ¿Por qué? miedo por diferentes

personalidades de profesores, de exigencias, porque siempre he hecho, he combinado muchas cosas, a veces trabajo con escuelas, o escuelas, con escuelas, a veces no es fácil tener tiempo y amigos y todo eso, y a veces como que va un poco más allá y dice uno: tengo que echarle ganas ¿no? y entonces siempre para mí fue como muy motivante, muy padre, me gustó mucho y me sigue gustando mucho. De hecho, no nada más inglés, en este caso inglés, pero es una puerta abierta para otro mundo para mí. Yo lo veo así.

Se trata de una motivación intrínseca particular, la curiosidad de saber; es decir, entender al otro., el gusto por hacerlo, pero también la aptitud personal para hacerlo. El profesor busca sus propios vínculos con la lengua: la televisión, la música, las revistas, los cursos. Al compararse con sus compañeros en un discurso directo nos permite tener acceso a esos otros que no tienen vínculos ni afectivos ni instrumentales con la lengua inglesa. En esta lista de cualidades, Julián ha puesto de relieve la importancia que juegan la actitud, la aptitud, la motivación; es decir, el lazo afectivo en la relación lengua – aprendizaje. Nos parece relevante que dentro de este inventario Julián no haya mencionado el vínculo con la enseñanza. Sin embargo, al igual que Suzanne, Julián también percibe la lengua inglesa como lenguas – culturas, cuando menciona las lenguas de los círculos interior, exterior y en expansión (Krachu, 1979).

Entonces la lengua inglesa pues es otro mundo, aparte de ser un reto es otro mundo, es otra cultura, es otra sociedad, es... no nada más es Estados Unidos, como les digo, está Australia, Inglaterra, está África. Entonces, la lengua inglesa para, es representada muchísimo y que, afortunadamente o desafortunadamente, tenemos mucho contacto con esa lengua, por vivir en un país tan cerca y tan lejos de Estados Unidos. Entonces, pues sacarle ventaja a eso, entonces es... más que nada fue para mí primero como un reto y ya ahora ya, pues sí sigue siendo un reto, pero ya lo va uno manifestando de otra manera, ya lo va uno aceptando, y también va uno reconociendo sus carencias, y que eso quede bien claro frente a los alumnos y frente a los demás, y más que eso, ante uno mismo, qué es lo que puede uno lograr y que es lo que uno puede dar.

A través de la experiencia de Julián conocemos que para él la lengua *es otro mundo, otra cultura, otra sociedad*; utiliza el singular pero en realidad se refiere a los otros mundos, culturas y sociedades, no se restringe a la de los Estados Unidos. El profesor cree que si se ve así, si se relaciona la lengua con otras culturas, sociedades y mundos, la experiencia se enriquece. Al mismo tiempo, el maestro, desde la perspectiva individual, sabe de las limitaciones concomitantes del dominio de la lengua y mantiene una vigilancia de sus acciones y de su conducta en público y en privado.

En algunos casos, el profesor llega a sentir una vinculación muy cercana con la lengua, una relación donde la lengua se convierte en una extensión de su propio cuerpo o ser,

Pues para mí es... yo elegí desde un principio la carrera, entonces es algo, parte de mí. Eh... como campo siempre me ha servido, como medio para poder conocer, tener otras formas de ver, interpretar al mundo. Es, sería, a través del cual yo he podido desarrollarme académica y socialmente, porque no económicamente, porque no, porque es mi medio de sistema, es mi profesión, y yo creo que cualquier profesión es parte intrínseca ya en algún momento de la persona y sí se me hace como un medio que me da a conocer, además de que es precisamente el medio dominante de, en todos los aspectos, aunque no queramos verlo en todos los aspectos. Entonces sí es importante para mí en varios aspectos.

Para el profesor fue una decisión consciente convertirse en profesional de la enseñanza de la lengua inglesa y así desarrollarse académica y socialmente aunque no econonómicamente. Lo anterior nos lleva a pensar que la lengua inglesa, a pesar de tener un prestigio social y académico no necesariamente conduce también a quien la aprende al desarrollo económico. La lengua como objeto de enseñanza se convierte así en un medio de vida que permite ampliar perspectivas para conocer e interpretar el mundo. Su referencia a la lengua inglesa como medio irremediamente dominante y como parte intrínseca del profesor nos hace reflexionar que la lengua inglesa puede ser concebida también como un otorgador de poder deseable para la comunidad en la que habita Jacob, la posesión de un status, independientemente de si conduce al éxito económico o no.

Sin embargo, vemos cómo ésta representación social no obligatoria sigue pareciendo a algunos maestros vigente a pesar de lo experimentado por Jacob,

Pues yo trato de que se interesen, trato de que ellos vean lo mismo que yo veo del idioma inglés ah... que les va abrir muchas puertas ¿no? en el aspecto económico. Yo nunca me refiero a eso, sino darle los conocimientos. Sinceramente es cuando, aunque yo no me he enterado, estas ferias, no me acuerdo cómo se llaman, donde vienen universidades extranjeras a presentarse. Bueno, que se presentó en el Hotel de México, para que vieran las oportunidades que tenían, y muchos de ellos tenían trabajo, y me dicen: “¿Y para qué nos va a servir esta actividad?” Y, pues les digo, “es trabajo de sensibilizarlos” Y yo también siempre les hablo de que se pueden ir a estudiar al extranjero pero con buen promedio en todas las materias. Siempre les planteo esa opción que tienen de estudiar una maestría o un doctorado en el extranjero, inclusive para hacer la licenciatura, y cuando sale una licenciatura para bachillerato, que hay poquitas, pero hay o salen. Así supe de un alumno que había sido egresado de CCH y estudio la licenciatura. No me acuerdo si estuvo en Inglaterra, en Francia o en Italia, en varios países, haciendo el doctorado y que era muy joven. Entonces, tú debes enseñar a los alumnos para motivarlos y que aprendan. Y cuando se refieren a ese lado, que si es bueno para ellos, les digo que sí, que definitivamente. Muchas veces me piden recomendaciones de una escuela que puedas tomar, dependiendo del nivel económico que tu tengas y ya les menciono algunas escuelas que podrían ayudar a su presupuesto, pero bueno, creo que habría muchas más actividades que pudieran hacer, algo que quisiera, y que no he podido hacer, que pudieran escribir, cuando tenía contacto con estudiantes extranjeros de habla inglesa, aunque tampoco esto va con el programa, porque tampoco se trabaja la escritura, y ahí combinarían la escritura y la lectura, pero no lo he podido hacer por falta de tiempo, realmente de meterme a las páginas tratar de establecer contacto. Creo que eso es.

Para Marianne la lengua inglesa continua siendo una lengua que *les va a abrir muchas puertas en el aspecto económico y académico*. Parece que la profesora lo cree sin haberlo

experimentado (aunque sabemos que en realidad sí tuvo la oportunidad de estudiar inglés en San Francisco por otras razones no vinculadas a las que aquí menciona) porque su discurso se maneja en un plano muy impreciso *no me he enterado, no me acuerdo cómo se llaman*. Su misma referencia a la posibilidad de llegar a obtener una beca es restrictiva “pero con buen promedio en todas las materias”, al mismo tiempo que su alusión a la opción de posgrado restringe la posibilidad hacia un futuro todavía lejano para los alumnos del Colegio. Su misma referencia directa al joven que obtuvo una beca nos habla de la necesidad de aprender también otras lenguas extranjeras y no restringir la llave del éxito al conocimiento del inglés. Otra importante limitación es la posibilidad real de que los chicos que estudian inglés en el Colegio puedan, con su conocimiento básico, competir con la inequidad económica para aspirar a una beca, pues la maestra refiere a la necesidad de adquirir este conocimiento fuera del Colegio. La misma maestra se ve impedida por el programa y por la limitación de su tiempo a hacer actividades otras que las del inglés del CCH, que permitan la vinculación de los alumnos con esta lengua de manera más directa.

Tal vez así lo siente Leo quien invierte mucho tiempo en convencer a los alumnos de la accesibilidad y de la utilidad de la lengua inglesa a pesar de las limitaciones,

Yo creo que más bien es la aclaración de que no son inalcanzables, de que no son cosas alejadas, de que se puede acceder a otro mundo por medio de esta lengua, con los conocimientos básicos, los elementales, la práctica, la experiencia de compartirlo, y que se lo podemos transmitir a los alumnos para que tengan la seguridad, la confianza de que se puede acceder, de que... Normalmente se tiene la creencia de que es inalcanzable y ahí lo tienen al alcance, porque, porque ya hemos pasado por la experiencia. No es necesario que se esperen diez o quince años, que aquí lo pueden hacer en algún momento y sobre todo ver el acceso al medio, a la información, a los apoyos, que ahora han avanzado mucho, que han evolucionado mucho, que ellos se pueden beneficiar más rápido que nosotros. Entonces, la creencia de que es útil, de que es importante, de que es benéfico, de que los va a llevar a otro nivel y a otro contexto, que les será de utilidad sobre todo para la licenciatura.

Para él es importante trabajar el vínculo lengua- alcance en el Colegio, de tal manera que el alumno sienta de manera tangible para qué le va a servir la lengua en su vida cotidiana, sobre todo de búsqueda de información y de apoyo, herramientas que pueden ser accesibles y útiles en el momento en que lo aprenden pero primordialmente para la licenciatura. La preocupación del maestro por trabajar este vínculo podría estar relacionada al sinfín de asociaciones negativas que trabajan en la mente del alumno que aprende inglés: fracaso, difícil, inaccesible, inalcanzable, inútil, entre otros. Es significativo que el profesor mencione que no es necesario esperar diez o quince años para poder usar la lengua, al menos para obtener información. Este aparente acortamiento del proceso de aprendizaje esconde también una limitación de aquel que aprende la lengua para usarla de manera más amplia en distintos ámbitos de uso de la lengua, que no es vista también como una posible desventaja para aquel que necesite usar la lengua inglesa en una red más amplia.

El vínculo lengua inglesa- conocimiento del otro y de sí mismo es visto por Ieper como un acuerdo entre mundos distintos de tolerancia y respeto. Su comentario sobre *no me parece provechoso que seas una víctima de aprenderlo o no aprenderlo,...* nos conduce también al vínculo lengua inglesa – apertura o cerrazón a conocer los designios ocultos de la lengua y de la cultura, casi un ejercicio esotérico.

... yo creo que implica un acuerdo entre un mundo de pueblos distintos, la oportunidad de aprender, de conocer, de dar más, de conocerme a mí mismo con el contraste con los otros, de entender y de acceder a conocimientos de tradiciones de la gente, pues no sólo de los pueblos de Inglaterra, Estados Unidos, también de Australia, países donde se habla el inglés (...) implica (...) aprender tolerancia, respeto a mí mismo, que se me respete en otras partes (...) estar consciente, cobrar conciencia de otras realidades y de otro mundo (...) es respeto de sus realidades, de sus decisiones, de su manera de ver las cosas y conocerla me da esa oportunidad de entenderlo, conocer de otras maneras el universo, las personas y el ambiente de ellas. Y sí, es agradable, pero no, no me parece provechoso que seas una víctima de aprenderlo o no aprenderlo, prefiero aprenderla y conocerla y saber el por qué de algunas cosas. Entonces pregúntame por qué descifrar

el mensaje de la lengua por eso es básicamente lo que es inglés, y por eso estoy en la decisión de estudiar Literatura Inglesa en vez de Ingeniería.

El profesor reconoce también su función de puerta de entrada hacia otro mundo, otra cultura, otra sociedad y reflexiona explícitamente sobre su naturaleza transformadora en el sentido de Byram (1991) de que ésta implica también un conocimiento de sí mismo, de tolerancia y de respeto de la diferencia, a través del contraste entre culturas. Se pone en evidencia lo que este mismo autor llama *conciencia cultural*, la cual se desarrolla, a partir de la toma de conciencia de la dimensión sociolingüística de la lengua junto con la comparación de los campos semánticos de las dos lenguas y su relación con las significaciones culturales. Ésta deviene últimamente de pasar de una concepción de la lengua fundamentada en la competencia monocultural a una fundamentada en la competencia intercultural.

La lengua inglesa es también vista como una ruptura de carácter lingüístico, al descubrir su complejidad lingüística y social, reflejada en un sinnúmero de variedades lingüísticas. Al respecto nos dice Suzanne,

En cierta forma me siento cómoda con el inglés, pero también, cuando me enfrento a un tipo de inglés nuevo, pues así por ejemplo como cuando me fui a Mississippi, que fue así como un inglés diferente al que yo conocía, puede ser un shock cultural. Pero, en general me siento cómoda porque después de ese shock inicial uno se empieza a adaptar y uno empieza a ser tolerante con las diferentes formas del inglés. (CCH Sur)

La relación lengua inglesa –shock cultural nos habla de la complejidad que representa la situación de enfrentarse a otra variante lingüística para la profesora, ésta demanda una ruptura de su estado “de comodidad”, un proceso de asimilación y luego uno de adaptación a otras lenguas – culturas. Sin embargo, la ruptura también puede darse en otro tipo de relación con la lengua inglesa, la relación lengua inglesa – enseñanza,

Un reto porque, un reto porque anteriormente, como lo había mencionado, hay que estar seguro de cómo funciona, de cómo se utiliza, pero también hay un razonamiento.

No es tan fácil como mucha gente lo manifiesta, como mucha gente lo percibe, pararse frente de un grupo y empezar a dar respuestas porque sí, o agarrar el periódico y decir: ah pues ahora vamos a leer el periódico pero ¿qué perseguimos con eso? y si eso lo hacemos en otra lengua pues es mucho más difícil todavía, porque nosotros representamos de alguna manera, si no un héroe, sí alguien que está más alto que ellos ¿no? en muchos aspectos, pero cuando empezamos a cometer errores, empezamos a crear desconfianzas en ellos, y si esas desconfianzas aumentan, también uno mismo se siente más. (Julian CCH Sur)

En este fragmento, Julián nos lleva al momento en el que se enfrenta a situaciones particulares de enseñanza y de qué manera siempre está presente la pregunta *¿Y qué perseguimos con eso?* Pero si bien se hace la pregunta con respecto a los fines de la enseñanza, el profesor también destaca el reto que representa al mismo tiempo el conocimiento mismo de la lengua inglesa y las consecuencias que puede tener el cometer errores frente a los alumnos y frente a sí mismo. Pareciera haber una relación entre lengua – inglesa – responsabilidad implícita en el discurso del profesor, con respecto a las expectativas que considera los alumnos tienen de él.

Hasta el momento ninguno de los profesores ha mencionado la relación lengua inglesa - comunicación en el sentido de Hymes (1981). La lengua es vista por la mayoría de los maestros de este grupo como una competencia comunicativa intercultural (Byram, 1991). Solamente un maestro hace referencia a la adecuación de la lengua como un reto constante, siempre ligado a la cultura.

La lengua inglesa y su cultura son también una forma a de ser, tal y como lo expresan al menos tres de los maestros, especialmente al ligarlo con su profesión *no en balde estudié letras inglesas (Suzanne), es algo parte de mí (...) es mi profesión y creo que cualquier profesión es parte intrínseca (Jacob), Y por eso estoy en la decisión de estudiar literatura inglesa y no ingeniería.(Ieper)*

Es interesante ver que al menos tres profesores mencionan también la existencia de más de una variedad lingüística del inglés, indicando cierta conciencia de un inglés no perteneciente a los países llamados por Krahu (1976) como del primer círculo, sino incluso los del segundo (África) y hasta del tercero cuando se refiere su uso como *Un acuerdo entre pueblos distintos* (Ieper).

Sin embargo, cada quien trae consigo sus particularidades, como la de asociar a la lengua inglesa con una relación afectiva hacia la madre, quien habla “pocho” y con la lengua que se siente segura para escribir y leer, e incluso de estructuración del pensamiento. En otro caso se trata más bien de una motivación y curiosidad personal intrínseca en la lengua y la cultura inglesas, que también forma la base de un reto personal, de descubrir una aptitud que le permite alcanzar el objetivo de entender la lengua a pesar de tenerlo que combinar con otras actividades y de sacrificar tiempo de diversión para poder lograrlo. Para otro implica una elección de ser, un desarrollo académico y social aunque no monetario, una fuente de realización. Finalmente, la lengua inglesa es también un lugar para lo dionisiaco *de placer de saber más* (Iper) y de hacer sentir a otros ese placer *también me agrada mucho poder darle la oportunidad a otros que lo hagan también* (Ieper).

Para Marianne, sin embargo, la lengua inglesa está más relacionada con la comunicación para conocer y entender otras culturas dentro de un contexto específico vista como continuidad. A mayor dominio de la lengua, mejor capacidad de conocer

Implica continuidad, implica el proceso del mundo en el sentido cultural. Sí, yo me di cuenta que, cuando pude ya conocer el inglés, pude conocer otras culturas, muchas culturas, yo, como vivía en San Francisco, había ideas que, no tenía ni la más remota idea de, a veces creo que las había oído nombrar alguna vez en mi vida, gente de Samoa, de Fidji, de Tailandia, los pude conocer un poco más, de China. Me dio mucho gusto cuando yo podía entender y comunicarme (...)

Pero también ésta es vista como fuente de información actualizada, más vinculado a un sentido globalizado de la lengua inglesa como lengua franca del mundo informativo.

Y actualización eso es lo que puede ayudar más leer muchos artículos, artículos más recientes, más completos si están en inglés. Entonces, eso me ayuda más a cultivar el conocimiento yo creo que esos son los dos elementos que implica el inglés.

Podemos pensar, al remitirnos a los referentes sobre la importancia de la lengua inglesa en el mundo, que la representación social de la lengua inglesa se objetiva como comunicación e información, definida como un *plus* cultural como un elemento esencial de desarrollo, dentro del marco de una organización social por bloques. Marianne señala dos dominios concretos en los que ella utiliza la lengua inglesa: cuando vivía en San Francisco y actualmente en su actualización. Hacia el final de este apartado veremos de qué manera la temporalidad y la especialidad están jugando un papel importante en el anclaje de la representación social de la lengua inglesa en la mayoría de los grupos, así como la dinámica de poder que define la identidad de esta lengua.

Giovanna considera que la lengua es estructura en una vinculación enseñanza-léxico-gramática; entendida como palabra, significado y como estructura, pero también como forma de pensamiento, de expresar emociones y gustos,

Para mí están inmersas muchas cosas cuando estoy enseñando una cuestión gramatical. No es fácil dar una palabra o dar un significado, no es el simple hecho de tener un significado o una estructura, es así y ya, ¿no? Pues implica muchas cosas lógicas, los ideales, los gustos, las emociones, lo que es una cultura, lo que es una nación, con unas variaciones que tiene cada una ¿no? o que tienen en un momento dado, de cómo ve la vida, como ve el entorno, y el tipo de actitudes que va a tomar. Entonces realmente ahí te esta diciendo todo: lo que somos, cómo razonar. (...)

Hay también la identificación de la lengua como una cultura-nación, aludiendo a un sentido de identidad nacional y de comportamiento variable. Su representación sobre la lengua inglesa apunta a un concepto y naturaleza de la lengua de naturaleza tradicional, con predominio de la gramática sobre la comunicación, aunque también apela a su función pragmática, de expresión

de sentimientos y gustos. La lengua le implica gente y palabras cuando maneja un texto, gente y palabras desde una mirada particular. Desde esta óptica nos hace pensar que también tiene una función interpretativa que explotar. La manera en que lo enuncia nos plantea que, a pesar de existir la conciencia sobre la comunicación y la cultura, la relación lengua – enseñanza permanece dentro del campo gramatical textual y se encuentra a cierta distancia del que lo enuncia, hasta el momento en que se involucra, *lo que somos, cómo razonar*.

Pero la lengua adquiere un significado distinto para la profesora cuando se relaciona con diferentes agentes como el texto y los usuarios y los vincula a su experiencia particular con la lengua dentro de la concepción de esta última dentro del marco de la globalización,

Y en cuanto al manejo del texto no sé, todo lo que me puede implicar: gente, una palabra, todo lo que me puede implicar, y sí lo uso porque lo uso. ¿Qué me implica, que me implica el autor para mí?

En el nivel personal la lengua inglesa implica una cultura o más bien varias, tantas como los que la usan...

La lengua implica varias cosas: todos lo que son los ideales, la forma de ser de una persona y en este caso de una cultura y bueno, de la lengua inglesa somos varios, porque son varios los que la usan.

Como maestro de lengua la lengua inglesa implica según la experiencia de aprendizaje de la misma, esa es tu visión de la lengua, pasa por el filtro de tu vivencia

Cada una sabe cuáles son las ideas que como maestro de lengua, qué aprendiste, qué visión tienes tú de esta lengua, de esta cultura, cuál es tu experiencia. Tanto como el de antes como el de ahora van a variar dependiendo de dónde lo enseñaste, dónde lo practicaste, en qué nivel, en que época de tu vida.

La lengua inglesa tiene un poder de transformación en la comprensión de una sociedad más internacional, aludiendo a la lengua inglesa como lengua franca dentro de la globalización.

Realmente me transforma, me da una comprensión de lo que es una sociedad, que en este caso es una sociedad internacional, que son muchos los que la hablan.

Y dentro de este contexto, la lengua inglesa es también una fuente de información frente a la cual se adoptan diferentes posturas.

Me da la información. Es una fuente de información, de ideas, de diferentes personas, de diferentes (...) y es el medio mediante el cual ellos, yo obtengo información que me va a servir para apoyarme. A mí académicamente o culturalmente o es el medio en el cual me están emitiendo sus ideas, y yo puedo estar de acuerdo o sentirme en ellas, criticarla, posiblemente el medio de información ese es el, la lengua. Lo mismo que podría ser la lengua española, lo que piensan de ella, cómo es ella, pues la tomen como yo me expreso de manifiesto.

Es también una manifestación de la cultura contemporánea *Me manifiesta muchas cosas de la cultura en la que estoy viviendo, es la forma ¿no? que yo veo.*

En el discurso de Giovanna podemos observar nuevamente la complejidad y la ambigüedad de la relación lengua-enseñanza presentes en su situación de enseñanza. Es claro ver las creencias, valores, suposiciones, actitudes e ideologías que le subyacen.

Para Leo la lengua es fundamentalmente enseñar el acceso a otro mundo desde el aula

Pues la lengua inglesa es una, es un acceso hacia otro mundo, a otras experiencias, a otros contextos, a otros momentos, casi similares a los que tenemos en la lengua materna, pero con sus particularidades de curiosidad, de ver qué hay más allá, empieza en un momento en el que se pueden compartir situaciones similares en el aula, sus experiencias de aprendizaje, y que por experiencia hemos podido estar en algunos

lugares en donde hacemos uso de la lengua y vemos realmente cómo está el avance de la lengua, cuál es el fruto que ofrece, qué nos da y qué tan lejos estamos de esta cultura, y vemos que simplemente es la diferencia de espacios, la diferencia de intenciones (Leo).

Para ello intenta luchar en contra del estereotipo de que aprender inglés es inalcanzable e inútil como explicamos arriba. El profesor enfrenta a los alumnos a la realidad lingüística de leer un texto auténtico, de prepararlos para lograr los fines que plantea el plan de estudios del Colegio,

... enfrentarlos a esa realidad, a esa cotidianidad en donde no se les facilita la actividad, no se les, no se le engaña en cuanto a los recursos, en cuanto a los medios, en cuanto a enfoques, en cuanto al posible conocimiento que van a tratar. Verlo tal cual es y así enfrentarse, porque debe ser un medio auténtico, debe ser una situación auténtica, natural lo más posible, porque lo de menos sería facilitarle algo nada más que siempre pudiera solucionarlo y al momento de enfrentarse a la realidad se llevaría una sorpresa. Se daría cuenta de que no puede (Leo).

La relación lengua inglesa-enseñanza en este registro implica vínculos simultáneos con la realidad: acceso hacia el mundo, sensación de logro y utilidad de la lengua, balance de la cercanía/lejanía entre culturas (diferencias e intenciones), acercamiento al mundo tal y como es, motivación y actitud. La relación que construye Leo con la lengua inglesa está signada por su experiencia en el uso de la lengua y en su situación docente, donde todos estos elementos pasan a formar parte de su significado.

Y a través de trabajar las actitudes hacia el aprendizaje del inglés.

Si nosotros ponemos la duda de que si podemos o no, pues inseguros en ese sentido, yo creo que el alumno, al alumno se le transmite cuando hay una disposición negativa en cuanto al idioma, pues el alumno lo percibe y obviamente se une a las personas, pero cuando tiene una actitud por experiencia, porque has estudiado, por lo que has

vivido, por lo que has trabajado, o sea, por lo que le ha costado a uno, pues toma una forma, de alguna manera a ellos se les facilita de que uno aprendió en otro medio, (...) que vean lo que tienen al alcance, que tienen muchos recursos pero que pudiera ser el más útil, el que más les sirve, estimularlos, apoyarlos, estar cerca del alumno porque solamente así es como se puede. Ahí está el alumno. Estar siguiéndolos y hacer consulta de dudas, aclaraciones posibles que pueda tener el alumno (Leo, CCH Vallejo).

Para Inés la lengua inglesa la remite a cuestiones afectivas en una primera instancia. Es interesante resaltar que esta relación afectiva la vincula con el pasado.

Amar.

También es un medio de comunicación directa tanto nacional como internacional y para la producción de información reciente

Un medio bastante importante para comunicarse con personas, ya sea dentro del país, fuera del país y también para generar información reciente. Y es muy importante, algo del pasado. Fuera de aquí para mí fue muy importante de diferentes partes del mundo y también por la música en inglés y este... y en internet.

Sin embargo, actualmente, la lengua sólo le sirve para informarse, “Es actualmente en lo que obtengo información”.

En la vida real fuera del trabajo no utilizo la lengua más que para leer. Nos sirve para comunicarse y es importante porque se habla en muchas partes del mundo. Tuve amigos por correspondencia y eran de los cinco continentes.

La lengua se vincula a su carácter informativo en tiempo presente. Así, mientras que en el pasado Inés se comunicaba y mantenía correspondencia con amigos de todas partes del mundo, hoy sólo utiliza la lengua para leer y para la clase. Es importante notar que Inés está

muy consciente de que la necesidad de aprender inglés para los alumnos no es igual para todos,

Sí me parece que alguno otro, según el interés y la carrera que vayan a escoger. Para algunos no es tan necesario, bueno, pues puede ser para mejores oportunidades de trabajo ¿no? Que lo aprendan y conocer personas y no tener que estar dependiendo de intermediarios para comunicarse y hasta para los aparatos, por la modernidad para los alumnos.

Aunque reconoce como otros profesores que el vínculo inglés – mejor oportunidad de trabajo puede ser una razón suficiente para aprenderlo, así como la misma modernidad, que, se infiere en su discurso, demanda cierto conocimiento de la lengua.

Para Inés la lengua tiene significados diferentes si está adentro o afuera del CCH

Actividades no sé, no sé, no estoy enterada de algunas actividades que pueda haber aquí en la ciudad, No, aquí mas bien en general ¿no? actividades como conferencias sirven para actualizarse. Sí asisto a algunas conferencias, eh... contrato películas y a veces no tienen los subtítulos en español, luego pongo los subtítulos para que toda mi familia lo vea.

Podemos observar dos vínculos contrastantes en el discurso de Inés. Por un lado el vínculo lengua inglesa – pasado – afuera y adentro – comunicación- afectividad. Por otro, el vínculo lengua inglesa – presente – afuera- información – distanciamiento. Parece ser que a lo largo de la relación de Inés con la lengua inglesa, el vínculo con la misma se ha erosionado, al desaparecer la relación afectiva con la lengua y preponderar más la relación instrumental del uso de la lengua, restringido a la lectura, ocasionalmente a la escucha de conferencias para allegarse información o actualización.

La lengua inglesa como objeto de enseñanza aparece ligado a ideologías discutidas por Thumboo (2004) y Phillipson (1992) en el capítulo II: status, imperialismo, la llave del mundo

económico y laboral, un acuerdo entre mundos, una cultura –nación; elementos que evidencian la tensión constante entre posturas extremas asociadas a la lengua inglesa.

Estas posturas no radicales permanecen abiertas a vinculaciones diversas de la lengua inglesa con otros elementos que constituyen formas diferenciadas de ésta como objeto de enseñanza. Dependiendo de las biografías específicas de los profesores, cada uno de ellos ubica una necesidad que puede localizarse en la zona afectiva, en la curiosidad, en la academia, en lo comercial, en lo personal; lo cual se define por las actividades obligatorias o voluntarias de cada individuo (movilidad académica, social, etc.), independientemente de que el programa escolar marque una dirección específica y las políticas lingüísticas internacionales también.

Lo anterior también definirá los ámbitos de uso de la lengua (familiar, escolar, de la calle, académico, comercial, político, religioso); así como la variante lingüística (social o regional) a ser utilizada en cada caso (pocha, estándar, no estándar, del primer círculo, del segundo o del tercero); pero también la función que habrá de desempeñar la lengua: afectiva, instrumental, creativa, lengua franca, etc., y la competencia lingüística, comunicativa, intercultural o facilidad compartida⁷ que se requiera para lograr la comunicación o cumplir con el objetivo personal o grupal ; de acuerdo también con la situación geográfica, social, política en la que se encuentre el individuo o/s o grupo/s involucrados en cuestión.

La facilidad compartida:

- a) es interpersonal con diferentes fuerzas siempre relacionadas entre una o más comunidades
- b) significa encontrar la mejor opción para un determinado grupo de hablantes quienes intentan desarrollar un crecimiento común a través de una comunicación efectiva.
- c) Significa una presión hacia la efectividad; es decir, hacia el equilibrio de presiones mutuas que elimina una gran parte de las inequidades
- d) Explica la cooperación de diferentes individuos que se encuentran resolviendo un problema
- e) Coincide con muchas ideas desarrolladas en los campos de la “competencia comunicativa intercultural”

Finalmente se concluye que un concepto tal resulta ser un paso en la construcción de una teoría del bilingüismo que no esté basada en la ideología de lengua –nación. (Terborg & Ryan, 2002)

En todos estos casos estarán presentes tanto el poder como la inequidad ya que al tiempo que cualquier decisión sobre la lengua inglesa como objeto de enseñanza implicará la inclusión y la exclusión de ciertos individuos por razones atinentes a las características de uso de la lengua inglesa pero también a otras de carácter otro que el lingüístico, que definirá el éxito o fracaso de la comunicación independientemente de que el conocimiento de la lengua inglesa sea altamente proficiente o no.

En este sentido vemos cómo se autentifica la relación del profesor con la lengua inglesa dependiendo de sus relaciones con ésta a lo largo de su vida. La articulación con la lengua inglesa es compleja y ambigua porque depende de las situaciones históricas que intervienen en la historia del profesor y que le significan de manera particular.

A pesar de que en la superficie sí hay una tendencia a representar la lengua inglesa como lenguas-culturas y como comunicación, las diferencias al exterior nos hablan de una configuración discursiva más compleja relacionada con un erosionado poder institucional, con el contexto personal de enseñanza y los conceptos particulares de lengua presentes en la relación del profesor con la lengua inglesa.

En este sentido, la lengua como objeto en el discurso de los profesores hace alusión a cuestiones que se escapan a la configuración del “mainstream” acerca de la lengua inglesa y que se relacionan con la manera en que cada profesor se ha vinculado a ella en las diferentes etapas de su vida. El profesor vive la tensión de los extremos de la lengua inglesa como objeto, como una lengua de prestigio y como diversidad lingüística, entrelazados en sus contextos sociales y específicamente educativos del Colegio; pero no parece trasladar esta última vivencia a su práctica docente. Pareciera que se trata de un conocimiento estacionado en la posibilidad, sin futuro de aplicación práctica. Sin embargo, la propia vivencia del profesor ilustra claramente cómo factores tales como las ideologías, el contacto lingüístico, los intereses, la motivación, la aptitud y la actitud juegan un papel preponderante en su configuración, las cuales conforman un lazo afectivo que puede culminar en una meta a alcanzar. Sin embargo, esta configuración de la lengua como objeto se opone a la concepción de lengua como objeto en el ámbito del Colegio, donde la realidad social se vuelve más

compleja, entrecruzada por factores sociales, económicos, culturales y educativos que sólo permiten un acceso diferenciado a la lengua en el mismo espacio educativo y donde las redes sociales individuales de los estudiantes y maestros y las presiones externas (medios de comunicación, academia, ámbito laboral) juegan un papel fundamental en la mirada de la lengua como objeto de enseñanza.

La lengua inglesa como objeto de enseñanza en el CCH articula elementos de uso, de afectividad, de éxito, de aprendizaje, de ideología que generalmente son excluidos en la concepción curricular de la enseñanza del inglés, donde la lengua es vista como un sistema lingüístico, cognitivo, psicolingüístico, separado de su entorno socio-cultural y sociolingüístico.

La enseñanza del inglés vista desde esta perspectiva pone de relieve la ausencia de las normas no legitimadas en el discurso didáctico, donde se da la ausencia de la variación lingüística, de la relación estrecha entre lengua y sociedad para comprender los comportamientos lingüísticos y socio-culturales de las lenguas-culturas que se aprenden.

El profesor de inglés, pese a conocer y experimentar la complejidad lingüística de la lengua que enseña, se ve limitado a reducir su enseñanza a nociones más simplificadas de la lengua, donde el alumno percibe a éste como una correspondencia uno a uno con la nación hablante de la lengua más poderosa y sigue manejando la ideología de que la lengua inglesa es la llave del éxito y que la información más importante y más reciente está en inglés. Observamos que, la enseñanza del inglés es por lo general reproduce un valor de lengua inglesa y excluye la diversidad lingüística de la enseñanza, aunque el profesor esté consciente de ella. Su situación de enseñanza ambigua y compleja, en tanto que contradictoria con los elementos constitutivos cambiantes y precarios de la lengua inglesa, están en contraposición con sus creencias, valores y conocimientos personales. En este sentido, sus representaciones sociales sobre la lengua inglesa nos hablan de una representación social en proceso de sedimentación (

3. Nuevas configuraciones sobre la enseñanza del inglés

Una de las inquietudes que nos ha llevado a la exploración del discurso docente sobre la enseñanza del inglés es conocer cómo se configura en este espacio preciso, cuáles son sus matices, sus características, sus elementos. Para ello nos hemos dado a la tarea de abrir espacios de enunciación para dar paso a nuevas configuraciones sobre la enseñanza del inglés, a la luz de la experiencia, vivencia docente. Hemos dividido esta sección en cuatro apartados: el enfoque de enseñanza del Colegio de Ciencias y Humanidades, la enseñanza como práctica, alcances de la enseñanza y visión de la enseñanza.

1. El enfoque de enseñanza del CCH

¿Por qué es importante analizar el enfoque de enseñanza desde la perspectiva del discurso docente? Si bien el enfoque de enseñanza del Colegio descansa en teorías de lengua y de aprendizaje, así como en ciertos valores filosóficos que han encarnado en el programa de inglés del Colegio, consideramos que estos elementos que constituyen el documento sólo dan parcialmente cuenta del mismo. Es necesario adentrarse en las reflexiones del profesor acerca de las tensiones que surgen al margen de las conceptualizaciones teóricas para estudiar el enfoque de enseñanza del Colegio en toda su riqueza y versatilidad.

Además, se requiere que el profesor esté conciente de la práctica social y que adquiera cierto distanciamiento de su concepción de enseñanza en aras de una toma de decisiones menos desiguales e injustas (Contreras, 1990).

En el capítulo III, hemos dicho que el enfoque de enseñanza del Colegio es el enfoque comunicativo. Se apoya en el cognoscitivismo como teoría de aprendizaje, en el enfoque comunicativo como teoría de lengua, en el enfoque psicolingüístico como teoría de proceso de lectura y en una metodología comunicativa-negociativa (Camacho y Ruiz, 1985-6).

Parte de una filosofía educativa inspirada en Freire por su consideración a las problemáticas e idiosincrasia de los pueblos Latinoamericanos y por su propuesta del desarrollo humano individual y social. En este sentido, la educación del Colegio de Ciencias y Humanidades es

una educación para la libertad del hombre-sujeto, más que la del hombre objeto o domesticación. Dentro de esta propuesta se promueve la problematización, la crítica y la libertad y se caracteriza por:

1. La superación de la oposición opresores-oprimidos lo cual se entiende como relación maestro-alumno (Camacho y Ruiz, p.15).
2. El alumno es un sujeto de la educación y no un recipiente que deberá ser llenado con los conocimientos del profesor.
3. Practicar el diálogo a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje es ejercer la libertad (p.16).

En el caso de la teoría de aprendizaje, el programa del Colegio ha tomado la propuesta de Piaget, en el sentido de que ésta fungía como base para los profesores, era congruente con los postulados del CCH así como daba cuenta del proceso de aprendizaje en general y lineamientos para el logro de los objetivos del programa.

La propuesta de Widdowson (1979) fue considerada como la teoría de lengua subyacente al programa de inglés del Colegio. Se consideró que la propuesta de este autor era la más pertinente pues considera que " las reglas sintácticas y estructura semántica de la lengua aunque son necesarias no son suficientes y se requiere de otros elementos tanto textuales como de contexto para entender los textos" (p.58).

Las habilidades a adquirir se resumen en el reconocimiento de elementos cohesivos que forman y crean el texto (cohesión) y por otro, en el reconocimiento de las relaciones de significado presentes en el discurso; esto es, los actos comunicativos (coherencia): definir, clasificar, concluir. El eje de la comunicación es saber la constitución y la función de los enunciados.

En lo que concierne al ámbito del Colegio de Ciencias y Humanidades se sugiere la creación de un ambiente donde alumnos y maestros asimilen el conocimiento mediante el trabajo socializado, la solución de problemas y la investigación, dentro de lo posible, en un contexto

con una limitante de número de horas (50 horas en total) y de número de alumnos (60 estudiantes por grupo).

Como se especificó anteriormente, el Colegio propone la metodología comunicativa-negociativa de Michael Breen (1980). Esta metodología se fundamenta en el enfoque comunicativo. Principalmente sostiene que “al aprender a comunicarnos nos enfrentamos con un proceso altamente variable en el que se ponen en juego los tres sistemas de conocimiento: Ideacional (ideas que queremos transmitir); interpersonal (reglas convencionales de comunicación) y textual (sistema lingüístico referente a lo gramatical) y que, además, esto implica el involucramiento con el nuevo aprendizaje, hasta el punto en que nuestros afectos se ven comprometidos y se involucrarán en un proceso de negociación con aquellos que le dan cuerpo a la comunicación” (Camacho y Ruiz, 1985-6).

En este sentido, nos preguntamos cómo se puede posibilitar una educación para la libertad del hombre sujeto involucrado en un proceso de toma de decisiones relacionado con la enseñanza de lenguas, qué acciones concretas puede llevar el profesor a cabo para que esto ocurra. Si esta propuesta demanda una relación dialógica entre profesor y alumno, así como un papel activo de este último ¿Cómo es posible ubicar esta propuesta frente a la ya existente que sólo toma en cuenta el factor institucional? ¿De qué manera puede esta relación tener lugar en un espacio donde predomina una propuesta de enseñanza centrada en la constitución y función de los enunciados, sin considerar el entorno histórico-social de los alumnos? ¿Cómo se puede llegar a implementar esta propuesta con 50 horas de clase en grupos de 60 alumnos?

1.1. Importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas

Si bien las autoras del programa de inglés sugieren que se siga el método comunicativo de Widdowson (1979), consideramos pertinente remitirnos a su origen de manera sintética.

A partir de los estudios del etnógrafo Dell Hymes (1976) sobre competencia comunicativa, quien la define como la habilidad lingüística de variar el habla según ciertos factores sociales como las actitudes, valores, motivación con respecto a la lengua, sus

características y sus usos, se volcó el interés del aprendizaje de lenguas con el enfoque comunicativo. La competencia comunicativa incluye dos aspectos importantes: las reglas de actos de habla (gramaticalidad) como factor que controla la forma lingüística como un todo y las reglas de realización o de performance (aceptabilidad). Dell Hymes destaca que estos aspectos de la lengua se entrelazan para lograr una comunicación feliz dentro de las normas culturales, sociales, lingüísticas y de comunicación de una lengua determinada.

En la didáctica de lenguas el término de "competencia comunicativa" se ha estigmatizado en la palabra comunicación. Hasta hace algunos años el "enfoque comunicativo" postulaba que "aprender una lengua era aprender a comunicar" (Richards y Rodgers, 1986). Al respecto Castaños (1983) hace una crítica al poner de relieve la inconsistencia funcional y lingüística de la lengua. "El lenguaje es al mismo tiempo medio de comunicación y cristalización del conocimiento, pero no de una manera simétrica. Las funciones y las formas siempre tendrán relaciones arbitrarias según contextos y roles de los que interactúan. El lenguaje es, como también apuntaba Hymes en su artículo "Competencia comunicativa" autor y protagonista del hacer didáctico ecléctico que no necesariamente está ligado a ninguna función en particular, pero que se constituye de ellos.

Según Richards y Rodgers (1986) la enseñanza comunicativa de la lengua tiene una base teórica ecléctica y rica que toma al lenguaje como un sistema de expresión de significado que tiene como función primordial la interacción y la comunicación reflejada en el lenguaje mismo y en sus usos comunicativos. La unidad del lenguaje se traduce en el significado funcional o comunicativo.

La teoría didáctica del enfoque comunicativo se centra en la práctica como una forma de desarrollar estrategias comunicativas. Así pues, existe un principio de comunicación que postula que las actividades que involucran una comunicación real promueven el aprendizaje. La tarea es el segundo principio. Esta comprende actividades significativas que promuevan el aprendizaje. Por último el principio de significación que maneja la teoría del input comprensible. El lenguaje que es significativo para el aprendiz apoya el proceso de aprendizaje. Así *el enfoque comunicativo tendrá como meta lograr que el aprendiz se*

comunique en situaciones cotidianas según su nivel de proficiencia y sus necesidades de comunicación.

El aprendiz en este enfoque es un comunicador. Se compromete en la negociación del significado - en hacer que lo comprendan- aunque esté en alguna etapa de interlenguaje. El aprendiz aprende a comunicar comunicando. Los aprendices interactúan entre sí más que con el maestro. El maestro facilita el aprendizaje a los aprendices y los procesos de comunicación entre alumnos, actividades y textos. Es director de actividades en el salón de clase. Su principal función es establecer situaciones que promuevan la comunicación.

Se utilizan técnicas que funcionan al proporcionar información de un alumno a otro u otros; o bien, a través de juegos, actividades en grupo, juegos de roles, dramatizaciones, solución de problemas. El maestro puede basarse en un libro de texto o puede diseñar tareas o material auténtico para propiciar la interacción entre sus alumnos.

El Consejo de Cooperación Cultural del Consejo Europeo (1999) en un documento conocido como Marco (framework) para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Unión Europea describe el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas en Europa. Este marco de referencia se centra en los enfoques más recientes en la enseñanza de lengua extranjeras que también parten de la noción de competencia comunicativa y he ahí su utilidad, independientemente de que se trate de otro contexto educativo. El marco pretende ser multicultural aunque eurocéntrico. Con las limitantes que este marco pueda tener para un contexto de enseñanza de lenguas en Latinoamérica, me permito exponerlo a continuación para tener un marco de referencia distinto al inglés o al americano e incluso al mexicano que por cierto, apenas comienza a trabajar en este sentido a través de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE). Sin embargo, me parece que aunque distante geográficamente, el enfoque adoptado no está muy alejado de nuestras metas docentes actuales en la enseñanza de lenguas en México.

Según este marco, quienes usan y aprenden una lengua son considerados miembros de una sociedad que tiene tareas que cumplir dentro de un conjunto de circunstancias específicas

y un ambiente particular en determinado campo de acción. Toma en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos conectados a las habilidades requeridas por el individuo en su interacción con otros agentes sociales. Las competencias generales que debe tener son el conjunto de conocimiento, habilidades y características que permitan a los individuos llevar a cabo acciones determinadas en su vida cotidiana (Cfr. Marco de Referencia Europeo).

Entre los dominios necesarios está la competencia comunicativa, definida como la competencia que permite a los individuos actuar por medio del uso de la lengua como por ejemplo las reglas de cortesía, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística y rituales de funcionamiento de una comunidad; la actividad lingüística, que se traduce como la práctica de la competencia comunicativa que ejerce un individuo de manera receptiva o productiva para llevar a cabo una tarea como el conocimiento almacenado, la organización cognitiva y el contexto dependiente. Dentro de este rubro se destacan el componente pragmático; esto es, el conocimiento, competencia existencial, habilidades y procedimientos relacionados con el sistema lingüístico y sus variaciones sociolingüísticas (uso de gestos, mímica y proxémica al hablar, usos visuales y gráficos en la escritura, el uso funcional de recursos lingüísticos como actos de habla, dominio de la cohesión y la coherencia discursiva, la identificación de tipos de texto, sus formas, ironía y parodia). Otro componente importante es el componente estratégico, el cual activa coordina y pone en balance los demás componentes y además vincula las competencias individuales con las tareas. Estas últimas demandan competencias comunicativas individuales que requieren el uso de estrategias o procesamiento de la información a través de la recepción, producción, interacción o mediación de textos escritos. En consecuencia definen las estrategias que serán utilizadas y el tipo de material.

También existen cuatro tipos de dominio, que se refieren a amplios sectores de la vida social donde trabajan los agentes sociales. El dominio público se conecta con la interacción social ordinaria (negocios y administración, servicios públicos, actividades culturales y de entretenimiento de naturaleza pública). El dominio personal se refiere a las relaciones familiares y a las prácticas sociales individuales como leer por placer, escribir un diario, intereses personales y pasatiempos. El dominio ocupacional como las actividades individuales

relacionadas con la ocupación. El dominio educacional vinculado al contexto de aprendizaje y capacitación generalmente institucional para adquirir determinado conocimiento o habilidad. Todos estos dominios están interrelacionados. Finalmente, la estrategia, que denota cualquier acción organizada con un propósito, llevada a cabo por un individuo para resolver un problema dentro de un contexto particular para obtener un resultado determinado. Y el texto, es decir, la secuencia de discurso que se convierte en el objeto de una actividad lingüística ya sea como apoyo, meta, proceso o producto.

De esta manera, los educadores en el área de lenguas extranjeras que sigan este marco tomarán en consideración las necesidades de los educandos y las de la sociedad y pondrá en práctica aquellas tareas, actividades y procesos que los educandos necesiten llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y las competencias y estrategias que necesiten desarrollar para poder realizarlo.

Las competencias necesarias son las generales como el conocimiento declarativo o (*savoir*) entre las que se encuentran la experiencia social, el aprendizaje formal reestructurado a través de los años, las habilidades y procedimientos (*savoir fair*) y competencia existencial (*savoir être*) actitudes y factores de personalidad, habilidades de estudio y heurísticas; y las comunicativas tanto lingüística, sociolingüística, como la pragmática. La integración de estas competencias en la producción y en la recepción de textos tanto orales como escritos, la expresión y comprensión de significados relacionados con temas relevantes, la interpretación y negociación de significado dentro de un contexto determinado, la participación en actividades comunicativas que demanden un principio de cooperatividad, la habilidad de emplear estrategias necesarias para poner en acción a las competencias, la planeación, ejecución, monitoreo, reparación y compensación. Aunque, claro está, el enfoque del Colegio no contempla la enseñanza de las cuatro habilidades.

Este breve panorama nos dará elementos para comprender algunas de las tensiones creadas por la propuesta curricular y la práctica docente de algunos profesores de inglés del Colegio. Se hace preciso aclarar que no se trata de una relación causal propuesta curricular – práctica docente lo que está en el entramado de los discursos docentes sino una interpretación de los

márgenes a los que estas tensiones nos acercan, como una fuente de significación rica en configuraciones sobre la enseñanza en este contexto específico.

A continuación veremos cuál es la percepción de algunos profesores de inglés del CCH con respecto a este enfoque de enseñanza, lo cual nos acercará a sus alcances y a sus límites.

1.2. No entendemos, no estamos acostumbrados

Algunos profesores perciben el enfoque en un halo de extrañamiento, como un elemento ajeno a la formación previa del profesor. Al respecto, Ieper nos comparte un síntoma muy común, desde su percepción, de los profesores de inglés del Colegio,

El enfoque se dirige básicamente a la comunicación, al enfoque comunicativo. Cómo lograr que este enfoque se desarrolle en estas clases es otra cosa, aunque hay muchos maestros de la LEI⁸ y todavía algunos maestros de algunas disciplinas, no todos, abordamos el enfoque del mismo modo. Hay maestros que no siempre dedican sus esfuerzos a cubrir, o a estas situaciones en el Colegio, de permitir a los alumnos de que aprendan, de que se conozca y de que haga él mismo. Entonces, hay unos que dan mucha educación en la enseñanza y en la comprensión de lectura pero como si fuera hacia un estudiante de cuatro habilidades. Necesita también (...) inglés, también que practique el inglés en el próximo nivel, y a veces no es tan, por lo que he visto, tan bueno. Hay quienes prefieren darle un enfoque gramatical a la enseñanza y también, no se sienten cómodos, muy a gusto. No es, saben que por el contacto con los demás maestros, que esas no son las expectativas que se tienen de ellas y cómo acercarse a este enfoque de la comunicación, la el Colegio tiene, claro, la tiene escrito. Su idioma está actualizado, lo que se espera del alumno, porque el alumno logre conocer bien el Colegio en cuanto a inglés, lo que se espera es que venga, que busque información, que extraiga lo esencial o lo básico de ésta información y que, aunque esté en inglés (Ieper, CCHVallejo)

⁸ Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Acatlán.

Ieper comienza con una disyuntiva entre el ser y el hacer del enfoque comunicativo y comenta que esta duda está presente tanto en profesores que provienen de la LEI como en los que no, lo cual se manifiesta en formas diferentes de interpretar el enfoque comunicativo pero dice: “la que el Colegio tiene”. En este sentido, podemos pensar que la propuesta del enfoque comunicativo del Colegio tiene ya de por sí un sesgo, una conformación diferente de aquella propuesta por Widdowson (1979), pero también nos habla del recorrido que ha hecho la propuesta de Widdowson para llegar al Colegio y las razones por las que las autoras del programa, consideraron pertinente incluirlo en el mismo: “convencer al alumno de la importancia práctica de aprender una lengua extranjera, si se le muestra su relación con temas de su interés y con otras materias”. Entonces, el enfoque comunicativo del Colegio parece poner en tensión el concepto de enfoque comunicativo que tienen algunos profesores, o tal vez solamente su propio enfoque de enseñanza, a juzgar por el discurso de Ieper. Por otro lado, la apropiación que hace el Colegio del enfoque sirve a las autoras para justificar la importancia de la lengua inglesa ante los alumnos. Sin embargo, veremos que la propuesta de comprensión de lectura dentro de este enfoque a veces se contrapone al fin que perseguían las autoras del programa⁹. Pero esta aparente contradicción va todavía más allá,

Entonces, buscar desarrollar esos aprendizajes es más difícil, porque no estamos acostumbrados. Yo no lo estoy. Procuró hacerlo. Ah! y me fijo en cierto nivel de gramática, cómo determinar esa gramática, que ellos también la pueden localizar o determinar en un libro de gramática, si no lo encuentran ahí. Pero sí es difícil, porque el programa nuevo, el actualizado, es lo que pretende desarrollar, aprendizajes, y nosotros no estamos acostumbrados a entender aprendizajes, sino a enseñar contenidos más bien. El nuevo programa está hecho en tres columnas: una de aprendizajes, (...) una de contenidos y otra de estrategias, entonces, lo que estábamos acostumbrados a hacer era cubrir contenidos, enseñar contenidos, que a la mejor no sabíamos por qué se vincula, pero ahí teníamos contenidos. Ahora sí cuesta trabajo tener que aprender esos aprendizajes (...) ¿Para que nos va a servir reconocer, distinguir nuestra opinión, por ejemplo? Entonces, esa labor es de pensar o de reflexionar. Más tarde pues sí da más

⁹ Convencer al alumno de la importancia práctica de aprender una lengua extranjera, si se le muestra su relación con temas de su interés y con otras materias. Entonces el alumno verá a la lengua extranjera como una forma de comunicación.

trabajo. A mí me da más trabajo, yo creo que a todos nos da más trabajo no haber estado acostumbrados a eso, pues sí es difícil. A mí me da trabajo, pero encuentro para ellos muy útil la experiencia en el trabajo, en la docencia asistida. Ahí sí la maestra de carrera nos (...) nos modela cómo se enseña un aprendizaje o contenidos. Entonces pues (...) desde la planeación de la clase, pues son completamente distintas, que tiene en este modelo nuevo. Las evidencias, los resultados, es como lo que llaman: visiones retrospectivas, empiezan primero los, y después las estrategias y después las estrategias cómo deben llegar a su final. (Ieper, CCHVallejo)

Ieper confiesa que no se trata nada más del enfoque comunicativo, sino que se refiere también a la teoría del aprendizaje. Volviendo al programa, vemos que la sección sobre teoría de aprendizaje de Piaget funge como base para los profesores, se ajusta a los postulados del Colegio, da cuenta del proceso de aprendizaje en general así como proporciona lineamientos para el logro de los *objetivos del programa*. Sin embargo, no hay más detalles desglosados para el profesor acerca de en qué consiste la propuesta, aunque Ieper parece inclinarse justamente más hacia un proceso de asimilación y acomodamiento de esta nueva propuesta *buscar desarrollar esos aprendizajes es más difícil, porque no estamos acostumbrados. Yo no lo estoy*. Y así, poco a poco, ir modificando sus esquemas de acción en una constante relación del profesor con su objeto de enseñanza *lo que estábamos acostumbrados a hacer era cubrir contenidos, enseñar contenidos,...* La reiteración de la frase *no estamos acostumbrados* nos indica que, desde la perspectiva del profesor, no está solo en este proceso de asimilación. También Jacob lo expresa así,

Es bueno de plano. Es que, a veces, muchos no le entendemos. A veces, ni al (inc.) del programa le entiendo. Es que me ha tocado preguntarles: ‘oigan ¿de qué se trata?’ ‘No, pues me dicen de cosas, que no hay y es bueno cuando medio conoce uno el enfoque, porque si no te dicen: si yo fuera nuevo y viera el programa, pues igual no entendería nada aunque venga de la carrera que venga, porque, a veces, ni en la carrera nos enseñan todo. Es aquí ya en la práctica. Hay que leer, hay que machetearle para poder comprender, porque hay muchas deficiencias en el curso. Es bueno pero a veces caemos en algunas imprecisiones. No sé si porque no lo notan, no entendemos el

enfoque, no sabemos cómo trabajar ese enfoque, o quién sabe. Por ejemplo, si aquí es, aquí es comprensión de lectura, no necesitan de gramática. Ciertamente, la gramática es uno de los medios importantísimos para conocer la lengua extranjera o conocer a fondo una lengua extranjera, pero a veces nos quedamos ahí nada más. Muchos lo tomamos como fin no como medio y ciertamente es difícil, pero nos enfocamos realmente a lo que es la lectura de comprensión y no lo que es, tal vez secundario, que a veces las hacemos como sin fin, pues la apreciación fuera. En mi caso, yo trato de enfocarme a lo que es el material, a lo que es el enfoque que va a ser importante, porque pues parece ser que sí funciona nuestro procesamiento de manera interactiva, vemos que todos nuestros conocimientos entran por todos los este procesadores sensoriales ¿no? y el enfoque interactivo dentro de la lectura, pues ahí está. A mí me parece bien desde ese punto de vista. (Jacob,CCHSur)

Para Jacob el programa es bueno pero *muchos no le entendemos* y reitera el sentir de Ieper *si yo fuera nuevo y viera el programa, pues igual no entendería nada aunque viera el programa, aunque venga de la carrera que venga, porque, a veces, ni en la carrera nos enseñan todo, Es aquí ya en la práctica. Hay leer, hay que machetearle para poder comprender, porque hay muchas deficiencias en el curso.* Nuevamente se hace presente la necesidad de un proceso compartido de asimilación y acomodamiento, desde la óptica del profesor. La aparente duda del origen de la incomprensión del enfoque pone de relieve la dificultad de implementarlo, a juzgar por aquellos que toman gramática como un fin en sí mismo. De repente, se revela al profesor la enseñanza de la lengua como un objeto diferente. No ya la lengua en sí sino que se da un desplazamiento del objeto de enseñanza al proceso de enseñanza. Observamos que un punto de fijación del profesor es el material, lo cual le permite seguir el enfoque, tal vez sin entender todavía, pero vemos que un elemento de ese enfoque le lleva a pensar que hay algo valioso en el mismo ..., *vemos que todos los conocimientos entran por todos los procesadores sensoriales.*

Entonces, la falta de costumbre y de entendimiento no constituyen un rechazo sino una disposición, una apertura de los viejos esquemas de acción a los nuevos, que es aceptada por los profesores como una fase por la que tal vez todos los profesores del Colegio tienen que

pasar y que lleva un cierto grado de desarrollo de tolerancia a la incertidumbre, a la incomprensión y a lo desconocido, lo cual parece llevar a una re-estructuración de los esquemas de acción docente.

1.3. Ir más allá

Pero, a veces, el proceso de asimilación provoca una mayor resistencia consciente o inconsciente. El grado de asimilación depende también de la fe que el profesor tenga en la nueva propuesta. Al respecto, Marianne considera que la enseñanza de la comprensión de lectura es un acierto pero le parece insuficiente para el contexto al que se enfrenta,

Yo estoy de acuerdo que se enseñe comprensión de lectura. Creo que es uno de los programas más completos que yo he visto. Inclusive una vez que he revisado el del CELE he sabido que el del CCH es bastante, bastante, yo diría, me atrevería a decir, o cursos que se dan en algunas facultades, bueno, eso sí lo hablo por experiencia, también muchos años, pero yo llevé un curso de comprensión de lectura. Yo creo que es mucho mejor aunque es insuficiente. También yo creo que sería mejor que se diera también las cuatro habilidades, además de la comprensión de lectura. Sería las cuatro habilidades, esto sería lógicamente porque los alumnos llegan con el nivel de inglés muy, muy dispares. Ahí están los dos extremos. Hay alumnos que llegan con el conocimiento medio, medio alto de inglés y alumnos que llegan a saber casi, casi nada de inglés. Los alumnos que saben ya bastante de inglés sería bueno probablemente darles algún curso de inglés avanzado y posteriormente hacer una comprensión de lectura y por otro lado, los alumnos que están muy atrasados, primero darles un año, o año y medio inglés, obviamente las cuatro habilidades, y después sí pasar a comprensión de lectura, y obviamente también que se hicieran exámenes de colocación para identificar y acomodar en grupos, en niveles a los alumnos, pero creo que sí faltaría complementar con las cuatro habilidades. (Marianne, CCHSur)

Aparece de nueva cuenta la situación de los grupos heterogéneos en el Colegio e introduce nuevas propuestas para solucionarlo,

En la academia hemos platicado sobre esto y nos gustaría creo que lo mejor sería que comprensión de lectura se pasara al último año, o a los últimos dos años, y en el primer año o en los dos, primeros dos años, dependiendo del nivel del alumno, se pudieran acomodar. Entonces, se agregarían dos semestres al programa. Nada más revisariamos el de comprensión. Yo estoy muy a gusto enseñando comprensión de lectura pero enriquecería más si diéramos cuatro habilidades. (Marianne, CCHSur)

Entonces, a través de la voz de Marianne conocemos que no es un deseo individual sino el de una colectividad “la academia” y nos preguntamos quiénes podrían constituir la academia. Vemos que Marianne está abierta a la enseñanza de la comprensión de lectura pero no está convencida de que ésta sea suficiente.

Por el contrario, Inés muestra un rechazo a este enfoque de enseñanza, pues, desde su visión, “es muy difícil que se aprenda de esa manera”.

Yo pienso que debería cambiar. Ah, pero no sé. ¿Híjole! debería cambiar a las cuatro habilidades y desintegrarse. Yo lo digo por el interés económico pero la verdad no es así. Yo tengo alumnos que están en inglés dos y luego hay que empezar desde el principio en cuanto a la lengua. Entonces ya ahí recibo de todos los compañeros, de todos los alumnos, toda la mañana, toda la tarde en la sala. Entonces ya no es cosa de los maestros y es cosa de que es muy difícil que se aprenda de esa manera. Este, y sí pienso que lo deben cambiar. Los alumnos lo sienten también, mas algunos alumnos están a favor de esto para empezar. Ahora, el enfoque que tiene la comprensión de lectura mínimo se debería de agregar (inc.). Yo pienso que está bien que el alumno pueda leer pero eso no indica que necesariamente tenga que estudiar la comprensión de lectura, sino que tiene que entender el idioma de la manera en que lo hicimos en mucho tiempo, no comprensión de lectura. Y, sin embargo, pude leer y, y así lo hicieron muchas personas. Ahora creo que deben de darles un curso tan enfocado a las relaciones interpersonales. Puede tener una parte para que sea motivante el inglés que

se debería de pensar que es un inglés académico, para propósitos académicos, y mezclarlo un poco con el otro inglés de relaciones interpersonales. (Inés, CCHVallejo)

La profesora está convencida de que un curso de cuatro habilidades le daría al alumno las herramientas suficientes para leer. Después de todo, así fue como ella aprendió a hacerlo. Pero en la cita de abajo observamos un elemento del enfoque que a la maestra le parece irreconciliable “que se aferren literalmente a que hay que enseñar puras estrategias”.

Yo creo que a veces por ser tan innovadores y tomar lo último, y sobre todo que se aferraran literalmente a que hay que enseñar con puras estrategias. En mi experiencia yo di esos grupos pero estaban, pero no se les obliga a hacer un examen de ciertas características al alumno ahí. El examen realmente es el producto en la clase pero el inglés no es correcto y en el nuevo plan ya se cambió. Que hay enfoque interactivo. No creo que realmente se haya hecho porque nada más estaba el nombre ahí de interactivo y seguía lo mismo, lo mismo, lo mismo. Continuamente se hicieron ajustes pero ya realmente no lo recuerdo. Creo que siguen igual. Sí, nada más fue una redistribución de contenido. En esa comitiva no hubo un cambio y sí es problema porque en esta metodología se nos ofrece mucho. La enseñanza de la lengua todo es de que los conocimientos previos, la habilidad por el contexto. Y si el alumno no tiene conocimientos previos de la lengua, ni tiene un contacto que le permita la habilidad pues no se le va a dar gran cosa. Es triste. Sé que algunos compañeros hacían a un lado el programa y se iban por comprensión auditiva o las cuatro habilidades. Yo seguía en esto porque si no, pensaba, va a ser un desorden. Si cada quien va a estar haciendo lo que quiera. Pero sí pienso que se debería de modificar, por lo menos ponerlo par fines académicos y darlo integral (Inés, CCHVallejo)

En efecto, aquí podemos percibir un fuerte rechazo de la maestra a ceder la lengua por las estrategias. Encima de todo, dice, el nuevo plan sólo ha cambiado de nombre a *enfoque interactivo* pero la profesora percibe *lo mismo, lo mismo, lo mismo*. La preocupación de la profesora radica en que el enfoque propuesto basa la enseñanza de la lengua en los conocimientos previos y en el contexto, pero al llevarlo al grupo ella se percató de que el

alumno promedio no tiene conocimientos previos de la lengua ni contacto cotidiano con la misma para que esto suceda. A pesar de su preocupación, la profesora se ajusta al programa porque considera que es peor que *cada quien vaya a estar haciendo lo que quiera*.

Finalmente, Inés termina por aceptar que sí le están dando herramientas académicas a los alumnos, pero piensa que sería más motivante para los alumnos poder *leer, hablar y todo eso* y que si ahora lo quiere hacer puede aprenderlo en otras instituciones ya por su cuenta. Cabe preguntarnos, entonces, si así se da en verdad el caso ¿qué diferencias de acceso al uso de la lengua implica tener recursos para poder asistir a otra institución para aprender inglés?

Porque sí lo van a necesitar algunos compañeros. Cuando se dice ¡Ay! deberían de poner cuatro habilidades y dices no, no, no y el alumno asiste a estas instituciones para que aprenda. Si quiere aprender las cuatro habilidades que se vaya a otro instituto. Bueno, pero si se va a dar inglés para fines académicos entonces sí estamos cumpliendo, sí estamos cumpliendo y le estamos dando herramientas. Creo que sería más fácil, más motivante que el alumno pudiera leer, hablar y todo eso. Ya si por tu cuenta quiere hacer un curso para aprender hacer llamadas telefónicas, para preguntar cómo llego a tal lado o cómo invito a alguien al cine, chance lo aprenda por su cuenta en un instituto. (Inés, CCHVallejo)

Aquí cabe preguntarnos qué papel juega la convicción del profesor con respecto a la motivación para el aprendizaje, considerando que para Inés dar clases de comprensión de lectura ha sido siempre menos motivante que enseñar las cuatro habilidades.

Julián hace una propuesta *para hacer más homogéneo al grupo que tuvieran un curso propedéutico de cuatro habilidades, lo básico que se les pide: presente pasado y futuro y nada más y eso les ayudaría y no demandaría tanto al maestro*. Pero veremos que la situación es aún más compleja de lo que nos imaginábamos.

1.4. La imposibilidad

Podemos percibir que Giovanna esta *a gusto* con el enfoque del Colegio pero no por la enseñanza propiamente sino por *el manejo de las instituciones*, porque *no van a cambiar las situaciones, no van a cambiar las condiciones...*

A mí, yo estoy cómoda con el enfoque. Estoy, creo, en el enfoque, porque tenemos una situación muy especial que es el manejo de las instituciones. Institucionalmente no van a cambiar las situaciones, no van a cambiar las condiciones, inclusive creo que ahora podemos decir que estamos un poco mejor, porque en la antigüedad, te estoy hablando de hace diez años, pues las partes de los lemas era educar a muchos con poco, casi vamos a decir eran muchos, lo que importaba era que muchos tuvieran el acceso al bachillerato, y bueno, cómo salían, quién sabe. No, es imposible pensar trabajar cuatro habilidades con ellos, por las condiciones de trabajo. No teníamos infraestructura, los salones son muy grandes, tenemos los alumnos, son cincuenta, sesenta alumnos en cada grupo, con heterogeneidad muy grande, con motivaciones diferentes, que bueno, seguimos teniendo, pero bueno, pero es diferente, porque sí he detectado a algunos que tienen cierta deficiencia en el inglés, ciertos prejuicios que traen de sus papás y de ellos mismos muchas veces. Y sería difícil trabajar a manera de, tal vez intentaríamos hacer algo, pero yo lo veo muy difícil. En mi experiencia como alumno de la preparatoria tenía un nivel intermedio, y en ese entonces, cuando me daba cuenta que mis profesores ¿no? me ayudaban ¿no? más, a salir más adelante para tener un nivel avanzado, yo tenía que ir a escuelas aparte para avanzar más, entonces realmente me decepcionó mucho esa situación. El hecho de ver que en el CCH se maneje solamente una habilidad para, fue yo lo creo conveniente, por que es lo podemos ver realmente, que el alumno vaya con algo que sí le pueda servir. No tanto así que se diga cuánto avanza, pero por lo menos que esta clase que les va ayudar en algo en la Facultad. Si muchos de ellos tienen el manejo del idioma, tienen opciones, y creo desde el bachillerato se les da, se les dice que tienen la opción de las becas, que hay becas que sí tienen la posibilidad que se vayan y que vean la posibilidad de tomar algún tipo de

curso, porque es muy difícil, porque no, el hecho de estudiar en la administración me dio esa visión del número tan amplio que manejamos de alumnos. El número de horas que se manejan, la problemática que tenemos para conseguir profesores calificados ¿no?, suficientemente calificados. Tenemos exceso de profesores eh... interinos, pasantes eh... egresados de Acatlán, egresados de Letras Inglesas, en su mayoría que hemos visto que no manejan suficientemente el idioma inglés. Es muy difícil, digo, si lo vemos, lo percibimos a manera de lectura, cuando tenemos cursos que tenemos con ellos y vemos que hay problemas de comprensión de los mismos textos que tenemos que trabajar. Se pregunta uno cómo dan la clase de lectura, cómo dan la clase de comprensión, nada más como apoyo de... Yo creo que ahí hay problemas con los profesores en su preparación. Entonces, sí se complicaría más en la estructura específica, en el número de profesores, en la infraestructura. No tenemos suficientes grabadoras, no tenemos materiales, los materiales son única y exclusivamente para los alumnos, ya digamos, tener que producir materiales para cuatro habilidades con las deficiencias de los maestros, pues para lo que serían videos para que los vean, las grabaciones, digamos, recurrir a los comerciales, entonces yo sí le veo más dificultades. Que puede ser posible para alumnos de quinto y sexto semestre, con lo que mandan las carreras específicas en donde se requiere, tal vez se pueda, pero otra vez, estamos hablando de algo básico, y a lo mejor de grupos pequeños que hagan cuarto, quinto y sexto se pueda, porque, ya que con unos cuantos, ya se van a dar a la carrera y entonces tal vez se pueda con ellos, pero lo que es a nivel curricular de primero a cuarto semestre, sí veo muy difícil la implementación ¿no? a la mejor nos dicen mañana: cambien a las cuatro habilidades, pero el problema sería lo que tenemos al otro lado. Cómo lo manejaríamos y digo, a lo mejor sería que nos quedáramos con dos o tres alumnos, porque tendríamos que estar preparando material para un grupo y con la planta que está horita hay problemas. Hay inestabilidad. Entonces, con un grupo que tengamos de 25 alumnos cada grupo lo que nos significaría. No, no hay espacios, no hay lugares en donde se pueda ver, no va a haber posibilidades así inmediatas. Pensar en un laboratorio de idiomas o algo así lo veo difícil. Había un proyecto de una mediateca en cada uno de los CCH's, todos se vinieron abajo, hay uno sólo que realmente no funciona del todo, no como la gente lo espera de la mediateca de aquí.

Entonces por eso considero que el enfoque en el que estamos es propio de las condiciones, creo que es el adecuado. (Giovanna, CCHSur)

A través de su experiencia, Giovanna nos comparte que en la antigüedad, hace diez años, el lema era *educar a muchos con poco*, aludiendo a que era importante que *muchos tuvieran acceso al bachillerato*. Tal vez cabría recordar aquí que el pasado forma parte constitutiva de la identidad presente y que, como reporta Giovanna, *es imposible trabajar cuatro habilidades...* El hecho de que la profesora esté hablando al mismo tiempo en presente y en pasado nos hace sospechar que gran parte de esta situación no ha cambiado todavía. Además, la profesora, como ex - estudiante de la preparatoria, también se frustró al hacer cursos de cuatro habilidades que no le ofrecían el nivel que requería. Tanto el factor de la infraestructura como el *manejo de la institución* conllevan a Giovanna a pensar que la oferta del Colegio es más adecuada y que ofrece una herramienta útil para la Facultad. Por otro lado, la falta de docentes con el nivel requerido para impartir cursos avanzados representa también un problema mayor, así como la falta de material, de espacios y demás.

En este sentido, podemos ver cómo la enseñanza del inglés se desplaza del enfoque comunicativo, al enfoque comunicativo del Colegio, que significa enseñanza de estrategias de lectura en inglés. Asimismo, dimos cuenta de los conflictos que causa al profesor formado con una concepción diferente acerca de qué es el enfoque comunicativo según Widdowson (1979) y de las circunstancias que marcan los límites de esta significación; su historia, el manejo institucional, la formación docente y la infraestructura en general, independientemente de las motivaciones e intereses de los alumnos, los profesores y del mundo exterior, la significación del enfoque de enseñanza de inglés del Colegio está signada por una fuerte presencia institucional.

1.3. La enseñanza como práctica

Recordemos que desde nuestra óptica la enseñanza “...es una práctica humana que compromete moralmente a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984) (...), la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y

determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total” (Contreras, 1990:16).

Si hacemos un paralelo con la historiografía De Certeau (1985) podemos pensar la enseñanza como un efecto de lo real (Barthes, 1968, 1970, 1972), donde las prácticas son indicadores de una época, de un tipo de lección moral y un proceso de significación que complementa el sentido de la historia. Dentro de este esquema se producen significantes en un proceso de interacción constante, cuyos sentidos pueden ser completados por cualquiera de los otros presentes en la interacción cara a cara o virtual. Nuestra tarea investigativa es develar algunos sentidos que hemos rescatado del discurso de los profesores de inglés del Colegio.

En este sentido, la enseñanza se convierte en un objeto de reflexión para la comprensión de la relación producto – lugar; es decir, una historiografía que es práctica, discurso y la interrelación entre éstos.

Tomando como base la enseñanza como un efecto de realidad, nos hemos permitido asistirnos de tres nociones de (1968) y Greimas (1966[1971]) para analizar las descripciones o hipotetizaciones que hacen los profesores de inglés sobre un día típico de enseñanza; en el supuesto de que, al tratarse de un relato, nos parece muy pertinente hacer un análisis del relato basado en estos autores. La primera de estas nociones es las *informaciones*, las cuales son marcas predictivas de tiempo y de lugar, que conforman la temporalidad y la linealidad discursiva), en cuya base recaen los principales indicios (descripciones, ambientes, ideologías), que tienen un carácter de persuasión; persuadir al receptor, al apoyarse en referentes reales (convencionales-históricos), de que lo que se afirma o se niega en el discurso es parecido a la verdad. De esta manera se hacen referencias a seres u objetos mediante los que se caracterizan el espacio y el tiempo. Procuran los datos pertinentes para organizar mentalmente la realidad del referente que ofrece la ilusión de verdad que permite la evocación de referentes posibles (Beristáin, 1985:234). La segunda de estas nociones es el *indicio*, el cual tiene un nivel paradigmático, relacionado con el objeto al cual indica, describe o representa. Permite al lector conocer a los protagonistas a través de su propia experiencia del mundo.

Constituye una red de anticipaciones que más tarde pueden ser o no retomadas aisladamente o integradas a catálisis y a informaciones. Las características psicológicas, físicas o ideológicas son representadas a través de descripciones o acciones que las infieren (Beristáin, 1985:234). La tercera de estas nociones es la catálisis concebida como una unidad semántica distribucional de naturaleza sintagmática, que se relaciona con otras unidades del mismo nivel en el discurso. Su función es acelerar o desacelerar el curso temporal dentro del relato; o bien, al describir un ambiente o una ideología, o para alargar el tiempo espacial en la narración. Las *catálisis* están constituidas por nudos descriptivos que se construyen con verbos que significan cualidad y estado (verbos de acción en modos de hipótesis. Acciones discursivas que no se cumplen en el momento de la enunciación); a veces por nudos narrativos, que se construyen con verbos de acción en los modos de lo real (series de acciones breves) (Beristáin, 1985:89-91).

Una vez definidas las nociones nos parece pertinente definir otras dos nociones más: la noción de *ficcionalidad* y la de *literariedad*. La *ficcionalidad*¹⁰ es “un discurso representativo o mimético que evoca un universo de experiencia (Ducrot-Todorov) mediante el lenguaje, sin guardar con el objeto del referente una relación de verdad lógica, sino de verosimilitud o ilusión de verdad, lo que depende de la conformidad que guarda la estructura de la obra con las convenciones del género y de la época (...) que permiten al lector- según su experiencia del mundo- aceptar la obra como ficcional y verosímil, distinguiendo así lo ficcional de lo verdadero, de lo erróneo y de la mentira” (Beristáin, 1985:208). La *literariedad* “..., depende de que los rasgos característicos que ofrece una obra coinciden con aquellas condiciones y normas impuestas por la institución de la literatura en esa sociedad y en ese momento” (Beristáin, 1985:301).

La enseñanza es un acto de ficción en el sentido de que el profesor, al hablar de su enseñanza se convierte en un narrador en primera persona de un discurso que se desarrolla en un espacio

¹⁰ La ficcionalidad tiene un doble discurso simultáneo: a) acto de enunciación verdadero (dimensión pragmática), que es un acto del autor; y b) acto elocutivo simulado (dimensión semántica), que es un acto del narrador en el que el discurso siempre aparece, por definición, como verdadero, aunque proviene de la fuente ficticia (el narrador) y no de la no ficticia (el autor)” (Beristáin, 1985: 208). “el que produce un discurso (literario) ficcional, semiótica su acto del lenguaje inscribiéndolo en la convención de ficcionalidad y en las normas de la institución literaria,” quedando la semiotización inscrita dentro de la dimensión pragmática” (Ibid:209).

ficcional que se constituye de un contexto situacional: objetivos y tema relacionados con la situación de emisión y recepción del discurso; de un modo: “medio físico” – ya sea oral o escrito- y “modo retórico”- narración, representación, etc. (que incluye un “tipo de discurso” determinado y una dirección imprimida al discurso por el registro lingüístico (un profesor no usa el mismo registro en la cátedra, en el club deportivo).

La enseñanza es un relato sujeto a prueba por las convenciones de género, de época. Es decir, que sólo es objeto de interés pedagógico, si su aspecto formal, valores y demás elementos constitutivos en el nivel denotativo, connotativo y pragmático; corresponden a la convención pedagógica de este momento. Veamos entonces cómo funciona nuestro relato en sí mismo y cómo funciona relacionado con su contexto social, es decir, veamos si el relato sobre un día típico de enseñanza entra también dentro del campo de lo pedagógico. Veremos también el papel que desempeña la construcción veridictiva para este efecto.

La institución pedagógica se define en este caso como los valores, conocimientos y prácticas que se consideran legítimas dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades y que definen la visión, la misión, la currícula, los papeles que desempeñan tanto profesores como alumnos dentro de esa institución, así como los materiales, tipo de clase, entre otros. Haremos el ejercicio de “...desmontar la aparentemente natural realidad escolar (...) para entender sus entresijos, comprender la forma en que las prácticas escolares, vividas como formas “lógicas y naturales” de enseñanza, se hallan ligadas a la estructura social (y cómo la legitiman y son legitimadas por ella), cómo son los procesos de intercambio que se producen en el aula y qué factores determinan o condicionan. Qué procesos intervienen en la formación del conocimiento de los alumnos en las clases y qué relación guarda esto con el currículum explícito como el oculto. De dónde procede el conocimiento y qué se enseña en la escuela. Quién y cómo lo selecciona y bajo qué intereses, presupuestos y argumentos. Qué decisión hay entre las decisiones curriculares y los participantes en el aula. A qué intereses sirve la escuela y cómo se realiza a través de todos los procesos mencionados (Contreras, 1990:77).”¹¹

¹¹ Aquí entramos en un proceso de desedimentación de sentidos naturalizados, si utilizamos las palabras de Buenfil (2000) “Globalización, ¿Una política distinta?” en Alicia de Alba (coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Cuadernos de Deconstrucción Conceptual en Educación. Plaza y Valdés Eds. México.

Primero haremos el análisis de los ocho relatos sobre un día típico de enseñanza auxiliándonos de los *informantes*, los *índices* y las *catálisis* que encontremos en el discurso de los profesores de inglés y después nos daremos a la tarea de rastrear la/s isotopía/s¹² de cada uno. Lo anterior permitirá delimitar las unidades constitutivas de las configuraciones discursivas sobre la enseñanza, lo cual nos ayudará a captar mejor los modos de su imbricación (Greimas, 1966 [1971]).

El escuchar el relato sobre un día típico de enseñanza en la voz de ocho profesores presume la existencia de isotopías que nos permitan ver cómo se conforman las configuraciones discursivas con respecto a la enseñanza. Lo pensamos así porque, según Greimas, los discursos que mejor logran poner de relieve la isotopía son los que corresponden a una intención y a una estrategia que preside su construcción y que determina la elección de sememas precisos – por ricos en semas- y de sememas no ambiguos – sino autosemémicos-, y que, además, distribuyen la mayor cantidad de información al principio del enunciado, para reducir al mínimo el número de hipótesis de lectura que deban ser verificadas en los segmentos de discurso subsecuentes. Tal es por ejemplo, el discurso didáctico” (Beristáin, 1985:288). La pregunta sobre un día típico de enseñanza abre un espacio para que el profesor de inglés se plantee la pregunta ¿qué es un día típico? Y trate de explicarse/me, lo que significa. Esto implica el ejercicio de hurgar entre los recuerdos para dar lógica a su historia. Lo anterior es importante para comprobar el carácter ficcional del discurso científico en el intento por descubrir si es posible hablar de un concepto de enseñanza del inglés.

¹² Greimas (1966) tomó de la ciencia físico-química este término y lo aplicó al análisis semántico. Isotopía es cada línea temática o línea de significación que se desenvuelve dentro del mismo desarrollo del discurso; resulta de la redundancia o iteración de los semas radicados en distintos sememas del enunciado, y produce la continuidad temática o la homogeneidad semántica de éste, su coherencia. (...) Es una propiedad del discurso, manifestada por un fenómeno de recurrencia, y sirve al proceso integrador de la percepción. Cuando leemos o escuchamos: “una pequeña vasija”, captamos tres veces la idea de género femenino, y tres veces la idea de número singular que son redundantes. La redundancia determina que cada unidad o semema de la cadena proyecte hacia delante haces de restricciones fonéticas, sintácticas y semánticas. Esto aumenta la previsibilidad pero también disminuye la cantidad de información (ya que los semas repetidos sustituyen a los semas que procurarían nuevos contenidos). Es “un conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato, tal como ella resulta de las lecturas parciales (es decir, por segmentos sumativos, por subconjunto de los enunciados, después de la resolución por la búsqueda de la lectura única” (Beristáin, 1985:286).

El hecho de que el profesor adopte la primera persona para narrar nos permite pensar en la existencia de un narrador otro que el profesor que busca dar coherencia y sentido a prácticas cotidianas en las que se reflexiona poco. Tratemos de insertarnos en los relatos de los profesores de inglés del Colegio para ver cómo éste último construye la legitimación de su enseñanza a la luz de la institución pedagógica que, como dice Contreras (1990) es insoslayable, pues penetra en todo el proceso de enseñanza.

Primer relato

Más bien una sesión o un día. Un día llego, no sé, hago este... bueno, reviso la tarea, reviso la tarea, paso lista, uno las bancas y tomo nota de quienes hicieron la tarea y quienes no hicieron la tarea, anoto los nombres de quienes no hicieron la tarea y ehm... empiezo a preguntar ya la tarea. Después, para evitar que el alumno me diga la respuesta que tiene su compañero, corregimos la tarea. Un rato de opiniones, si piensa en algo, cómo es una cosa, porque no nada más es presentar la respuesta. Después de eso tener un punto gramatical o algo que sí pienso que es necesario practiquen; o porque la lectura lo requiera. Lo explicas hasta que de con una práctica, terminas. Para entonces, si ya diste las hojas, invitas a que alguien empiece. Los alumnos que llegan a tiempo, anotas los que llegan una vez revisado el punto gramatical de la clase, se hacen las actividades de prelectura, se introduce el nuevo tema y este... platicas sobre el tema para que puedas entenderla. ¿De qué tema se puede tratar? ¿Qué título? ¿A qué se puede referir la interacción? ¿Qué se puede recibir en cuanto al tema? (inc.) Entonces empiezo a revisar tal vez sus dificultades de la lengua, vocabulario; y de ahí ya lo que es la lectura. Mientras están en la lectura detallada paso lista y en el ratito en el que están ellos muy ocupados vuelvo a pasar para revisar si traen el libro de texto y el diccionario que ellos deben llevar siempre. El libro de texto y el diccionario. Tomo nota de quiénes no cumplieron, porque eso les dejo de tarea, traer el material de trabajo. Son una parte de la calificación que les pueden beneficiar o perjudicar. Paso otras veces para ver que están trabajando. Si tienen alguna duda veo cómo van, en qué les puedo orientar. Ellos preguntan algo y este... los oriento. Yo creo que es lo primero, orientar en vez de decir esto es esto, deben de decidir, ir por donde

generalmente ellos sí tienen problemas, ahí... y ya, nada más se les da las respuestas. Y tanto ya saliendo de la primera clase, ya les dejo así lo que es de tarea, y paso temas. Después de la primera sesión me voy a la sala de maestros, ahí con mis compañeros a comentar un rato y después a la siguiente hora se repite lo mismo. Son tres sesiones de lo mismo nada más que en diferente salón.

El relato de Inés comienza justamente en una búsqueda memorística de “*una sesión*” que se hace evidente en el uso de interjecciones, muletillas y silencio. Una vez que ubica un punto de inicio, en este caso, “*reviso la tarea*”, la profesora abre una catálisis que narra en una serie de acciones cortas “*paso lista*”, “*uno las bancas*” y “*tomo nota de quiénes hicieron su tarea y quiénes no hicieron la tarea*”. La profesora vuelve a buscar en sus registros y regresa al punto de inicio “*empiezo a revisar la tarea*”. Lo anterior significa que para iniciar la revisión la profesora requiere un estado de las cosas que se registra minuciosamente en sus notas, especialmente el saber con certeza si al revisar la tarea todos comparten el mismo canal o si hay canales diferenciales. En este sentido, la maestra desea saber hasta qué punto el acto de revisar la tarea se inscribe dentro del ámbito de lo legítimo en su clase. Pragmáticamente, sólo es legítimo revisar la tarea con aquellos quienes la hicieron. Hacer la tarea constituye una prueba de apertura del canal de comunicación profesor-alumno en el acto específico de “*revisar la tarea*”. Una vez que la profesora comprueba qué canales están abiertos procede a revisar lo que, a su parecer, es un valor importante al checar la tarea en su clase: “*si se piensa en algo, cómo es una cosa, porque no nada más es presentar la respuesta*”. Para Inés es importante saber qué está pasando por la mente del alumno, tal vez porque desea comprobar que la elaboración de la tarea no fue un trabajo mecánico que no produjo mayor reflexión.

El segundo nodo de la clase de Inés es *tener un punto gramatical*. Aquí pareciera que la profesora expresa a la vez un interés personal por enseñar gramática y a la vez, una justificación institucional *o porque la lectura lo requiera*.

De repente la profesora cambia de narrar en primera persona a la segunda persona, como si se hubiera alejado de sí para dar paso a las acciones concretas del salón de clase que consisten en explicar y culmina en una práctica, la cual consiste en una serie de preguntas de inferencia.

Parece que la profesora vuelve a la primera persona cuando siente que su involucramiento es mayor; es decir, para revisar sus dificultades de lengua y de vocabulario y luego *de ahí ya lo que es la lectura*. Esta última frase es indicativa de que considera la lectura aparte, un tanto alejada de la lengua y del vocabulario, tal vez significa que el espacio de la lectura es más bien un lugar que pertenece más al alumno.

Dentro de sus actividades, la profesora menciona *paso lista, vuelvo a pasar para revisar si traen el libro de texto y el diccionario, tomo nota de quiénes no cumplieron, si tienen alguna duda, si tienen alguna duda, veo cómo van, en qué les puedo orientar*. Entre estas acciones Inés ha abierto también una serie de reflexiones *porque por eso les dejo de tarea traer el material de trabajo. Son una parte de la calificación que les puede beneficiar o perjudicar, Ellos preguntan algo y les oriento. Yo creo que es lo primero, orientar en vez de decir esto es esto*. Observamos que la sesión de Inés tiene dos tareas muy claras: la observancia de las reglas del juego, que se traduce en verificar que el alumno esté cumpliendo con su papel, según sus propias reglas; y el cumplimiento de lo que ella considera sus obligaciones dentro del salón de clase. En este sentido, vemos cómo hay un contrato de veridicción para que sea posible la enseñanza, donde tanto el papel del alumno como el del profesor hacen posible una situación de enseñanza-aprendizaje, relatada aquí en términos de Inés.

Isotopía

Desde su perspectiva, la misma trama de enseñanza se repite cada vez con la única diferencia de que cambia de salón. Observamos que para ella es importante respetar las reglas y cumplir con sus obligaciones, lo cual le lleva a seguir casi al pie de la letra lo que señala el programa de la institución. Lo anterior le da un elemento de cierta rigidez a su manera de percibir la enseñanza en este contexto específico, aunque hemos constatado que no siempre es así.

Desde la perspectiva de la enseñanza como práctica la profesora no parece estar muy conciente de las necesidades, funciones y estructuras sociales que subyacen su enseñanza. La configuración discursiva de su enseñanza articula elementos de normatividad (respeto de

reglas y cumplimiento de obligaciones). Su práctica es legítima porque se enmaraca dentro de las convenciones de “normalidad” institucional en las que este tipo de prácticas es permitida.

Segundo relato

Para Ieper cada clase es una secuencia de la anterior y cada día implica una selección previa de los temas,

Un día típico del CCH. Pues un día típico normalmente empieza días antes, porque el trabajo constante que normalmente va este... ligado, se inicia con el anclaje de las actividades del día anterior a la preparación de los temas que se van a ver en ese día, comienza, pues, con la socialización de los alumnos, porque es muy importante. A los alumnos les gusta sentirse y por mi parte no sólo son los alumnos. También es preparar la clase. Los alumnos saben cuándo la clase es preparada o es improvisada, o no está preparada. Entonces están tomando en cuenta cuándo las actividades están preparadas y saben en qué momento de la clase están. Entonces eso es lo que un día de trabajo significa: tener en mente los grupos, los grupos que voy a atender, qué material les voy a revisar a ellos, qué recomendaciones hay que hacer a ellos, porque hay que prever las recomendaciones, porque no lo saben, puede estar mal al revisar su tarea, cómo abordarlos para que no se sientan ofendidos. Eso es muy importante. Cuando este... se maneja el error en el curso es súper delicado con los demás compañeros, porque también se respetan, hacen burla al que no respondió la respuesta correcta. Entonces pues es difícil corregir en esos momentos. Después está la apreciación de contenidos. La apreciación de contenidos es este... es aquello como la sesión de la clase que está ya entregada al profesor y entonces, si el de los alumnos es favorable, pues ya se da la clase, se pero sí hay distractores como una marca aquí. A ver, le jala el pelo. Un grupo frente al salón es difícil llevar a cabo con esta situación, pero si todo sale bien, esa situación se hace, se modela una actividad y se monitorea. Como ellos hacen la suya, se hace una revisión. Normalmente, el tiempo para todo eso es porque es de dos horas y después de revisarlas se propone una tarea para que ellos hagan caso. Normalmente el revisar una tarea toma quince y hasta veinte minutos cuando mucho. Revisar los

errores no es muy tardado, se lleva quince minutos o diez. También, después la presentación o el reciclaje de estas actividades, a veces nos toma más de quince o treinta minutos, la revisión de otros veinte y después un ejercicio nos tomó otros veinte. La tarea para que ellos la hagan estamos perdiendo entre quince y veinte minutos por actividad de la clase. Entonces saben que si se concentran, se aplican, se concentran, pueden terminar hasta diez minutos antes y media hora antes, incluso, porque también es, no creo necesario tenerlos dos horas reciclando o conscientizando una y otra vez. Entonces sí pueden hacerlo y si lo hicieron bien pueden salir antes. Después pues no sé, eso en el grupo. Después, pero no es lo único que tenemos que hacer, damos tiempo para funciones docente administrativas, que son actividades compartidas. Hay que compartir un examen, este... realizarles algún ejercicio (para esto llegan a ocupar veinte minutos) y darles cada clase. Entonces, y este... por ejemplo, en esta semana, a veces compartimos textos alusivos. Algo de cosas en inglés de algo que ya no estamos trabajando en este día, para salir también de la rutina, de lo monótono que implica a veces, porque a veces, a fuerza de sistematizarse, así se hace tedioso, entonces, siempre llevar un juego una semana o una canción o una actividad diferente o lúdica para ella, pues es parte de lo que te decía, este... del tiempo considerado. Mientras haya respeto entonces es un tiempo tanto para distribuir información o alguna información de la jefatura, para firmar o para proponer hacer una junta, para proponer el próximo extraordinarios, cosas de esas, entonces, no sólo es la clase con los alumnos, también es el la vida cotidiana con los compañeros de trabajo, también eso influye. Influye a veces también la preparación de exámenes. A veces se juntan actividades que estamos haciendo, actividades que hay que entregar para ellos, para sus cursos, fechas de exámenes que están en próxima, extraordinarios que hay que renovar, que hay que modificar y hay que ver que se pasa. El tiempo que llevamos con los alumnos no alcanza, pero en mi caso, como tengo agrupadas mis horas de tal manera que el viernes no vengo, pues me dejan el viernes para ver esas actividades; pero hay maestros que la tienen más difícil, porque tienen su área completa de trabajo. Ah! y aparte tienen a sus hijos en la escuela! Es fastidioso para ellos. Horita estamos trabajando en una comisión que desea elaborar material para segundos, hacer un libro, un libro de texto, pues, para tener una alternativa más, tener más materiales, porque

algunos maestros, después de trabajar un año o varios años con el mismo material, pues desean cambios, desean algo nuevo, algo diferente, porque para ellos ya no resulta novedoso. Para los alumnos son novedosos pero para los profesores ya no lo son tan novedosos. Entonces, tener que hacer un nuevo material y por ende también seguir trabajando, también sé que ya, que hay maestros de los que estamos en esta comisión que trabajan mañana y tarde, pues se dan su tiempo para seguir planeando para las recomendaciones al trabajo de ellos, también de que se vayan incluyendo al trabajo de ellos, y yo creo que sí se desquita con esfuerzo el sueldo que uno persigue con el hecho de quedarse aquí, y también se tienen que tomar en cuenta pues hacer cosas, no sólo se debe al rendimiento de uno como profesor, es de verse crítico, pues porque hay grupos que son, se requiere alzar más la voz, hay grupos más numerosos, hay grupos que este lo fatigan a uno de manera pues también no sólo física sino de manera emocional, porque considero que es una convivencia con ellos, también los maestros se las arreglan para mantenerse al margen con la convivencia, pero tenemos algunos que no, pero nos llegan a compartir algunas circunstancias, pues sí, es un estrés extra adicional para la clase por parte del profesor, pues también están las actividades extra clase que también realizamos todos nosotros; por ejemplo, los cursos, el material didáctico de los segundos, y ese tipo de lecciones, y eso también pues fatiga. A veces sería conveniente pensar ya más a fondo en el proceso un apoyo extra para el estrés de los profesores, porque sí es una actividad estridente. Hay maestros que por naturaleza hablan de vicios de la conducta, tendrán un control pues maravilloso de la clase, resistencia, una diligencia para hacerla, pues parece que no los fatiga y se ven cansados. Después de dos tres clases empiezan a tener problemas. No digo que sea, no digo que sea fácil, yo digo que es muy satisfactorio porque cuando todo se une se conjugan todos los factores favorablemente. Se refiere a como ver a los alumnos de primero pues desplegar su conocimiento en un cuento en inglés. Por ejemplo, hay muchos que los intentan checar en inglés y da gusto ver que no están adivinando, que ellos están realizando una actividad con el auxilio de un conocimiento adquirido en clase.

Desde la perspectiva de Ieper la parte social y humana de la enseñanza parece esencial. Su discurso abunda en afectos: *comienza pues con la socialización de los alumnos porque es muy*

importante. A los alumnos les gusta sentirse y por mi parte no solo son los alumnos..., los alumnos saben cuándo la clase está preparada o es improvisada, tener en mente los grupos que voy a atender, qué recomendaciones hay que hacer, cómo abordarlos para que no se sientan ofendidos, cuando se maneja el error en el curso es super delicado con los demás compañeros, también no se respetan, hacen burla al que no respondió la respuesta correcta. Esta secuencia nos lleva a pensar que el afecto juega un papel preponderante en el ambiente de la clase del profesor de mucho respeto.

Enseguida el profesor señala la apreciación de contenidos como la parte de la clase *que está entregada al profesor* y hace unas enunciaciones hipotéticas sobre la posibilidad o la imposibilidad de desarrollar este evento en una situación de clase. Y una vez que habla de la clase inmediatamente leper recurre a un sujeto impersonal *se modela y se monitorea, se lleva quince minutos*, dando indicios de acciones que están estipuladas en el currículo como esas que tienen que hacerse y que son impuestas.

Después vuelve a la primera persona del singular para hacernos saber sobre un hecho que parece no seguir las reglas *no creo necesario tenerlos dos horas reciclando o conscientizando una y otra vez, entonces sí pueden hacerlo y si lo hicieron bien pueden salir antes*. El profesor, en su experiencia, ha formulado otras reglas centradas en la responsabilidad: hacer un buen trabajo.

Al referirse a las actividades *docente- administrativas* que generalmente lleva a cabo con los alumnos o con otros maestros aparece un narrador en primera persona del plural. Aquí menciona por ejemplo hacer ejercicios para el examen o ejercicios para salir de la rutina o proporcionar información de la jefatura, dentro de un ambiente reitera de nuevo, de respeto.

También en este tiempo coloca las actividades que realiza con sus compañeros de trabajo, porción del discurso en la que reiteradamente utiliza “hay que”: *hay que entregar para ellos, para sus cursos, fechas de exámenes que están próximas, extraordinarios que hay que renovar, que hay que modificar*. Otra vez, haciendo alusión a los deberes. En este fragmento

también observamos la angustia que evoca el reiterado uso del verbo “hay que”, al hacer alusión a la carga de trabajo.

Sin embargo, el profesor nos comparte la situación que estas tareas demandan y por lo tanto influyen en su vida cotidiana. Lo anterior se enriquece al contrastar su vivencia con la de otros de sus colegas: *...pero en mi caso, como tengo un agrupadas mis horas de tal manera que el viernes no vengo, pues me dejan el viernes para ver esas actividades; pero hay maestros que la tienen más difícil, porque tienen su área completa de trabajo. Ah! y aparte tienen a sus hijos en la escuela! Es fastidioso para ellos.* Aquí se pone de relieve la necesidad y reiteración en el discurso de Ieper a la posibilidad de tratar el estrés del profesor.

De repente Ieper abre un paréntesis para denunciar la carga laboral en el Colegio y el estrés que genera. El relato del profesor acerca de la situación personal y la de sus colegas presenta una vivencia nítida e intensa de las tareas implícitas en la enseñanza del inglés dentro del Colegio.

Isotopía

La enseñanza de Ieper se rige por el afecto y por el respeto entre los participantes. En este espacio hay lugar tanto para las actividades obligadas como para la trasgresión de reglas, en la medida en que se haga un buen trabajo. Ieper incluye en su enseñanza prácticas no necesariamente dentro del salón de clase, sino vinculadas al mismo, sobre todo actividades docente –administrativas como fechas de exámenes, de cursos y de extraordinarios, así como también de renovación de materiales. También incluye la angustia y el estrés inherentes a la enseñanza en su contexto docente.

Tercer relato

Julián inicia su relato describiendo a sus grupos, los días, los horarios y hasta el número de uno de sus grupos (tal vez porque sienta mayor cercanía con él).

Bueno, lunes y miércoles siempre es con los dos mismos grupos. Un grupo de primero y un grupo de tercero. El grupo de primero es de 3 a 5 y el grupo de tercero es de 5 a 7. La clase empieza a las tres, el horario es de tres a cinco con el grupo de primero y de cinco a siete con el grupo de tercero. El grupo de primero es el 145. Son niños de diferentes edades, de diferentes escuelas y de diferentes clases sociales, unos más introvertidos otros más extrovertidos. Entonces, el inicio de la clase empieza así como a las tres y diez aproximadamente, en donde ya se los había explicado el método de trabajo. Se les pide que saquen sus elementos de trabajo, van a ser los textos que ellos tienen, es una fotocopia, lápices o plumas de colores. Si tienen un diccionario y su cuaderno de notas. Eso es esencial para poder empezar a trabajar, como si fuéramos carpinteros albañiles y todo eso. Eh... se les dan las instrucciones de qué es lo que quiero que se haga en las primeras etapas y hacia dónde va dirigida esa enseñanza, esa práctica, en qué va a culminar. Si por ejemplo, si estamos viendo acciones, se les pide que subrayen con un determinado color. Eh... las acciones que ellos reconocen, en este caso, si las acciones están en pasado, se empiezan a subrayar, y ellos mismos lo hacen de sus conocimientos que ellos ya tienen, de sus propias acciones, o empiezan a platicar o a comentarlo con sus compañeros, de que cuál subrayaste, cuál no subrayaste. Se empiezan a dar interacciones entre ellos para ver si yo estoy bien o yo estoy mal. Yo nada más empiezo a supervisar. Para esto se les dan, depende de la longitud del texto, del tamaño de la letra, y si tiene muchas fotografías, entre diez y quince minutos para que hagan el subrayado. Antes, si el texto está numerado, este se mantiene con esa numeración, si no está numerado se les pide que se enumere para que tenga una secuencia y para que todo mundo, para cuando se haga la revisión estén conectados y sepan en qué línea vamos. Y entonces, si no estuvo enumerado, se enumera, y a veces se puede enumerar tanto en renglones de cinco en cinco. En las primeras etapas como es primero, pues sí los obligo a que los enumeren del uno al cincuenta pero ya en los de tercero no, ya es de cinco en cinco, porque ya es más rápida su búsqueda, ya es más rápida. Bueno, una vez que ya me aseguré de que todo mundo terminó con sus actividades, se revisa y se revisa línea por línea, para evitar que hayan subrayado mal o que no hayan subrayado, y que todos tengan la misma información, y

que todos compartamos la misma información. Cuando ya se terminó esa primera etapa, si por ejemplo, en este caso, fueron acciones, se empieza a ver quién hace esa acción y quien recibe esa acción. Entonces, para esto si el texto, si el texto lo permite, se elige a otro color y se subraya en este sentido personas o pronombres. Una vez que ya se subrayaron, también se hace la misma revisión para asegurarse que todos estamos conectados y finalmente, como hay este lugares también, y entonces es como hacer una, desmenuzar el texto, fragmentarlo, porque para mí es importante fragmentarlo porque así se les va haciendo a la idea de que tienen que leer fragmentos tal vez no oraciones completas y es más difícil entender palabras y entender el sentido. En este caso, sí hay palabras que sí nos dicen mucho, pero para ellos sí es bien extraño el decir, porque los estoy subrayando, porque los estoy encerrando en el momento mismo que empezamos a hacer el ejercicio de la interpretación. En este caso, ya tenemos subrayados nombres, pronombres, acciones y lugares, y lugares, en dónde ocurrió, podremos construir una tabla cronológica y aquí es donde entra otra materia con el profesor de Historia. En ese día, cuando estamos tomando esa materia, les pidió que hicieran una línea de tiempo de su vida, y entonces es exactamente lo mismo que hicieron ustedes desde que nacieron, y lo están ilustrando. Nosotros lo estamos haciendo con una persona desde que nació hasta el dos mil dos o dos mil tres. Es lo mismo. Hay una disciplina y hay una interacción, nada más que el otro maestro se los pidió con otro objetivo en español y yo se los pedí en inglés pero lo podemos hacer también en inglés, pero a lo mejor ustedes no saben introducir, pero los estamos sacando y empezamos a ver qué verbos estamos utilizando, qué hizo, dónde lo hizo, y cuándo. Entonces, el producto final es una tabla, es una tabla. Entonces aquí ya pasamos por lo menos una tabla de estar trabajando con el texto y de estar viendo qué tan fácil o qué tan difícil se les hace a ellos interpretar visualmente o representar visualmente un, las letras y que no es necesario entender palabra por palabra, sino más bien tener esa información: quién la hizo, cómo la hizo y ya, y entonces, en esa etapa, se hace y les quedan productos interesantes, y ellos se quedan bastante a gusto, convencidos, y para cerrar ya la clase estamos hablando de que ellos lo tienen que interpretar ya con sus propias palabras, lo que escribían, apoyándose evidentemente del texto, del cuadro que hicieron. Y entonces, lo hacen de manera oral, lo pueden hacer de

manera escrita, en donde también se les hace hincapié que cuando se escribe en español o en cualquier otra lengua tienen que tener cierto respeto de signos de puntuación mayúsculas nombres propios y que debe de tener un texto con sentido. Debe ser un texto coherente y lógico porque, a veces, si no queda bien la información, se pierde esa idea y entonces, ya resumiendo, ya hay un inicio de clase, hay una presentación de actividades. Bueno, un requerimiento de, y el objetivo, el requerimiento de materiales para realizar esa actividad. Se les da la actividad, la realizan, se trabaja en equipo, se monitorea, se revisa tanto a nivel de equipos como a nivel grupal, incluso como a nivel individual, y se cierra. Para la siguiente clase, para hacer un reforzamiento de lo que se hizo, se les pide que traigan un texto parecido y que ellos de alguna manera lo empiecen a hacer, lo empiecen a atacar, de la manera en que lo estamos atacando. Ya tienen un modelo, pero ellos ya están manifestando su propio interés, y entonces así es generalmente como trabajo con los de primero como con los de tercero. Evidentemente, con los de primero y con los de tercero los objetivos dependiendo del programa pues van a cambiar, pero las actividades generalmente son las mismas, que se logre el proceso de comprensión, pero que también vean que se puede interpretar y representar el texto de diferentes maneras, no nada más en forma de síntesis, sino hay muchas formas de interpretar un texto y de representar un texto.

Esta avalancha de información nos acerca a su realidad, a su vivencia dentro del Colegio *son niños de diferentes edades, de diferentes escuelas y de diferentes clases sociales, unos más introvertidos, otros más extrovertidos*. Podríamos pensar que para Julián un día típico de clase es enfrentarse con este todo complejo diferencial.

Julián elige hablar primero del grupo 145 y, como en los casos de Inés y de Ieper, comienza a describir las actividades del salón de clase con el impersonal “se”: *se les pide que saquen sus instrumentos de trabajo* y abre un paréntesis para explicar en qué consisten los *elementos de trabajo*. La enumeración de estos elementos nos lleva por un recorrido de las condiciones mínimas que requiere el profesor para iniciar su clase. El símil que hace con los carpinteros y con los albañiles nos hace pensar que considera su práctica como una tarea artesanal.

Nuevamente vuelve al “se” para continuar la descripción de su clase *se les dan las instrucciones de qué es lo que quiero que se haga en las primeras etapas y hacia dónde va dirigida esa enseñanza, esa práctica, en qué va a culminar*. Esta descripción de acciones hipotéticas nos informa sobre la estructura de la clase del profesor y de la organización de su discurso. El ejemplo proporcionado enseguida continua con la secuencia de la clase y observamos que el profesor vuelve al “se”: *se empiezan a subrayar, se empiezan a dar interacciones entre ellos mismos, se mantiene con esa numeración, se les pide que se enumere para que tenga una secuencia, se enumera, se puede enumerar, se revisa, se terminó, se empieza a ver quién hace esa acción, se elige a otro color, se subraya, se subrayaron, se hace la misma revisión, se les va haciendo a la idea, se los pedí en inglés, se les hace hincapié, se escribe, se les da la actividad, se trabaja en equipo, se monitorea, se revisa tanto a nivel de equipos como a nivel grupal, se cierra, se les pide que traigan un texto parecido*. Cada una de estas acciones se refieren a las instrucciones que el profesor utiliza en su discurso para aclarar en qué sentido las instrucciones siguen la coherencia de su propia estructura de clase.

Entremetido en esta serie de instrucciones podemos identificar algunos espacios de reflexión del profesor en ciertos momentos del proceso de enseñanza. El primero de ellos nos permite asomarnos a la interacción entre alumnos en términos de constatar si lo que han hecho es correcto. Esto nos lleva a pensar que dentro de la estructura de la clase es permisible la interacción alumno-alumno, mientras que el profesor monitorea o supervisa la interacción. En este contexto se percibe una relación simétrica con los alumnos.

Posteriormente nos comparte la importancia que representa para él fragmentar el texto para hacer una lectura más ágil y el conflicto que representa para los alumnos subrayar palabras para hacer la interpretación y hacer una tabla cronológica. El profesor hace una analogía con la vida pero también quiere convencernos de su habilidad para integrar conocimientos de otras asignaturas en su clase y de sus logros con los alumnos o la efectividad de su práctica.

Finalmente, nos quiere persuadir de la eficacia del modelo empleado con los diferentes niveles de enseñanza que tiene tanto para el desarrollo de la comprensión como el de la capacidad de interpretación y representación del texto de los alumnos.

Isotopía

La enseñanza para Julián es enfrentarse a un todo confuso y complejo diferencial, signado por los agentes y por los objetos que se interrelacionan en su espacio docente. Los elementos que conforman su docencia se autentifican según su situación particular de enseñanza. Algunos de estos elementos son la estructura de la clase, los espacios de reflexión, la interacción simétrica alumno – maestro, la interacción alumno-alumno, el abordaje del texto, la integración de los contenidos a otras materias curriculares y los logros de los alumnos.

Cuarto relato

El relato de Marianne es una sucesión de acciones cortas que nos van describiendo su paso por el Colegio desde las 6:50.

Bueno, yo llego a la escuela al diez para las siete y me espero en la oficina un rato a que se junten la mayoría del grupo. Llego aproximadamente a las siete diez al salón, mis alumnos me ven entrar, se colocan en sus lugares y planteo lo que vamos a trabajar en ese día y cuál va a ser el objetivo. A veces trabajamos con el libro de texto, a veces yo llevo una actividad diferente, pero a veces hacemos un trabajo que yo llamo de carpeta, que ya es la aplicación que ya estuvimos viendo. Hay muchos tipos de clase. Si trabajamos con el libro. Obviamente hay que tener una introducción. Trabajamos un poquito los conocimientos previos que ellos tienen sobre el tema, depende de los ejercicios que contenga el libro. Si son ejercicios que ya hayan trabajado en sus libros anteriores, como cognados, como el proceso de comunicación o algunos que contienen formas gramaticales, los dejo que trabajen solos, si son contenidos nuevos, temas nuevos, explico el tema, hacemos un ejercicio que no venía en el libro, el más simplificado, el más sencillo, lo revisamos, lo calificamos, a veces lo revisamos en grupo, en plenaria, o a veces intercambiamos trabajos. Ya que están revisados pasamos a un proceso más complejo que a veces está en el libro o a veces un ejercicio que yo traiga. Así se refuerza y en una clase posterior se hace el trabajo de carpeta. Después de

ese trabajo de carpeta ya les digo esto es lo que vamos a ver. Depende del tema que estuvimos trabajando. Vamos a suponer. Ahorita estoy trabajando con la idea principal, la idea principal. Bueno, explotamos qué es lo que ellos saben de la idea principal, dan sus puntos de vista, llegamos a la conclusión de esa idea principal, hacemos unos ejercicios que vienen en el libro en donde se jerarquizan conceptos, se arreglan conceptos, se categorizan conceptos, pasamos a la parte de enunciados, de una serie de enunciados. Ellos tienen que explicar cuál es el más importante de todos, si el enunciado no está ahí tienen que abarcar el enunciado, que eso mismo es la idea principal. Después pasamos en un tercer momento, a párrafos. Ya en párrafos hacemos lo mismo. Leemos a veces en equipos, a veces en plenarias. Leemos el párrafo de tal manera que yo lo leo en inglés y todo el grupo lo va interpretando en español. Yo les ayudo con las palabras más difíciles, palabras nuevas, así hasta que esté entendido. Así, siguiendo todo el proceso, identificamos cuál es el sujeto principal de este párrafo, cuál es el verbo que engloba todo, cuál es el predicado que incluye a todo. Entonces, una redacción la vamos viendo en partes, o la localización. Si la idea principal está ahí, y bueno, después de que trabajamos con el libro, yo hago el ejercicio, un ejercicio relativamente sencillo, textos de vocabulario conocido, bastantes cognados, en donde igual trabajamos de la misma manera que cuando vienen en el libro, los interpretamos, y ellos tienen que redactar la idea, localizarla, después la revisamos dentro del grupo, ya pasan en un tercer momento en donde ellos tienen un texto con un nivel de dificultad o igual o ligeramente más elevado y ya los dejo solos y a veces dividimos por equipos el trabajo si el texto es muy largo se dividen los párrafos, se tienen que integrar los párrafos para hacer el resumen integral, los principales, este trabajo ya es carpeta y yo ya evaluó para la calificación. Bueno, ese es más o menos un día típico y terminamos la clase alrededor de cuarto para las, la siguiente hora, porque son de dos horas las clases. Si algunos no han terminado el trabajo porque siempre se da quien trabaja mucho más rápido les pongo alguna nota de que estuvieron trabajando en el salón y que lo van a terminar en casa o que si era un trabajo muy largo lo terminamos la siguiente clase, terminamos, ese es más o menos un día típico. Después voy a la oficina, tomo un cafecito, paso a la siguiente clase. Como la dinámica, hay también, hay, cuando los alumnos exponen, cuando son temas, por ejemplo, cuando son los

organizadores del, ellos exponen, presentan, explican, por ejemplo, si están explicando un mapa conceptual, qué es el mapa conceptual y toda una serie de lineamientos que van descubriendo mediante su exposición. Que expliquen qué es, en qué consiste, sus características, que este, que den un ejemplo con, que hagan un ejemplo modelado, que el equipo tiene que elaborar con exposiciones al frente o en un acetato, cómo se elabora, es el diseño gráfico también, en base con el texto en inglés, y finalmente el grupo que expone tiene que traer un ejercicio para todo el grupo en un nivel sencillo. Si hay alguna duda, se necesita aclarar, antes yo intervengo y ya amplío la información.

Para hablar sobre sus actividades utiliza la primera persona del plural, comunicando así que se trata de un trabajo en conjunto. Además enuncia hipotéticamente que la posibilidad de clase puede variar, incluso si trabajan con el libro, pues dependerá también de si las actividades son conocidas para los alumnos o no. De estas diferencias dependerá la estrategia a seguir y se ubica en el tipo de actividad nueva para describir la estrategia: explicación, ejercicio sencillo, revisión, calificación ya sea en grupo o en plenaria, y luego un ejercicio más complejo.

Al igual que para Ieper, Marianne sigue una secuencia de sus actividades cada día y después de haber presentado el tema, se elabora un trabajo de carpeta en la siguiente sesión. Luego la profesora narra cómo se va desarrollando un tema conocido para los alumnos. Otra vez emplea la primera persona del plural: *explotamos qué es lo que ellos saben de la idea principal, hacemos unos ejercicios que vienen en el libro, pasamos a la parte de enunciados, pasamos al tercer momento, a párrafo”, en párrafos hacemos lo mismo, etc.* El uso reiterado de verbos conjugados en esta persona añade un énfasis especial al ambiente de la clase de Marianne, en un papel de acompañamiento constante en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, están delimitando algunas tareas que sólo competen a la profesora *yo les ayudo con las palabras más difíciles, yo hago el ejercicio, yo evalúo para la calificación* y otras sólo el alumno: *Ellos tienen que explicar cuál es el más importante de todos..., ellos tienen que redactar la idea, ellos tienen un texto con un nivel de dificultad o igual o....*

Enseguida pasa a un planteamiento hipotético, producto de su conciencia acerca de que la clase puede presentar variaciones “*si algunos no han terminado el trabajo, porque siempre se da quien trabaja más rápido, les pongo alguna nota de que estuvieron trabajando en el salón y que lo van a terminar en casa o que si era un trabajo muy largo, lo terminamos la siguiente clase...*”. Esto también lo hace patente a través de su aceptación de la posibilidad de otro tipo de dinámicas “cuando los alumnos exponen”, en la cual los alumnos asumen una responsabilidad mayor en equipo y donde el papel de la profesora es sólo aclarar y ampliar la información.

Isotopía

Para Marianne la enseñanza también varía según la situación y, a partir de ella, decide la estrategia a seguir. En su caso particular existe un predominio de un ambiente de acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Las tareas del profesor y del alumno están claramente delimitadas pero hay espacio para la flexibilidad si la actividad lo requiere.

Quinto relato

Giovanna inicia su relato con un comentario, tal vez queja, acerca del horario de trabajo: *Pues un día sería, por decirlo a usted, un día muy largo, por decirlo...* Después continua con una narración que ubica la entrada a clase desde la firma, el recoger materiales o listas entre las siete y las siete y cuarto.

...Voy entrando entre siete y siete y cuarto a clases. Pasas a firmas, llegas a recoger tus materiales extras o apoyos que necesitas, a veces no, simplemente tus listas, no carga uno todos los días eh... materiales necesarios. Llegas al salón, ubicas a los alumnos. En mi caso yo los cambio, dependiendo de la actividad que se va a realizar. A veces trabajan en pares, a veces en individual, en equipo, entonces, se asigna la actividad o más bien, físicamente se acomodan, ya que están acomodados. Entonces se empieza con la actividad a hacer una pequeña presentación de la clase, la temática, pensando primero cuál es lo que conocen del tema eh... qué tipo de material, dónde fue

establecido, quién lo hizo, qué importante es esta persona, si la conocen o no la conocen. Se asigna la primera actividad. Si es una actividad a presentar, entonces se hace una presentación y si fuera una clase, de las clases guiadas, o una práctica guiada, prácticas, pues ya ahí nos dedicamos únicamente a establecer, bueno...este... es el texto con el vamos a trabajar. Vamos a hacer una tabla, sacar los datos más importantes, se indica uno, la forma en que se realiza, si es una tabla, si se sacan varias de ellas principales, o hacer el esquema de la relaciones de ideas. Se les explica y se les asignan tiempos a los alumnos para que lo hagan, lo desarrollen bien, se les da tiempo suficiente, se les está revisando constantemente de que lo estén haciendo bien. A veces se les revisan, en lo que ellos están haciendo, se les revisan tareas, me pongo a revisar a veces materiales que ellos han traído a clases para sus exposiciones, o que quieren trabajar como tareas extras. Entonces, se dedica el tiempo para eso ¿no? En ocasiones, cuando terminan, cuando terminan unos a tiempo, se les pide que se esperen para que los demás acaben, estén a la par, se revisa la sesión con ellos, se revisa que las respuestas sean las adecuadas, se discute por qué es lo adecuado, dónde lo he visto, dónde no lo he visto. Cuando hay discrepancia se trata ese punto y, “A ver tú planteas este punto y es... tu pasa y escribe en dónde encontraste esa información”. Se explica y se trata de que haya un cierre siempre, de qué información obtuvieron y qué fue lo más importante y cómo lo lograron sacar. En ocasiones, a veces los textos son más difíciles y en ocasiones algunos van muy adelantados y otros van más atrasados, y se deja el cierre para la siguiente sesión, y se le dice a alguien que le va a tocar exponer algunas de las clases que se han trabajado en la siguiente sesión. La clase más o menos empieza a la hora o un cuarto dependiendo quiénes. Se les da una calificación por la actividad del día individualmente o por parejas, según sea, y se cierra la sesión la siguiente hora. Se puede decir que es la misma secuencia y coincide con la temática y si no coincide, porque van algunos grupos más atrasados, se hacen los ajustes ¿no? Porque generalmente busco que los grupos vayan a la par, pero al momento no coinciden van, por ejemplo, una lección más atrasada, o dos atrasadas, entonces se hace eso, por decirlo así, las tres sesiones junto con los espacios que dejamos tanto como para ellos como para nosotros nada más el cambio de edificio y llego diez, veinte para la una dependiendo de cómo avance con el grupo. Con el último grupo trato de tener un, un

trato diferente con los que hago lunes y miércoles, porque es última hora y normalmente si quieren desde las doce se pueden ir. Entonces siempre ubico una unidad y siempre trato de cerrar la siguiente sesión, sería al inicio del jueves. Entonces ya terminamos a la una y cada quien hace lo que quiere. Nos vamos ¿no?

Es interesante notar que la maestra involucra al escucha al usar un narrador en segunda persona *llegas a recoger tus materiales, tus listas, ubicas a los alumnos*. Es hasta este momento que la profesora cambia de nuevo a la primera persona del plural, acaso porque le parezca que ha entrado a su territorio: el salón de clase: *yo los cambio dependiendo de la actividad que se va a realizar*. Participando que la clase requiere de diferentes tipos de organización grupal según la actividad. Parece ser que esta asignación de la modalidad de trabajo es una decisión que la profesora considera que ella debe elegir para poder dar inicio a lo curricular. Es en este momento que Giovanna adopta el “se”: *se asigna la actividad, se empieza con la actividad*”. La profesora abre un paréntesis para describir en qué consiste la actividad: presentación de la temática, datos generales a través de preguntas, asignación de actividad a presentar, presentación. Todos estos informantes nos permiten constatar los elementos que conforman la actividad de Giovanna, aunque la profesora está cierta de que puede haber otras posibilidades que se apresura a hipotetizar: *si fuera una clase de las clases guiadas o una práctica guiada, prácticas, pues ya ahí nos dedicamos únicamente a establecer, bueno, este es el texto con el que vamos a trabajar...*”. Giovanna describe cómo se trabaja utilizando nuevamente el pronombre “se”: *se indica uno la forma en la que se realiza, se sacan varias ideas principales, se les explica y se les asignan tiempo, se les da tiempo suficiente, se les está revisando constantemente*”, etc.

A través de la frase adverbial *en ocasiones* o *a veces*, la maestra introduce nuevamente otras posibilidades de variación en la clase, presentándonos una postura abierta al cambio de actividades y de situaciones.

Otro punto interesante es cómo realiza la revisión de respuestas; especialmente cuando Giovanna hace una especie de diálogo entre los alumnos y la profesora *donde lo he visto, y a*

ver, tú planteas este punto, tu pasa y escribe en dónde encontraste esa información, lo cual presenta una imagen vivencial de la relación dialógica entre maestra-alumnos.

Una variante más que nos comparte Giovanna es la manera como maneja las actividades que no se acaban en el día por su complejidad, en el caso de algunos alumnos. Esta se puede presentar posteriormente al grupo de manera individual o en parejas para la asignación de una calificación.

Al igual que otros profesores, Giovanna explicita que repite la misma secuencia cuando los grupos van a la par, en la medida de lo posible. También confiesa que el espacio entre clases es un espacio vital de tiempo en el cambio de edificio.

Por último, nos revela una salvedad que hace con su grupo de última hora (lunes y miércoles), donde una vez más, Giovanna demuestra una postura abierta al cambio: *si quieren desde las doce se pueden ir*. La profesora vuelve al inicio de su relato para finalizar diciendo *ya terminamos a la una y cada quien hace lo que quiere. Nos vamos, ¿No?* Hay un tono de ansiedad que permite sospechar su deseo de salir corriendo. Nos preguntamos si su síntoma estará asociado con el estrés del que hablaba Ieper?

Isotopía

Para Giovanna la enseñanza está vinculada a la actividad a realizar. Si ésta es teórica sigue una secuencia y si es práctica sigue otra. La enseñanza se desenvuelve en un ambiente de diálogo con los alumnos y de flexibilidad en las reglas para ciertas normas como el horario de salida. La maestra refiere que trata de mantener la misma secuencia en todos sus grupos, lo que nos hace pensar que para ella la enseñanza tiene una forma estructurada a la que la situación de adapta.

Sexto relato

Suzanne parece plantearse la enseñanza en este contexto desde la perspectiva experimental que adopta con sus diferentes grupos a lo largo de la mañana.

Un día. A mi me toca estar en turno mixto, en la mañana y en la tarde. Entonces son dos contrastes a veces muy fuertes. Normalmente, el primer grupo de en la mañana – y a veces creo que esa es la ventaja de que sean de la mañana es como un grupo experimental, en donde, a pesar de que hay algunos ejercicios, algunas lecturas, algunas estrategias que ya han probado en años anteriores, necesito como que introducirlas con esta generación nueva y experimentar con ellos para ver cómo están reaccionando al texto, y entonces ir comprobando con el siguiente grupo, con el siguiente grupo, con el de la tarde, si sus reacciones son similares o son diferentes y por qué están difiriendo. Y ya con el tercer grupo ya llego con un camino como más trazado. Normalmente, el último grupo que tengo en, digamos, al día siguiente, porque nada más trabajo primeros, es el grupo con el que tengo más satisfacciones, porque además de que son buenos alumnos, como ya tengo todos los problemas que se puedan presentar previstos, y se los puedo plantear por adelantado, entonces ellos, a la hora de retroalimentarme me dan nuevos retos, que no había visto con los grupos anteriores porque apenas estaba yo probando qué caminos o qué estrategias seguir. Entonces, a veces, se vuelve una cuestión memorística porque son siete grupos y con siete grupos se vuelve la misma tarea. Digo, una parte memorística de parte de estee (...) aunque cada uno tiene sus propias particularidades, siempre hay algo que sale por ahí. A veces cansado por el hecho de que, por ejemplo, los martes tengo que entrar de siete a nueve de la mañana y me regreso así a mi casa a hacer otras cosas, y regresar después otra vez de tres a nueve de la noche y son horas corridas, muy cansadas, ¿no? estee, como soy zurda me catalogaron como si tuviera dislexia, entonces a veces con el último grupo, y también eso es una ventaja que ya tenga todos los problemas previstos, a veces llego ya tan cansada que mi spanglish se empieza a volver una cosa rara, y de repente digo una cosa por otra, y más que nada, por ejemplo, les cambio los nombres a los alumnos, les digo el nombre de alguien más y ellos me regañan. “¡Maestra, no!”

“Soy fulano.” ¿no? Estee, pero sí siempre, sobre todo con el último grupo me deja muy acelerada, con energía de seguir trabajando en las cosas. De hecho, me cuesta mucho trabajo llegar a mi casa y dormirme. Por lo mismo, que me dejan muchas cosas nuevas al final.

El uso de la primera persona del singular *creo, necesito, llego, que tengo, se los puedo plantear, que no había visto, estaba yo, tengo que entrar, me regreso, soy zurda, llego, digo, les cambio, les digo, me cuesta trabajo dormirme*; nos habla de un día típico como experiencia de aprendizaje para la maestra. Un lugar de aprendizaje donde tiene lugar la pregunta, la reflexión, la puesta en práctica, el descubrimiento que al mismo tiempo agota y genera la vitalidad necesaria para seguir aprendiendo.

La profesora percibe una diferencia notoria en los turnos donde tal parece que la mañana significa negativo y la tarde positivo, aunque la maestra adopte el papel de identificar reacciones entre ellos y sacar sus conclusiones para saber cómo proceder en su enseñanza.

De esta manera, al llegar al último grupo, la profesora expresa que *ya llegó con un camino más trazado*. Es posible que este estado de cosas se vincule con la *memorística*; es decir, con hacer *la misma tarea*, aunque reconoce que cada grupo tiene sus particularidades. Al igual que Giovanna también nos relata su experiencia docente como una actividad que fatiga, por el horario mixto en que trabaja, que la profesora hace presente con la anécdota del *spanGLISH*. Al final vuelve a reiterar una fuerte vinculación con el último grupo, el cual le conforta y le motiva para el día siguiente, reforzado de nuevo, el hilo conductor de su docencia, ese deseo de saber.

Isotopía

Para Suzanne la enseñanza es una experiencia de aprendizaje, un lugar donde surgen preguntas, un espacio de reflexión, de puesta en práctica, de descubrimiento, que agota pero que al mismo tiempo genera vitalidad. La maestra utiliza el conocimiento adquirido en la práctica para tomar sus decisiones de enseñanza. Aunque relata que la tarea es la misma para todos sus

grupos, la manera, los agentes y resultados no son los mismos y por ello mantiene presente su deseo de saber. Sin embargo, enseñar en un horario mixto es fatigante.

Séptimo relato

Jacob nos comparte dos preferencias: una, el trabajo en equipo y su apego a lo que dicen los expertos, *me gusta trabajar en equipos. Formo equipos de trabajo. Aunque el trabajo no sea en equipos pretendo hacerlo...* y su apego a lo que dicen los expertos *trato de seguir los pasos que dicen los expertos de las tres etapas en la enseñanza: la pre-lectura, la lectura y después de la lectura....*

Un día típico de enseñanza. Como voy a presentar mi materia, ya traigo mi modelo a presentar. Se presenta el... hay diferentes temas para abordar. A veces se tienen anécdotas, depende del tema, a veces empiezo con una lluvia de ideas. Hay que envolver a los chicos. Los chicos pasan al pizarrón, hacen lo que se les pide o del tema que se vaya a abordar. Ciertamente, se trabaja en equipos. Yo, me gusta trabajar en equipos. Formo equipos de trabajo. Aunque el trabajo no sea en equipo pretendo hacerlo eh... se les pide alguna tarea, que vayan agregando por equipo. En caso de la lluvia de ideas, se pasa al pizarrón, se da una sección a cada equipo para ver qué pusieron, que obvio, se le da una tarjeta a cada equipo, porque si pasa el equipo cinco después el equipo seis, ya vio que escribió el equipo cinco, y van, y nada más escriben. Entonces, en la tarjeta que escriban lo que tengan que escribir, se dejan las tarjetas en frente de los equipos y ya después se pasan a anotar y a veces a leer para ver qué pusieron, qué no pusieron, quién puso más, quién puso menos, qué equipo contribuyó con más ideas. y a veces se hace a través de concursos, para ver qué equipo va a tener una nota más, una marca más y eh... pues se van desarrollando de esa manera los temas, y eso va preparando el modelo. Trato de seguir los pasos que dicen los expertos de las tres etapas en la enseñanza: la prelectura, la lectura y después de la lectura, y se presentan los modelos, los diferentes modelos, y vamos a trabajar eh... marcadores de discurso o comprensión de textos, ya vienen marcados, ya subrayados, y ya se les va explicando cómo están relacionados, las medidas del texto que se traiga, qué

marcadores son los que señalan estas relaciones, porque es importante identificarlos para la cuestión de los temas de armar. Entonces ahí hay que hablar del tema de la información. La información coincide entonces ¿no? de alguna manera están viendo cómo se va desarrollando el tema y qué mecanismos utilizó el autor para eh... para desarrollar. Eh... se presenta el modelo, después se presenta otro texto, ahora para que todos lo vayamos identificando en las relaciones, y después de todo siguen prácticas, siguen. Para que lo hagan se van monitoreando. Al final puede ser que se les presente un texto para verificar si efectivamente han adquirido lo que se les ha enseñado, si han acabado las actividades. Tengo que checar. Checo qué hicieron, qué no hicieron, por qué están mal y luego de ahí, bueno, ya cuando ya termine una presentación, luego están las traducciones, que es lo que dijeron que esté correcto, qué no, y entonces les voy indicando cómo esa herramienta es importantísima porque, a veces, les arrimamos más de lo que tienen y, además, como dicen los expertos, ¿no? El sentido es el que le da uno al texto, el texto es el que no. Si uno contribuye más al texto que el texto para, para uno ¿no? Bueno, ya tengo el modelo, simplemente lo voy aplicando a los demás grupos y voy marcando dónde me quedé, voy continuando, y de esa manera es como voy y pues, más que un día típico, será una clase típica, porque a veces son diferentes en cuanto a grupos, ¿Por qué? Por razones ya me atrasé, ya me adelanté. Entonces tengo que llevar mi control para ver qué voy, en qué voy con el grupo y qué parte del tema.

Ambos principios regirán su entorno de enseñanza. Así, su día típico comienza con el modelo precisamente. Pero Jacob señala brevemente su inicio: *anécdotas, lluvia de ideas* para describir, con más detalle, el trabajo en equipo.

Al igual que otros maestros, Jacob ha optado por el uso de “se”: *se les pide alguna tarea, se pasa al pizarrón, se da una sección a cada equipo, se dejan las tarjetas enfrente de los equipos, se pasan a anotar* para brevemente ilustrar la huella que imprime esta modalidad de trabajo en el aula.

Luego el profesor narra otra vez lo curricular *desde la visión de los expertos* en “se”; igualmente comprobando el orden: presentación del modelo, presentación del texto, prácticas, monitoreo, verificar conocimientos, checar; aunque está consciente de que existen diferencias entre los grupos por las mismas razones que especifica Giovanna en su discurso. Su estructura de clase nos habla de una conjunción de elementos personales e institucionales que conforman su enseñanza.

Isotopía

Para Jacob enseñar es trabajar en equipo y dar la clase estructurada como dicen los expertos. El elemento humano está presente en su relación con los alumnos, con quienes mantiene cierto acercamiento. Su enseñanza es una conjunción de elementos personales e institucionales.

Octavo relato

Finalmente, Leo inicia su discurso con un comentario favorable, desde su perspectiva, de poder llegar al Colegio a las tres de la tarde. ¿Qué queda oculto detrás del adverbio *afortunadamente*? ¿Significará que es una concesión especial o simplemente se acomoda mejor a sus necesidades?

Un día típico de enseñanza pues bueno hablando del turno vespertino tengo que llegar a las tres de la tarde. Afortunadamente tengo esa posibilidad dentro del Colegio, y preguntando qué fue lo que estuvimos utilizando, qué fue lo que vimos en el grupo en la última sesión, y qué quedó pendiente, qué fue lo que se terminó, cómo lo podemos complementar, platicar con ellos, ver lo que están haciendo, cómo les ha ido, si pudieron hacer el trabajo, la tarea, preparar, si tuvieron duda en el trabajo pendiente, y la ambientación, ya sea por parte de ellos o parte mía, o de los dos, y entramos en la materia para hacer una revisión de lo que quedó pendiente, no de una manera formal sino informal, porque eso les va a dar la confianza de hablar, de aportar, y de poder introducir esas posibles dudas hacia lo que pudiese ser la solución, hacer una presentación, retomar, encuadrar todo lo que lo que sigue, que es lo que vamos a

conectar, cuál es el objetivo del momento, a dónde esperamos llegar. Constantes del tipo no son determinantes. Marcar las actividades que vamos a realizar, echar un ojo a llegar a una posible evaluación al final y pensar cómo va a estar, qué conclusiones se limitan a esta conclusión de abajo, y sugiera una respuesta de ellos diferente, porque hay un programa de actividades. Doy tiempo en lo que ellos pueden hacer alguna otra sugerencia, alguna otra actividad, porque también ellos participan en el trabajo. Se va ocupando por tiempos y se van dando para diferentes actividades eh... si es necesario, ampliamos, cambiamos otra actividad de, en un momento determinado improvisamos si es necesario, o si hubiera la necesidad, pues vamos a la biblioteca, vamos de hecho a la biblioteca y vemos las posibilidades para, no es algo determinante tener un plan de clase, pero cada actividad de promedio de materia es de 15 a 20 minutos, dependiendo de la actividad, dependiendo de la necesidad y de cómo se vaya marcando el trabajo individual, grupal, por parejas, o de todo el grupo, porque puede variar. Al final terminamos con una evaluación. Les dejamos actividad, vemos cómo andan en trabajo de tareas, establecemos fechas, quizás no la siguiente clase sino un poquito más, pero con la seguridad de que es una actividad que ellos están aprendiendo, de hacer la tarea, porque hay tarea o porque se me ocurre de dejar tarea y de continuar la de seguir el enlace y no perderlo, y ellos saben que tienen una tarea permanente ¿no? Independientemente de eso, ellos tienen que escuchar, tienen que leer la materia, revisarlo minutos breves por, hay tres o cinco minutos pero que no desespere, porque es importante, se nos va rapidísimo el tiempo, cuando menos lo pensamos ya está por demás, se nos vino el tiempo, nos brincamos, pero nos ha, pero nos ha llevado a otra etapa que más adelante puede ser benéfica y regresar a dudas que no se atendió al alumno o le causaron alguna posible deformación.

Después narra su día típico de enseñanza en un tono entusiasta y activo *preguntando qué fue lo que estuvimos utilizando, qué fue lo que vimos en el grupo en la última sesión y qué quedó pendiente, qué fue lo que se terminó, cómo lo podemos complementar...* pero Leo no sólo habla desde la perspectiva del trabajo sino también desde la perspectiva humana *platicar con ellos, ver lo que están haciendo, cómo le ha ido, si pudieron hacer la tarea, preparar la tarea, si tuvieron duda en el trabajo pendiente y la ambientación, ya sea por parte de ellos o por*

parte mío o de los dos. En este sentido vemos una tendencia a ponderar lo humano en la clase de Leo.

Después de la bienvenida humanística el profesor dice *y entramos en materia.* A diferencia de los demás profesores, Leo utiliza el verbo en su forma infinitivo *hacer una revisión, hacer una presentación, retomar, encuadrar todo lo que sigue, qué es lo que vamos a conectar, dónde esperamos llegar.* Estas acciones se llevan a cabo en lo que el profesor llama un ambiente informal porque argumenta: *eso es lo que va a dar la confianza de hablar, de aportar y de poder introducir esas posibles dudas hacia lo que pudiese ser un entorno flexible donde se espera una alta participación del alumnado.* Esta tendencia es predominante en el discurso del profesor. Enseguida alude a *un programa de actividades: Doy tiempo a que ellos puedan hacer alguna otra sugerencia, alguna otra actividad, porque también ellos participan en el trabajo.*

Luego vemos que Leo describe un entorno flexible de participación compartida donde no hay siempre un orden pre-establecido *ampliamos, combinamos, improvisamos,* centrado en las necesidades y en la marcación específica del trabajo individual, grupal o por parejas.

Al final el profesor termina usando la primera persona del plural para la evaluación, aludiendo también al hecho de que es una responsabilidad compartida y permanente de aprender. También Leo alude a la particularidad de que en este ambiente el tiempo se escapa de las manos y que los pendientes que quedan por resolver son fuente de conocimientos para sesiones futuras. Un tanto similar a la experiencia de Suzanne pero aquí más centrado en las actividades de clase que a un deseo de experimentar del profesor.

Isotopía

Para Leo la enseñanza está centrada en las necesidades de los alumnos, en la motivación y en las relaciones humanas. Hay un entorno flexible de participación y de evaluación que mantiene vivo el deseo del profesor de experimentar en cada situación de enseñanza.

La enseñanza como un acto ficcional

Volviendo a la idea de la enseñanza como un acto ficcional, en el sentido de que hay ciertas convenciones ficcionales que legitiman sus prácticas, trataremos de ver, a la luz de los elementos analizados en estos relatos, qué tanto la enseñanza, definida por el discurso sobre la práctica de los profesores, se inscribe dentro de los cánones de la institución didáctica en general y de la institución pedagógica¹³ del Colegio de Ciencias y Humanidades en particular.

En términos de necesidades, funciones y estructuras sociales, la configuración de la enseñanza del inglés en el CCH en ocasiones da preponderancia a la normatividad y a la legitimidad de la participación de los agentes en el proceso de enseñanza como en el caso de Inés. Otras veces se constituye de articulaciones que priorizan el afecto y el respeto entre participantes en términos de una convencionalidad más local, el salón de clase; pero donde también se articulan prácticas enmarcadas en otros ámbitos que tienen injerencia en la enseñanza y que el profesor considera como parte de su enseñanza en el Colegio (Ieper). En otra arista, la enseñanza del inglés para Julián representa una situación compleja y confusa que se relaciona con su situación particular de enseñanza. Esta falta de claridad está vinculada a la intervención de elementos diferenciados e inesperados en la práctica de clase. Para Marianne la situación es similar pero, a diferencia de Julián, ella ha conseguido idear estrategias para atender las necesidades de los alumnos y adecuarse a la estructura social del salón de clase. De manera particular, la profesora otorga mayor importancia al acompañamiento dentro del proceso de aprendizaje. La maestra hace una combinación de prácticas legítimas y no legítimas dentro del contexto institucional para solucionar problemas concretos de enseñanza. Giovanna toma como punto de referencia la actividad a realizar, teórica o práctica. A diferencia de Marianne, su flexibilidad está limitada a dos posibilidades y a la secuencia que ha planeado para los grupos que tenga en el momento. En este sentido, la profesora adapta la situación a su esquema

¹³ Recordemos que la institución pedagógica se define como los valores, conocimientos y prácticas legítimas dentro del Colegio y que definen la visión, la misión, la currícula, los papeles de maestros y de los alumnos dentro de la misma, los materiales, el tipo de clase, entre otros.

de enseñanza. Suzanne concibe la enseñanza como una experiencia de aprendizaje, como una fuente que genera preguntas y espacios para la reflexión, de ensayo, de experimentación. Su experiencia práctica es un insumo para la construcción/estructuración de sus clases por lo que, a pesar de planear la misma clase para sus grupos, sabe por experiencia que la práctica será diferenciada. Jacob basa la estructura de su práctica en lo que dicen los expertos. Su elemento diferencial es acercarse a los alumnos y conjuntar elementos personales e institucionales. Leo atiende las necesidades de los alumnos y les motiva a aprender, lo cual mantiene el deseo del profesor por experimentar cosas nuevas.

1.4. Alcances de la enseñanza

Otro elemento constitutivo de la configuración discursiva sobre la enseñanza del inglés es el carácter idecible de su propia constitución, en términos de las posibilidades, de sus alcances y de sus fines educativos. Si la enseñanza es un espacio de posibilidad del aprendizaje cabe preguntarnos en qué sentido es posible el aprendizaje en algunos espacios de enseñanza del Colegio, particularmente en el discurso de algunos profesores de inglés del CCH.

1.4.1. El futuro académico

Suzanne cree que su enseñanza es un *objetivo a largo plazo* que está encaminado para cuando los alumnos lleguen a Facultad, *porque cuando lleguen a Facultad es cuando más van a tener la carga de leer textos en inglés.*

La maestra parece tener la convicción de que así es, *Para que cuando lleguen allá, ellos puedan resolver la tarea, de decir, me dejaron un texto en inglés y todavía mi dominio del inglés no es muy bueno y entonces, una forma rápida, fácil y sencilla, a la mano de solucionar esto es lo que aprendí en el CCH.*

Pero más adelante repara, *Por supuesto, la desventaja es que en el quinto y sexto semestres no llevan inglés, entonces, posiblemente, si se les olvida en el periodo de vacaciones lo que vimos en el curso, se les olvide en un año de aquí a que pasa a la Facultad.*

De hecho, una revisión de los programas de estudio de diversas facultades nos indica que en Ciencias y en algunas ingenierías los alumnos llegan a leer textos en inglés, pero en las Ciencias Sociales y en las Humanidades, que según el informe del CCH son las carreras por las que la mayoría de los alumnos del CCH opta, la lectura de textos en inglés es casi nula, a excepción de Letras Inglesas y Enseñanza del Inglés en Acatlán. Por tanto, es posible que el alumno del CCH que deja de estudiar inglés por su cuenta llegue al final de la carrera sin la práctica requerida para hacer un examen de comprensión de lectura. Parece surgir un cuestionamiento acerca de cuál es la finalidad que persigue la enseñanza del inglés en el CCH en términos de valor educativo y “de la adecuación y coherencia con respecto a las pretensiones educativas (Contreras, 1990:21).” En el nivel del futuro académico parece haber una desarticulación entre los fines y las acciones educativas.

Pero también parece haber una falta de explicitación de cuáles son los fines de la educación para sus mismos actores o agentes. La voz de los alumnos es escuchada a través de Julián y de la pregunta: *¿De qué me va a servir esto?* y Julián contesta en ese diálogo con ellos,

De que cuando consulte una información que está escrita en otro idioma yo la voy a poder interpretar y la voy a poder utilizar y porque es muy importante esto a lo mejor no en el CCH, pero sí a nivel profesional. A nivel profesional nosotros ya tenemos que leer en otro idioma. Nosotros afortunadamente o desafortunadamente mucha de la información que estamos haciendo llegar a otras manos viene en otro idioma, en este caso inglés, o cuando nosotros estemos haciendo una investigación o tesis tenemos que consultar mucha información en otro idioma y evidentemente no lo vamos a poder contestar en ese idioma, lo tenemos que transportar, interpretar y transmitir. Entonces, ése es el beneficio que va a tener el alumno del CCH en comprensión de lectura en los cuatro semestres.

La manera en que el profesor lo enuncia nos hace pensar que se trata de una reflexión personal que no parece hacer con el alumno sino que lo plantea en términos del deber ser. Si nos situamos en el contexto particular en que se ubica y las características específicas de egreso de

alumnos del CCH, la respuesta de Julián a su pregunta puede ser hipotética, si pensamos en el número de estudiantes preparatorianos que terminan este ciclo escolar, los que inician una carrera y los que la culminan, la necesidad de leer en otro idioma “a nivel profesional” puede estar más limitada. Además, como mencionamos anteriormente, puede ser que el alumno no llegue ni a leer textos en lengua extranjera ni a realizar la tesis, o tal vez necesite leer otra lengua diferente al inglés. En este sentido, nos cuestionamos también sobre la legitimidad de las formas de conocimiento, valores y formas de vida que operan en la valoración de la lengua inglesa dentro de los fines pedagógicos del Colegio.

Pero Julián no sólo contempla la etapa intermedia de la carrera sino que se remite a la necesidad de presentar un examen de requisito en comprensión de lectura de una lengua extranjera, previo a la titulación,

Finalmente, cuando ingresen a Facultad se les va a pedir que hagan el examen de comprensión de lectura de una materia, de un idioma, puede ser inglés, francés o italiano, y poder tener el grado de licenciatura. Entonces, también se les presenta como un requisito o como un obstáculo, y entonces, si no se apuran, pues al rato lo van a tener que volver a ver y sí, que no es una materia nada más curricular, que es una materia que existe aún en la Facultad.

Esta situación es una enunciación hipotética también limitada a aquellos que logren llegar a ese punto específico, aunque sí es una realidad que cada día más carreras demandan la comprensión de lectura en inglés, pero otras demandan también el dominio de la lengua e incluso carreras como actuaría y relaciones internacionales requieren el dominio de dos lenguas. Por lo que, en efecto, es muy posible que algunos de ellos, aún así, lo puedan encontrar como un obstáculo. Sin embargo, ni la lengua inglesa ni otra lengua extranjera es una materia obligatoria en las Facultades de la UNAM sino un requisito de titulación, orientado más a la certificación que al aprendizaje para el uso de la lengua con fines educativos o cualesquiera. Más que objetivos educativos pareciera que, de forma sutil, aparece el implícito de que este saber necesario puede también devenir en un obstáculo para la titulación, una suerte de saber imprescindible tras el cual se oculta una imposición que, en

muchas ocasiones conlleva a la desigualdad y a la injusticia social, en el sentido de que aquellos que no saben inglés no pueden ejercer su profesión en las mejores condiciones posibles al no poder titularse.

Pero Julián no sólo contempla el beneficio inmediato sino también el beneficio a corto y largo plazo ... *es una herramienta que les va a servir para siempre y no nada más hablando de lengua extranjera, también hablando de lengua materna. Mis habilidades de comprensión de lectura se tienen que ver reflejadas también en mi lengua materna...* En este sentido, la enseñanza tiene un alcance a corto, mediano y largo plazo, dependiendo de una serie de factores psico-sociales, culturales y económicos, así como de las redes sociales que cada individuo construya en un futuro.

Articulación y explicitación de los fines y de las prácticas son elementos necesarios para plantearse la pregunta sobre el conocimiento escolar y el uso de la lengua inglesa en diferentes grupos sociales. Lo anterior pone de relieve la importancia de entender las intencionalidades de la comunicación en términos de su relevancia para el sistema (Contreras, 1990). Observamos de qué manera el discurso de los profesores revela un cierto tipo de negociación de las intenciones entre los fines y las prácticas y cómo ellos mismos intentan darle una coherencia comunicativa dentro de su contexto histórico-social.

1.4.2. Algunos alcances

Pero parece que en un nivel más inmediato la enseñanza del inglés en el CCH permite el desarrollo de algunas habilidades de lectura en español, aunque no sin dificultades.

1.4.2.1. Desarrollo de habilidades cognitivas

Marianne piensa que la comprensión de lectura le da al alumno conocimientos básicos de la lengua pero que los alumnos también desarrollan habilidades cognitivas. Los alumnos *saben extraer y elaborar sus propios textos porque no sólo trabajo así; o sea, no sólo trabajo el*

tema sino expongo todo el proceso, todas las habilidades de comparación, de generalización, procesos básicos cognoscitivos que deben de existir...

En los dos primeros semestres *ellos ya deben de saber poder extraer la importancia de algún texto y sí lo hacen bastante bien*. Sin embargo, Marianne nos comparte que no siempre es así:

A veces yo sí me siento un poquito frustrada con respecto de que, cuando nuestros alumnos se encuentran, por ejemplo, un presente perfecto, una voz pasiva, frases nominales, y no lo pueden interpretar, cuando son temas que se estuvieron revisando, y estoy segura de que con todos los demás maestros estudiaron muchas veces el año anterior.

Sin embargo, vemos que este desarrollo no se presenta sin obstáculos. La profesora enfatiza un problema con el manejo de contenidos por parte de los alumnos. En este sentido, nos preguntamos si la enseñanza posibilita al alumno llevar a cabo sus tareas de aprendizaje para desempeñarse eficientemente en la vida escolar. ¿Estará esto relacionado con la falta de claridad de los fines? Si recordamos las últimas modificaciones al programa de estudios del Colegio, los factores que operan en la eficiencia del aprendizaje forman parte tanto del mundo externo, sobre todo condiciones inapropiadas para poder estudiar y los hábitos de estudio, como del mundo interno escolar: falta de un sistema claro de comunicación sobre cuáles son las intencionalidades educativas en el nivel macro, meso y micro..

La profesora afirma que los alumnos de cuarto semestre,

Entienden bastante bien un mapa semántico, un diagrama de flujo, un texto. Bueno, pero primero identifican qué intención tiene ese texto, si es un texto argumentativo, si es un texto de comparación, de contraste, de frecuencia; o sea, se les van dando todos estos elementos. Al final, ellos ya pueden determinar qué información tienen y, con base en eso, pueden entender las ideas principales y sacar un organizador gráfico; o sea, simplificar, re-elaborar un texto en un organizador gráfico o en resumen.

Al final del proceso, la profesora observa un avance en las habilidades cognitivas de lectura de los alumnos que en el contexto escolar le hace sentido. Dentro del periodo de dos años que siguen el curso de inglés, los alumnos del CCH parecen tener este logro. Sin embargo, ¿Cuál es el impacto de este avance después de este periodo? ¿Cuál es la relación de este saber con las posibilidades reales de uso de lengua inglesa para los alumnos fuera del salón de clase? ¿Hasta qué punto este funcionamiento está ligado al carácter obligatorio de la comunicación didáctica? ¿En qué medida los alcances están ligados al propio sujeto que aprende?

1.4.2.2. La auto-confianza en el uso de la lengua

Leo nos comparte una experiencia de aprendizaje:

eh... bueno, hemos podido ver en la práctica que en el momento en que el alumno puede seleccionar, puede hacer una integración de actividades eh... puede leer a otros niveles en cuanto a esa información, en cuanto a diseño, en su dicción, en cuanto a compartir información, y sobre todo, moverse solo en el medio que es el idioma eh ... yo creo que eso le da, le ha dado mucha confianza y lo dirige, o lo encamina, a otros medios, a otras fuentes, como son los tecnológicos.

Vemos en esta cita cómo opera de manera importante la interpretación de los alumnos con respecto a los contenidos y a la forma de trabajo en clase, así como la manera en la que sus intereses particulares se vinculan a la enseñanza. En este sentido, parece que el conocimiento sólo tiene sentido si “pasa a ser usado por los alumnos para sus propios fines, y no sólo para los fines escolares; es decir, aquél que se convierte en “conocimiento para la acción” (Contreras, 1990:97).”

1.4.2.3. Espacio de posibilidad para el aprendizaje

También para Ieper este espacio de enseñanza ha sido un espacio de posibilidad para el aprendizaje:

...ellos pueden obtener significados sin la ayuda de su profesor, sin la ayuda de un compañero, con sus propios recursos, y eso fortalece mucho su autoestima, su manera de aprender, porque no sólo lo alimentan en inglés, también proponen esas estrategias en esos aspectos en conferencias, puedes ver lo que no conoces, y si no se frustran, adquieren el significado, anotan para que después les sirva en la comprensión de lectura.

Vemos cómo el ambiente de aprendizaje influye de manera decisiva en el aprendizaje, así que podemos pensar en la autoestima y en la motivación como elementos de ambientación clave para que tenga lugar el aprendizaje. Esto también se hace relevante en la transpolación de este ambiente al ámbito de la calle, con los amigos, donde este aprendizaje le va a llevar a nuevas formas de conocimiento:

Entonces veo que sí podemos hacer provecho cuando menos a la clase, en extra-clase, pues ellos ya lo comparten de manera extraoficial, pues no, no que sea parte de la carrera, sino porque cuentan, ya le contaron a un amigo cómo utilizar algún aparato que trajeron de Estados Unidos, cómo buscar información en un este... portal que está en inglés o cosas así pequeñas, pero siempre satisfechas ¿no? No cabe duda que pocas son las veces que llegan los alumnos con algún pretexto. Hay toma para decir este... no, nunca la habíamos visto, nunca hemos sabido cómo se hace. Como son muy propositivos, siempre buscan algo que se allega con la estrategia necesaria; o sea, buscarlo en inglés, pues, para realizarlos, si lo desean, rara vez se quedan frustrados con lo que ellos quieren.

Lo anterior nos lleva a pensar en la importancia de investigar a fondo los usos que dan los jóvenes a la lengua inglesa y así crear vínculos entre la clase y la extra-clase que den cuenta de la articulación externa e interna del conocimiento, en un afán por hacer más explícitos tanto los fines escolares como los individuales.

4. La enseñanza como institución

Se entiende por institución “la estructura de vivir juntos (‘vivre ensemble’) de una comunidad histórica –pueblo, nación, región, etc.; irreducible a las relaciones interpersonales ...” (Ricoeur, 1990). Si la institución es una estructura de vivir juntos es preciso averiguar qué estructura de vivir juntos entraña la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En este sentido apelaremos al ethos del poder-en –común (Ricoeur,1990:227-228), al poder como actuación concertada, como práctica e interacción normal , inherente a un grupo. Así, los valores provienen de la experiencia común de una comunidad con un ethos propio encarnado en una tradición que tiene un núcleo ético-mítico, la cual demanda una traducción para ejercer la comunicación (Arendt, 1974).

¿Responde el Colegio de Ciencias y Humanidades a los valores concretos de los maestros de inglés que lo integran? ¿Qué fuerzas o debilidades de la institución ubicamos en este sentido? Ricoeur (1990) propone que para el mantenimiento y desarrollo de cualquier comunidad e institución es esencial ejercitar la imaginación colectiva de sus participantes desde la ideología y desde la utopía, las cuales están íntimamente relacionadas. La primera funge como retórica al servicio de la legitimación de la autoridad. Está vinculada a la estructura simbólica de la memoria social y a la identidad de una comunidad. Sin embargo, si se lleva hasta el extremo puede llegar a convertirse en autoritarismo, en disimulo y en esquematización rígida. La segunda, la utopía, funciona como un dispositivo de vigilancia del poder existente, al plantearse otras formas de ser social. En este sentido mantiene un campo abierto a la crítica, a la posibilidad y al juego entre la tradición y la esperanza; aunque carece de soporte real en su afán perfeccionista, por lo que augura un poder tiránico.

Si el ejercicio de la imaginación colectiva es un principio fundamental para el mantenimiento y desarrollo de las instituciones, la función de los *educadores políticos*, responsables de la transformación de sus respectivos países y comprometidos con su palabra y con su acción en partidos políticos, sindicatos, iglesias y grupos culturales diversos tienen las siguientes tareas:

- 1) En el nivel de los valores: “integrar la civilización universal, técnica, con la personalidad cultural” (1986:29). Sólo tenemos personalidad individual y cultural en la medida en que asumimos nuestro pasado, sus valores y símbolos, y somos capaces de reinterpretarlo (...) La lucha por una economía democrática es justamente la reinterpretación del pasado enfrentando al ascenso de la sociedad de consumo.
- 2) En el nivel de lo político: “mantener la tensión entre convicción y responsabilidad (...), a nivel de la imaginación colectiva. Sólo la utopía puede dar a la acción económica, social y política una intención humana y una doble intención: la voluntad de la humanidad como una totalidad (...) y la voluntad de la persona como singularidad.
- 3) En el nivel de lo económico: a) “poner de relieve la significación ética de toda elección que aparezca como puramente económica (1986, p.25). Toda planificación económica pone en marcha una jerarquía de opiniones cargadas de significación humana. Hay que analizar si los valores o desvalores que supone concuerdan con los del ethos de la comunidad; y b) “luchar por la erección de una economía más democrática” (1986:26). Donde participen en la discusión y en la decisión el mayor número posible de individuos. Para ello es necesario crear los instrumentos de esta responsabilidad colectiva”.

Si las tareas del educador político, según Ricoeur, demandan una actividad intelectual intensa del educador ¿Qué tareas de este tipo están ocurriendo en el espacio del Colegio y concretamente en el departamento de inglés? ¿Qué características tiene?

Si bien hemos definido la noción de institución, no queremos decir con esto que el Colegio de entrada se erigió de manera repentina en tal. Creemos que su legitimación como institución o no institución también depende de cómo sus integrantes la han considerado a lo largo de su existencia. Por ello, hemos tomado el concepto de institucionalización de Berger y de Luckmann (1968) [2003]).

“La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas para tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 1968 [2003]:74). Pero ¿Qué es una tipificación? Las

tipificaciones recíprocas corresponden a habituaciones de acciones compartidas entre actores o integrantes de un determinado grupo o comunidad. Dichas tipificaciones tipifican tanto las acciones como a los actores individuales.

Las tipificaciones recíprocas no se construyen en un instante sino en el transcurso de una historia compartida. En este sentido, son producto de una historia. Si esto es así, habría que preguntarnos entonces en qué contexto histórico se produjo la enseñanza del inglés en el Colegio, qué pautas definidas de comportamiento (sistema de control social) de la enseñanza han sido definidas por la institución, si ha habido necesidad de mecanismos de control adicionales cuando el proceso de institucionalización no se ha llegado a cumplir de forma cabal.

En el discurso de los profesores de inglés se externan algunas tipificaciones recíprocas e incluso algunas objetivaciones que vale la pena analizar, ya que la internalización (forma en el que el mundo social objetivado se proyecta nuevamente en la conciencia en el proceso de socialización), fue visto en el “día típico de enseñanza”, aunque también se puede percibir aquí en la enseñanza asistida practicada por algunos profesores en el Colegio.

Sabemos por voz de los profesores que se han integrado en diferentes momentos de la existencia de la institución pero ninguno parece haber estado en el momento de “ya volvemos a empezar” sino que todos llegaron en el momento de “Así se hacen las cosas”. En este sentido, el significado original de la institución no está grabado en su memoria de la experiencia y es preciso que se les explique el significado a través de mecanismos de legitimación y de control social ¿Qué tan legitimados están los comportamientos, acciones y conocimientos en el CCH sobre la enseñanza del inglés? ¿Qué áreas de comportamiento son relevantes para qué profesores? ¿Cómo tratan los profesores a la institución cuando reflexionan sobre ella? ¿En qué términos se ha logrado integrar un orden institucional? ¿Qué conocimiento tienen los profesores de él? ¿Saben cuáles son sus roles? ¿Cuál es el cuerpo de conocimiento referido a la enseñanza del inglés? ¿Qué “verificación científica” o “ciencia” da

cuenta de sus conocimientos confirmados por la experiencia? ¿Cómo se forma al individuo? ¿Qué sedimentaciones¹⁴ se han construido en torno a la enseñanza del inglés en el Colegio?

“La accesibilidad objetiva a un sistema de signos provee status de anonimato incipiente a las experiencias sedimentadas cuando las separa de su contexto originario de biografías individuales concretas y volverlas accesibles en general a todos los que comparten o pueden compartir en el futuro dicho sistema de signos” (Berger y Luckmann, 1968 [2003]:87) Al ser el lenguaje la base fundamental de acopio de conocimiento colectivo y al ser medio de objetivación de nuevas experiencias, así como el medio más eficaz para transmitir las sedimentaciones, las experiencias de los maestros pueden ser accesibles y relevantes para profesores de inglés con/de otros contextos docentes.

En esta sección haremos un análisis del discurso de los profesores para indagar cómo se ha dado el proceso de institucionalización de la enseñanza del inglés en el Colegio. Si es que hay un orden institucional, cuáles son sus características, tratando de ubicar de qué manera se ha objetivado e incluso sedimentado el conocimiento sobre la enseñanza del inglés de manera general en el Colegio y en cada caso particular. También se identificarán los roles que desempeñan sus actores y sus acciones, así como las formas de legitimación existentes.

4.1. Proceso de institucionalización

Si el proceso de institucionalización implica la habituación o tipificaciones recíprocas, compartidas por un grupo o por una comunidad, veremos cómo es que algunos profesores de inglés experimentaron su llegada a este mundo donde ya había una manera de enseñar inglés. Observemos la experiencia de Giovanna.

¿Cómo me ubico? Bueno realmente a mi me agrada el sistema, me siento muy a gusto estando aquí, siento, siento que el papel que he desarrollado ha sido pues creciente para mí porque en su momento, bueno, fue conocer la asignatura, conocer la metodología,

¹⁴ La sedimentación se refiere a la experiencia humana retenida, estereotipada en el recuerdo como entidad reconocible y memorable, para que el individuo le de sentido a su biografía. La sedimentación se vuelve Inter.-subjetiva cuando es compartida por varios individuos a la vez. Se le denomina social cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos (objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas).

cómo se enseñaba aquí, y cómo tener todos los aspectos que yo iba a necesitar, y poco a poco me fui involucrando con las actividades, en un periodo no muy corto, cerca de diez años que he estado como profesor, y en los últimos tres años que ingresé a la carrera académica. Entonces, creo que me ofrece muchas posibilidades. Más de lo que yo esperaba. Más de la carrera académica como profesor de asignatura, eso sí es un gran campo de acción ¿no? y otras cosas que se van a tener en lo mismo, a pesar de lo curricular, a pesar de las limitaciones que tenemos, que creo que sí, a los profesores de carrera nos ofrece muchas opciones de desarrollo (Giovanna).

Vemos que a Giovanna le ha llevado diez años habituarse a la enseñanza del inglés en el Colegio *conocer la asignatura, conocer la metodología, cómo se enseñaba aquí, y cómo tener todos los aspectos que yo iba a necesitar, y poco a poco me fui involucrando con las actividades...* Sin embargo, podemos distinguir que el tiempo del que habla aquí Giovanna hace un viaje al presente, donde ella se ubica ahora como perteneciente a un grupo selecto que tiene ciertos privilegios ...y en los últimos tres años que ingresé a la carrera académica. Entonces, creo que me ofrece muchas posibilidades. Más de lo que yo esperaba. Y donde su rol es crecer, desarrollarse, tener una *carrera académica* en un mar de posibilidades inimaginables desde la perspectiva de su fase de adaptación a la institución. Ahora, como parte de ella, de cierta élite, ella expresa cierto tono de satisfacción y orgullo, pero al mismo tiempo está conciente de que forma parte de un grupo reducido. La profesora ve este espacio como una oportunidad para actuar *un campo de acción*, incluso si hay restricciones *a pesar de lo curricular, a pesar de las limitaciones que tenemos,....* Aquí Giovanna nos presenta cómo se fue adaptando a las prácticas de la institución, de una manera gustosa, agradable y cómo poco a poco logró ganar cierto status donde encuentra motivada a desempeñar bien su papel dentro de la institución. Ahora giremos un poco para ver la experiencia de Julián,

Para mí es una institución bastante fuerte, bastante segura, y yo me siento bastante capaz y bastante bien dentro de la misma universidad. Para mí ha sido como un vínculo el pertenecer, el haber salido de una universidad pública y el pertenecer ya a una universidad pública, ya como profesor. Para mí, yo me siento bastante bien y me siento muy seguro de lo que tengo, de lo que puedo hacer y de lo que puedo lograr. También

me siento muy bien y conciente, de acuerdo a mis limitaciones, a mis logros y a mis aspiraciones. Hasta la fecha, entonces, para mí no es como algo pasajero, sino para mí es algo ya formal, y es algo ya fundamental pertenecer ya a la universidad como profesor.

Para Julián la UNAM representa *una institución bastante fuerte, bastante segura* y hace una analogía de sí mismo con la fortaleza y seguridad de esta institución al decir *Yo me siento bastante bien, y me siento bastante seguro de lo que tengo, de lo que puedo hacer y de lo que puedo lograr*. En cierto sentido, podemos percibir un paralelo entre lo que representa la institución y lo que representa el profesor para sí mismo. De alguna manera, el ser profesor universitario lo legitima como profesor. El proceso de institucionalización que definió su pertenencia a la institución fue la solidez de la institución que le permite legitimarse como persona, tal vez porque como egresado de una universidad pública, sintió que el camino de la legitimación era buscar la coherencia institucional pública, otra vez por la estructura sólida que representa para él. Es interesante notar que la identificación del profesor con la institución no se relaciona directamente con la enseñanza del inglés sino que más bien se trata de lo significativo que es para él ser profesor universitario y no ser profesor de inglés del CCH particularmente. Pareciera que para el profesor esta sedimentación es un medio para darle sentido a su existencia que tal vez adquirió dentro de la institución pública y ahora rige su vida dentro de la institución. Veamos ahora cómo se ubica Jacob dentro de la institución,

Pues como que somos los que llevamos la batuta con los grupos he... ¿no? somos, digamos, los obreros del Colegio, todos los de asignatura tenemos ese status, digamos, los que somos quienes llevamos el trabajo frente al grupo, y bueno, pues sí hay oportunidades para desarrollo, nada más que a veces encontramos algunas trabas, a veces las plazas ya tienen dueño. Si es sistema abierto o es un concurso abierto entonces ahí están algunos problemas, pero algún día trataremos de escalar ese sistema de esas jerarquías de cómo se pudieran llamar con respecto a labores. (Jacob)

Jacob se ubica en lo que él llama “los obreros del Colegio” en un tono irónico atenuado por el uso de la expresión “somos los que llevamos la batuta con los grupos”, tal vez haciendo

alusión a que la labor preponderante de un profesor de asignatura es dar clases. En este sentido, el profesor describe su rol como una obligación asignada a su status, implicando la clase más baja quizá. Lo anterior permite ver con claridad una jerarquización de la academia universitaria donde hay profesores “de élite” y profesores “obrerros”. Los roles fundamentalmente asignados a los profesores de carrera son los de un campo basto de desarrollo, como lo mencionó Giovanna; y los roles asignados a los profesores de asignatura son los de atender a grupos. Dentro de esta estructura institucional vemos a Giovanna de un extremo y a Jacob en el otro extremo. Una expresando su gusto por desempeñar su rol dentro de la institución y otro al parecer inconforme por el sistema de asignación de plazas, de “trabas”, de “algunos problemas”, de “jerarquías” e inconforme con sólo desempeñar ese papel en la institución. Frente a las oportunidades de desarrollo, el profesor se encuentra con una pared jerárquica, burocrática y viciada que le causa conflicto. Al mismo tiempo, podemos percatarnos cómo dentro de la institución, el conocimiento menos legitimado es la enseñanza, ésta se considera el eslabón menos valorado, como un conocimiento poco relevante para la comunidad universitaria e implícitamente también, un trabajo mecánico, repetitivo, monótono, mal pagado y poco reconocido. Por ello el deseo de “escalar el sistema”. Ahora echemos una ojeada al discurso de Ieper,

¿Cómo me ubico? me pienso como un docente como tantos otros. Yo creo que somos el primer eslabón de contacto entre la comunidad y la institución, así me siento yo, como ese vínculo entre el CCH y los estudiantes. Aquí los estudiantes en el CCH son el centro de las actividades y nosotros pues la primera instancia cercana a ellos. Me siento en una comunidad de un centro colegiado de maestros y en el caso particular de inglés pues con mucha suerte porque aunque formamos parte del área de talleres, tenemos un trato distinto, incluso un espacio propio, entonces, pues sí es de algún modo preferente nuestra posición aquí, pero también este... pues por un lado, un tanto insatisfecho en lo que se refiere a lo de la, a los sueldos que reciben los maestros. Yo creo que igual que muchos mi problema es que es poco comparado con lo que hacemos. Al menos académicamente tenemos esas opciones de desarrollo y pues eso lo llena a uno bastante, cumple con las expectativas que uno tiene. En cuanto a mi posición aquí pues yo creo que es como la de muchos. Somos profesores de asignatura,

somos interinos, todos tenemos el deseo, o la mayoría tenemos el deseo de hacer una carrera aquí, y por ello nos inscribimos a curso para cubrir requisitos, para lograr este... para promover nuestra posición. Yo creo que si ya llega uno a maestro definitivo, tomo mis horas, no las de ningún otro profesor, y para ello pues seguimos ese camino que puede ser muy útil ¿no? Depende de cierta antigüedad. Cursos como el PROFORED, que es un requisito basado en cuatro cursos básicos distintos que son: el aprendizaje relevante, las estrategias para diseñar los cursos, la docencia asistida y el modelo educativo del Colegio. Ese es otro requisito para concursar para la definitividad de las horas. Y este... pues bueno, eso sería nuestra colocación. En mi caso particular acabo de cubrir los cuatro cursos y el viernes terminé el curso del modelo educativo que no está abierto todos los años, es ocasional que se abra. Ésta es la fase dos, la segunda vez que se da el curso de PROFORED. Los cursos ya los tomé, la docencia asistida, los anteriores, y ahora lo que me resta es pedir que me abran el concurso, porque son estas... maneras más seguras de sentirte en el Colegio, digamos, siendo profesor interino no estamos o tenemos horas fijas, esas horas más o menos se boletinan y dependiendo de una tabla de equivalencias o un escalafón se designan horas a todos los profesores. Por ello todos deseamos ser definitivos, tener las horas fijas. No remplazar a uno y remplazar a otro, como ocurre a algunos maestros. En el día tienen que desplazarse del plantel Naucalpan, al plantel Sur, entonces es esto pues muy incómodo y perjudicial, no sólo para los maestros sino para los alumnos. Entonces, aunque la mayoría de los profesores somos interinos, eh... muchos, yo me he podido dar cuenta, hemos concursado, bueno, no hemos concursado, hemos realizado estos cursos y estos requisitos dónde promover nuestra posición dentro del Colegio, tener una definitividad aquí y pues continuar con una carrera este... académica dentro de la institución (Ieper).

Ieper da un panorama general de los papeles que, desde su perspectiva, desempeña él, los alumnos, los maestros en general y los maestros de inglés en particular. El profesor se asume como uno más de la comunidad de los profesores cuyo papel es fungir como vínculo entre la institución y la comunidad. Ieper pone como el “centro de las actividades” a los alumnos, concediendo a ellos la razón de existir de la institución, alrededor de quienes giran el

conocimiento, las acciones y los actores dentro de la misma. El profesor se describe institucionalmente como la primera instancia cercana al alumno, poniendo de relieve la existencia de otras instancias y al mismo tiempo la importancia que adquiere que el profesor sea esa primera instancia. Pero Ieper no sólo está vinculado a los alumnos, sino que también pertenece a la comunidad de maestros de inglés del área de talleres, quienes, a su juicio, tienen ciertos privilegios: “un trato distinto”, “un espacio propio”, lo cual los sitúa en una posición preferencial dentro del Colegio. Ahora, si bien existe este trato preferencial, el reconocimiento de su trabajo no parece ser valorado ... *un tanto insatisfecho en lo que se refiere a lo de, a los sueldos que reciben los maestros (...) igual que muchos mi problema es que es poco comparado con lo que hacemos.* Otra vez, la enseñanza se coloca entre lo menos valorado pero esta vez Ieper parece implicar que no sólo se trata de estar frente a los grupos. Parece que un valor especial y reiterado ya tanto en el discurso de Giovanna como en el de Jacob, el desarrollo académico parece ser un conocimiento importante dentro de la institución, como una práctica que concierne de suyo a todos los académicos tanto de carrera como de asignatura, que además cumple con la función de motivar y de llenar las expectativas de Ieper, aunque también hemos visto que de otros profesores.

La “definitividad” parece sedimentarse como trabajo fijo mientras que la “carrera académica” se encarna en pertenecer a la élite. Ieper hace alusión a toda una colectividad que tiene el deseo de seguir el mismo camino, seguir el proceso que marca la institución para adquirir mayor status dentro de la misma. El Colegio marca una serie de ritos de iniciación por los cuales debe pasar el profesor para ir ganando status dentro del sistema académico jerárquico de la UNAM: los cursos del PROFORED, el concurso; y al mismo tiempo, los profesores buscan “la seguridad laboral”, “maneras seguras de sentirte en el Colegio...”, acaso porque socialmente ayuda también a mantener cierto status. Sin embargo, también se trata de la búsqueda de una mejor calidad de vida, asociada a la valoración del trabajo del profesor y apelando a la condición humana aparentemente desdibujada del ámbito institucional. En este sentido, “..., la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila siempre entre ser y tener un cuerpo, equilibrio que debe recuperarse una y otra vez... (Berger y Luckmann (1968) [2003]:69).

A veces el proceso de institucionalización es un proceso fluido y sin complicaciones,

Sí, la condición laboral, afortunadamente yo no pasé por muchos procesos difíciles. Sí, en un momento, como todos, nuestro propio proceso de integración a la planta docente, pero no tenía grupos fijos, pero sí tenía un horario, un horario permanente, un horario matutino, un plantel, durante un interinato de tres meses. Después me pasé al CCH Sur también con un buen interinato, pero ya se iba prolongando el tiempo, ya eran tres meses, un semestre, luego un año, hasta que, finalmente, como a los dos años, yo ya conseguí un bloque de horas bastante, un bloque de horas fijo, de tiempo fijo. Se puede decir, un horario en la mañana de veinticuatro horas, de lunes a jueves, y eso a mí de alguna manera ya no me inquietó. Después pedí mi concurso de definitividad. Afortunadamente, las cosas sucedieron bien y actualmente soy definitivo, con un bloque de dieciséis horas en el turno vespertino, y eso sí me da más seguridad. Todavía como que sí son... Todo lo que inicia pasa por un proceso en donde se tiene que establecer y después concluir y de esa manera pues ya se siente uno más seguro como docente en planta laboral. Entonces, para mí ya no ha sido tan difícil y mucho menos es así, inestable para mí. Eso, la definitividad, me ha dado más estabilidad y más seguridad (Julián).

Sin embargo, no podemos decir que se trata de un golpe de suerte. Puede ser que el proceso se dificulte o no, pero también puede que influya la actitud que persiste en el discurso de Julián de que él se siente seguro de lo que hace, busca seguridad y la institución tiene justo lo que busca o desea. ¿Pero por qué Julián no tiene que exigir que le agrupen sus grupos como Inés reportaba en otro momento? ¿En qué radica que algunos procesos sean fluidos y que otros se compliquen? ¿Qué circunstancias sociales favorecen la institucionalización?

Contreras (1990) nos hace reflexionar sobre ello:

Los modos de producción industrial y el auge del sistema capitalista tienen también mucho que ver en esta nueva situación escolar. En efecto, la necesidad de la formación profesional está ligada a las nuevas formas productivas, pero también necesita ser expandida y legitimada la nueva ideología burguesa de la riqueza ligada al trabajo y la

justificación de las diferencias sociales como fruto, no ya de los privilegios del nacimiento, sino de las capacidades y disposiciones individuales, dentro de un sistema de igualdades formales. Para ello, la escuela se ofrece como el vehículo perfecto para la transmisión de estas ideas. Pero más allá de la legitimación de la ideología vigente mediante la educación institucionalizada, la escuela pasa a ser el espacio en el que se manifiestan y sancionan esas diferencias individuales. Es en la escuela donde los individuos demuestran cuáles son sus capacidades y en función de ellas encontrarán su lugar dentro de la escuela y fuera de ella. De este modo, a través del escalonamiento del sistema educativo se asignan diferentes funciones para los distintos estratos sociales en su tránsito por el mismo, legitimándose, desde dentro de la institución, la desigualdad social (Contreras, 1990:28).

Parece ser que así lo percibe también Leo pero desde la perspectiva del profesor, la inequidad sigue presente hasta después de llevar algunos años ejerciendo la profesión,

Bueno, yo creo que con el tiempo, a mi da a pensar que esto es rápido, y uno, cuando ya tenemos algunos años, la condición laboral a veces es un poco injusta, por las condiciones, porque no es equitativa en cuanto a el avance, reconocimiento o este... posible reconocimiento, porque de plano te dedicas a la competencia cien por ciento, o te dedicas a enseñar, no el hacer y competir por competir y lograr el equis nivel o equis estímulo o equis premio eh... a cambio de... Sí, entonces yo creo que ahí sí ha habido un desequilibrio algo injusto, porque a veces se prometen cosas que difícilmente se van a lograr eh... No es proporcional el avance en este sentido. Ojalá eso lo fuera. Como nos dan provisiones de..., que es un reglamento, para que si no te doy una actividad de carrera por lo menos en esta asignatura que haya una similitud, porque hay una mayor carga de trabajo. Yo creo que ahí sí hace falta mucho por hacer, aunque aparentemente en el Colegio no hay límites de proyección, pero sí los hay en cuanto a la financiación de clases, que ése puede ser un estímulo para la gente pero no ha cambiado mucho (Leo).

Leo se encuentra en un momento biográfico diferente que Ieper y que Julián, en el sentido de que ha trabajado más tiempo en el Colegio, pero sus reflexiones nos llevan a pensar en que el proceso de ascenso en la escala laboral está más ligado a “la competencia” que a desempeñar su rol como docentes entendido como enseñanza, como si el rol se ubicara ahora en una persecución por “competir”, “lograr equis nivel o equis premio”, *tratando de acumular puntos para que luego prometan “cosas que difícilmente se van a lograr*. Al parecer, las condiciones mismas de la institución contemplan que sólo un número reducido de profesores obtenga definitividad o pertenezca al gremio de los profesores de carrera. El deseo de Leo es su propio límite porque en su experiencia, la proyección académica (y económica) no es, en principio, igual para todos ¿Será que este ambiente de competencia es una actividad reciente? Marianne nos relata su experiencia con respecto a su relación con los maestros de inglés en la institución,

Creo que es muy buena aunque aquí en el departamento de inglés se ha dado pues una problemática, pero ya viene de muchos años, que yo creo que no he contribuido a fomentarla. Es que está muy separado el turno matutino del turno vespertino, como si fueran dos departamentos aparte. Sí, todo lo del matutino se trata en el matutino y todo lo del vespertino es otra cosa y dentro del matutino pues sí hay ciertos problemas, porque hay algunos profesores problemáticos, aunque parezca falta de modestia que en mi caso, porque creo que me llevo bien con el ochenta y cinco por ciento de los profesores me llevo muy bien, realmente ni una sola queja, ni un solo problema. Yo creo que gracias a que la relación es bastante buena. No tengo la confianza suficiente como para relacionarme en un plan amistoso pero sí de respeto, sí (Marianne).

¿En qué radica la división que nos menciona Marianne? Observamos dos divisiones, el turno de la mañana y el turno de la tarde, y luego, algunos profesores problemáticos y los que no son problemáticos. Marianne ha aprendido que es preciso mantener la distancia y guardar respeto para llevarse bien con los profesores del Colegio. Lo anterior nos hace pensar que el ambiente de trabajo en el que viven cotidianamente algunos profesores de inglés, es un ambiente de división, de distancia y de respeto. Sería interesante averiguar si esta distancia que funge como una especie de capa protectora de la individualidad está ligado a la competencia que

mencionaba Leo anteriormente. Sin embargo también puede estar ligado a otros factores como nos comparte Giovanna,

Yo creo que esto va variando dependiendo de la movilidad de los departamentos. En mi plantel existe una movilidad bastante fuerte cada que...? ¿Año? Por lo mismo, es difícil involucrar a este tipo de profesores de asignatura porque están un semestre y ellos mismos no saben si van a continuar el siguiente semestre en el mismo plantel, en el mismo horario, con compañeros que ya están definitivos. Muchos de ellos pues ya tienen su manera de trabajar, no les gusta que intervenga uno, siempre dice alguno, bueno, es la libre cátedra y no quiero que intervenga, sino que si eres, si llevas algún tipo de relación amistosa con alguna persona, tal vez se aceptan algún tipo de sugerencias, creo que para eso los espacios en los cursos son los únicos en donde realmente podemos compartir y en donde podemos, tal vez es un poco de relación académica, porque, lo que es dentro de los espacios diarios, es muy difícil y, es difícil encontrarnos. Y en general te digo, ya cada uno tiene su forma muy específica de trabajo y es muy difícil que cambien en ese aspecto. En relación con las autoridades de las que dependen, porque aquí tienen tanto las locales como las académicas, el hecho de ser las locales en un departamento, nos mantiene aislados en cuanto a muchas de las actividades que ellos realizan, y en el sentido de que hay que dar aviso a la dirección general de que si solicitas apoyo académico, de que, en cuanto a lo académico. Actualmente la situación es muy, pues, rara, es muy ambigua, la jefa del departamento se dedica únicamente a cuestiones administrativas, cuestiones académicas casi no atendemos. En general, alguna relación que había va a depender de que también uno esté trabajando en el proyecto que ellos tienen (Giovanna).

Movilidad, inseguridad laboral, libre cátedra son objetivaciones fuertes que nos hablan de una institución con una comunidad de profesores de inglés sólidamente fragmentada, dividida, aislada, ignorada, olvidada; en la que cada integrante parece hacer su papel a su manera *ya cada uno tiene su forma y es muy difícil que cambien en ese aspecto*; y en la que el departamento de inglés tiene una función *satelital* con respecto al plantel al que pertenece con

una falta de representatividad y con una interés claramente administrativo y académico para un grupo selecto que forma parte del proyecto departamental. ¿Pero siempre ha sido así? Vamos a internarnos en la experiencia de Inés,

¿Con qué? Ah! bien, bien, bien de respeto, de amistad, de estimación y de compartir. Un poco de intercambiar ideas. He trabajado con compañeras, con tres compañeras. Hemos hecho migas y este... pues sí, muy buena relación en el departamento de inglés, relacionar, en donde me he llegado a relacionar con el área de inglés pues nos relacionamos los de inglés. Y antes, en otro tiempo, había una semana académica que era para todos los planteles de inglés, y bueno, eran dos turnos, y entonces ahí se llegaba a conocer a más compañeros y les... ahí intercambiabas este... ideas de compañeros que no eran del plantel. Bueno, actualmente podríamos tomar un curso digamos en el oriente o en el sur y de todas formas estás en contacto con los compañeros. Yo realmente me acostumbré aquí en el plantel, porque se me hacía más cómodo venir aquí y aquí sí conocí a más compañeros que eran de otros planteles y que venían a tomar su curso aquí y este... te enteras de noticias de qué están haciendo, de qué hay de nuevo, y las ideas que van compartiendo, y hasta es interesante conocer los compañeros de otro planteles porque algunas veces hay comisiones que es por votación, y luego no nos conocen y tal persona este... da clases en tal plantel pero yo no sé quién es, y en ese sentido sí es bueno conocernos porque horita estamos como departamento, aunque a la vez como taller de, este... taller de redacción (Inés).

A pesar de la situación laboral que conocemos en el caso de Inés, ella ha construido sus redes sociales con los colegas en un ambiente de respeto, de amistad, de estimación y de compartir e intercambiar ideas con sus colegas mujeres. Pero Inés retrocede un poco en el tiempo para llevarnos al pasado, un pasado donde existía una “semana académica” donde participaban todos los planteles de inglés y que refiere como un espacio de encuentro y de intercambio con colegas de otros planteles y turnos. Sin embargo, hoy en día, según la profesora, también existen espacios de intercambio y de encuentro: los cursos que se ofrecen en todos los planteles del Colegio. En estos espacios uno puede decidir ir a otro plantel o, como Inés, permanecer en el suyo y aún así conocer a profesores de inglés de otros planteles; sus

actividades, sus novedades y sus ideas. Inés refiere que esto es importante para las votaciones, porque entonces uno puede conocer a los profesores que luego integran las comisiones. Así, nos podemos percatar de que la institución cada vez deja más al profesor como responsable de su intercambio social, cultural y académico, donde se da un menor grado de involucramiento que en la semana académica que parecía una participación más colegiada de los maestros de inglés y donde la estructura se prestaba más al intercambio de ideas que los cursos, los cuales parecen adaptarse mejor al sistema de cumplir con la responsabilidad de actualización.

También la institución ha creado una serie de prestaciones que se han convertido en “el premio mayor” para los muchos profesores de asignatura que desean ser profesores de carrera. Giovanna nos comparte algunos de ellos,

Pues dentro de la misma institución yo creo que lo hay ¿no? Tal vez para algunos. En mi caso yo me siento suficientemente reconocida porque no solamente la universidad, no sólo me ha dado, o el mismo Colegio, me ha dado diferentes oportunidades en diferentes momentos de avanzar académicamente en el desarrollo normal de tu clase, sino que la posibilidad de tener una... de estar tiempo suficiente para hacer tu tesis de licenciatura, para tener una beca que en mi caso tenía yo una beca del CONACYT, entonces pude tener ciertas actividades dentro de la misma institución para tener menos horas con sueldos completos, o casi completos, y poder hacer mis estudios de maestría, y luego, y hacer mi tesis. Una vez que terminé la tesis, que yo estaba trabajando medio tiempo y medio tiempo estudiando, más o menos como tres años, estuve comisionada ayudando a la jefatura de departamento con la, el grupo anterior, entonces para mí fue pues bueno, porque sí me he superado, si he avanzado, pero además me lo están reconociendo a nivel de estar al frente, podemos decir, en la jefatura, lo cual me da una visión más amplia de todo lo que respecta al departamento, el estar coordinando un grupo de profesores que son cerca de diez, o que me tocó coordinar un proyecto institucional. Entonces, no sólo es el trabajo de clase, sino con trabajo dentro del mismo departamento administrativamente. El trabajo de docencia que traen los maestros de carrera, coordinarlos y trabajar con ellos fue algo difícil, porque yo tenía que manejar compañeros del mismo nivel, dispares, tratar de encontrar caminos juntos

para hacer propuestas hacia la de la asignatura. Entonces realmente cuando termina funciones mi jefa y las dos decidimos regresar a trabajar a la docencia pues realmente no lo siento como algo negativo para mí, sino al contrario, la oportunidad de estar en docencia, y si en algún momento dado se da la oportunidad de alguna asistencia administrativa pues se verá pero creo que estoy suficientemente reconocida ¿no? (Giovanna).

Es importante resaltar que Giovanna dice: “Tal vez para algunos” Este privilegio parece haberle dado a Giovanna la oportunidad de desempeñar diversos roles en la institución: licenciada para hacer su tesis, comisionada para estudiar la maestría y para hacer la tesis, menos horas con sueldos completos o casi completos, jefa, coordinadora de proyecto institucional que le hacen valorar la riqueza de estar en la universidad y que le reditúan una alta autoestima por los logros y reconocimientos obtenidos en su trayectoria académica dentro del Colegio. Así, volver a las aulas le parece motivante, una experiencia positiva, una oportunidad. Sabe que los roles siempre pueden cambiar pero su discurso carece del tono de deseo que inunda otros discursos de profesores por obtener estos beneficios institucionales. Sin embargo, existe otro tipo de “premios” o reconocimientos que otorga la institución que nos comparte Ieper,

Pues sí, sí. Estímulos o reconocimientos. Yo en lo personal pues sí me siento muy bien en cuanto a reconocimientos y a la actividad colegiada. Se reconoce, bueno, la reconocemos. Hay maestros que trabajan mucho y reciben el reconocimiento de todos. No sólo por los años que tiene laborando en la institución sino por lo que comparte con los demás. Yo que no tengo tantos años en la institución sí este... me gusta compartir con ellos y me siento muy, muy afortunado porque mis compañeros, pues, han reconocido de un modo o de otro esa labor, y no sólo los compañeros, también de manera institucional los cursos que realizamos son siempre... han valido la pena, y nos entregan constancia de cada uno de ellos, participación en cada uno de ellos, claro, no sólo son los cursos institucionales o de forma institucional, aquí dan reconocimientos de cualquier labor, no sólo los requisitos. Entregan estos reconocimientos, es lo que quiero decir, porque he participado en labores en actividades eh... no indispensables o

no obligatorias, y el reconocimiento que te entregan en esas actividades pues es muy grato, muy satisfactorio; por ejemplo, cada año participo con los maestros de brigada, este... de jornadas de Letras Clásicas, pero vinculando hacia Letras Clásicas con el método de inglés, entonces, esta actividad pues ha ido poquito a poquito haciendo renombre y pues hay alumnos y profesores que me comentan de él y esperan la conferencia del próximo año y que quieren saber más y este... no sólo la institución también reconoce las tareas, ahora también participé o he participado en un encuentro literario de profesores con cuento y poesía, bueno, así es el encuentro, bueno, yo sólo he participado con cuento, y pues también se les reconoce a los maestros, se invita a los alumnos a las presentaciones que tiene la universidad en la casa del libro, en la Roma. Se ofrece un concierto, un recital con la poesía, con los cuentos de los participantes, y una pequeña cena ahí mismo, entonces, sí hay reconocimiento para las tareas, y yo creo que es algo muy importante. Hay maestros que seguro no pueden participar porque hay muchas cosas que tienen que hacer, pero cuando algo se realiza dentro de la institución la institución este... lo reconoce, se nota, ofrece el reconocimiento personal en ese sentido. Es bueno reconocer que da reconocimiento a los este... a las tareas, cualquiera que sea que realice el docente, si es cultural, si es académica igual las reconoce. También ve que hay pues aquí, como decirlo, oportunidades para realizar mas bien actividades, mas bien, no es una institución que este ... que se limite a promover las preferencias, también promueve nuestra cultura y el crecimiento de los profesores y de los alumnos con este tipo de exposiciones y, entonces, sí el reconocimiento yo creo que sí es fundamental y sí se da en el CCH (Ieper).

Este tipo de reconocimientos los va creando la comunidad extendida del Colegio, al tomar la actitud de acercarse a otros departamentos, al iniciar vínculos con áreas relacionadas y al expandir sus redes sociales al interior y al exterior del Colegio tanto con otros profesores como con los alumnos que se llegan a involucrar en las actividades. Arriba de esto está el reconocimiento de la institución sobre las actividades realizadas para el Colegio. Lo anterior nos habla de la necesidad del involucramiento personal que la institución espera del profesor en actividades diversas no relacionadas con el sistema de pago, ni con la burocracia ni con la estructura jerárquica de la universidad. Es como que si apartándose del nivel vertical,

jerárquico, existiera otro orden institucional en el nivel horizontal de acción y legitimación para el profesor de inglés. La proactividad del profesor le redituará en satisfacción personal y en un reconocimiento de otra naturaleza, que igual le motiva a seguir adelante, tomando un papel activo en las diversas actividades del Colegio.

La actualización es también una práctica legitimada dentro de la institución para transmitir el conocimiento valorado por quienes dictaron las reglas del juego sobre la enseñanza del inglés en el Colegio. De hecho, la institución tiene sus cursos específicos para maestros que inician como profesores del CCH,

Actualización de... es interesante los TREDs. Horita tenemos la ventaja de que se está tratando de evolucionar de que no sean los cursos en donde estamos 20 maestros leyendo materiales repetitivos una y otra vez, sino que se está tratando de cambiar a ciclos de conferencias donde se vea el trabajo de varios maestros, y eso es una forma de reconocimiento en cierta forma, aunque la mayoría también son maestros de carrera, entonces es más reconocimiento para ellos nuevamente. Y se da mucha actualización. A veces estos cursos son como una forma en que los maestros pueden descargar todo lo que traen acarreado del semestre de tantos alumnos se dieron de baja, tantos alumnos no me respondieron, pero fuera de eso, hay muchos cursos, y a mi me ha tocado, quizás porque soy de asignatura, me han tocado muchos cursos en donde se ha tratado de darnos información importante y relevante para enseñar comprensión de lectura. Algunas veces es un poco idealista y no fácil de aplicar aquí en las condiciones que tenemos en el CCH, que uno dice casi, casi, para poder hacerlo de la manera ideal, necesito las mismas condiciones de enseñanza de dominio de lengua, unas ocho horas a la semana y sólo tengo cuatro. Pero... hay muchas propuestas interesantes de cursos de actualización. Horita estoy tomando uno, un diplomado que, específicamente dirigido a la enseñanza de la comprensión de lectura y es este... un apoyo que nos está dando la institución a los maestros, porque no tenemos que pagar por el diplomado. El año pasado tomé uno que era sobre grammar, speaking y writing, que además, para muchos maestros fue una satisfacción porque se nos dio en inglés, y tuvimos que aplicar

nuestras habilidades en inglés que a veces es algo que vamos perdiendo por tanto estar metidos en comprensión de lectura y que la clase tiene que ser en español (Suzanne).

Como ha puesto Suzanne en su narración, existe una estructura donde los profesores de carrera se convierten en los transmisores de los conocimientos que legitiman a la institución, a su enseñanza y a los mismos profesores de inglés dentro del Colegio. Es interesante ver cómo los participantes en los cursos de actualización también encuentran ahí un espacio para dar cuenta de sus inconformidades. Si bien las opciones de actualización son profundas, éstas no siempre son posibles herramientas para la enseñanza en el Colegio y generalmente no tienen en la mira actualizar la competencia lingüística o comunicativa del profesor de inglés, lo cual, según deja ver Suzanne (y que sería uno de los problemas de convertir el curso de inglés en un curso de cuatro habilidades, según Giovanna), es una necesidad poco atendida en los cursos de actualización. Quizá es que la institución en su estructura también plantea una actualización más autónoma, basada en la capacidad del maestro para ubicar sus huecos, carencias, debilidades con respecto a la enseñanza del inglés o en relación a su dominio de la lengua. Al respecto, nos informa Julián,

Afortunadamente este... a mí me gusta estar avante y vigente con la nueva tecnología y más que nada, aquí en el CCH, lo que es lo de comprensión de lectura. Me gusta darles retos a los chavos, así como yo me gusta tener retos. Actualmente culminé el curso de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia en el CELE en el cual me fue bastante bien. Me siento muy satisfecho con los logros y también he conseguido cursos de actualización aquí en el CCH. Terminé lo que es el curso de PROFORED, cuatro módulos, y cursos de DGAPA de diversa índole, y no, yo sí, en ese sentido me, como anteriormente mencionaba, la universidad es una gran industria, entonces, hay una gran inmensidad de cursos y de actualizaciones que ofrece y no hay ningún problema o inconveniente. Yo he tratado de tomar los más adecuados y los más aproximados y los que más se acercan a mi proceso como docente, y más que nada, a mi proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, a ese sentido; y un poquito a la psicología del adolescente, más que nada para tratar de entender esos cambios, esas personalidades, esas inquietudes que ellos manifiestan en cualquier momento y tratar de dar una

respuesta convincente a ellos, porque es comprensión de lectura y no es comprensión, y no es cuatro habilidades. ¿Para qué me va a servir la comprensión de lectura? Y entonces, con mis actualizaciones, con mi experiencia, pues se les da una respuesta más convincente y más segura de que va a ser una herramienta que les va a servir a futuro y el dominio del idioma lo pueden ir adquiriendo en otra etapa o en otra escuela.

Julián es muy claro acerca de cuáles cree que son sus necesidades de actualización, tal vez no se plantea la actualización lingüística porque no es evidente en su trabajo cotidiano al enseñar la comprensión de lectura en inglés y hay otros puntos que sí le parece requieren atención, sobre todo si está tratando de dar respuesta a la pregunta de sus alumnos. Pero, realmente querrá contestar a esta pregunta o en realidad está tratando de convencerlos, y tal vez también a sí mismo, de los conocimientos que plantea el Colegio con respecto al aprendizaje del inglés y de la necesidad de aclarar el canal de lo que significa aprender inglés en el Colegio con respecto a otras instituciones; tratando de aclarar el “así se hacen las cosas en el Colegio”. Suzanne lo menciona cuando habla de la práctica docente en la institución,

Mmm. Hay varias dificultades aquí en el departamento. La que más está haciendo a los alumnos es que ellos ven la materia de inglés como si fueran a adquirir inglés de niños y su frustración es que es comprensión de lectura. A veces también es una frustración por parte de los maestros que sea comprensión de lectura, digo, a mí sí me gusta, porque vengo del área de literatura pero sí se siente mucho esa carencia de la parte de lengua por parte de los alumnos y a veces de parte de los maestros. Entonces, nos sentimos un poco abandonados los de inglés, a veces los del CCH. Incluso a veces dicen que es como el CCH y allá arriba la escuelita de inglés, los maestros de inglés, un poco más aislados en el entorno del CCH. Se ha dicho mucho que la Dirección se queja de nosotros porque nosotros nos quejamos mucho, pero es que también, dentro de las condiciones difíciles que tenemos y no nos apoya mucho la autoridad, es el consumo de drogas, en las áreas circundantes a inglés. Es un consumo excesivo, parece como unos “hippies” en los jardines y entonces dice uno, bueno, mis alumnos están frustrados porque no están aprendiendo inglés, yo tengo que estar batallando con enseñarles a leer inglés sin tener que enseñarles lengua, encima de eso, tenemos una

bola de drogadictos que nos invaden el salón de olores a mota y a sustancias químicas estee..., y el proceso de enseñanza-aprendizaje se dificulta. Emm. A veces nos piden mucho y no nos apoyan. Aquí veo una diferencia con los de experimentales y es que a los de experimentales les tienen sus laboratorios con televisión, con videocassetera, con un laboratorista que les provee el material, que bueno, si bien a veces no les hacen caso pero por lo menos ahí está. A nosotros no nos dan fácilmente diccionarios; es decir, diccionarios para el uso de los estudiantes hay en la mañana pero no en la tarde. Sólo tenemos una grabadora para compartir, una en la mañana y una en la tarde entre los 15 maestros que somos. Entonces, no se pueden hacer muchas actividades con grabadora seguido. Si bien algunos de los salones del edificio G, que son los que usamos, tienen una pantalla para proyectar, digamos, con acetatos, y cortinas, no es en todos los salones. Muchos de los salones, sobre todo en el segundo piso están en pésimas condiciones y entonces son factores que van afectando el proceso de enseñanza. Se necesita mucha disciplina. En un punto muy particular, y quizá porque tengo una visión muy protestante de, porque fui educada en una escuela protestante, se requiere mucho esfuerzo, mucho trabajo, el llegar a tiempo a clase con los alumnos, el acostumbrarnos a que se respeten dentro del salón, ya si quieren afuera hacer despapaye en su vida ya es bronca de ellos pero adentro no. Y de ahí, tratar de construir lo que la institución nos pide que hagamos con el programa, con el plan de estudios, ¿no? (Suzanne).

Pareciera que gran parte de la tarea docente dentro del Colegio es tratar de convencer a los alumnos y a los mismos maestros de la propuesta de enseñanza de inglés en el CCH. Suzanne describe el entorno físico tanto interior como exterior del área de inglés en el CCH Sur y que hace más difícil la tarea de enseñar a leer en inglés sin enseñar lengua. La ubicación de “la escuelita de inglés” tal y como nos lo describe la profesora nos hace percibir una segregación espacial de la comunidad del departamento de inglés, pero también una segregación verbal al denominarla “escuelita de inglés”, utilizando el diminutivo de manera despectiva por la misma maestra. En este punto la maestra adopta un sujeto impersonal que nos hace pensar que se trata de un tipo de conocimiento del sentido común que se maneja de manera informal en el Colegio pero que impacta fuertemente en la legitimación del entorno externo e interno del

departamento, sus prácticas, sus actores. En este sentido, el departamento de inglés permanece aislado a la luz de la experiencia diaria de la profesora con la falta de autoridad para eliminar distractores externos, con la falta de apoyo en la infraestructura para el desempeño de su actividad docente. Al compararla con los apoyos obtenidos con el departamento de experimentales, la maestra tiene un punto de comparación para plantearnos la pregunta ¿Qué tanta importancia otorga la comunidad a la enseñanza del inglés en el Colegio en términos de infraestructura, de apoyos de autoridad, de disciplina, de observación de conductas, de incentivos económicos y académicos para sus actores? Aparte de plantear en el plan de estudios, en el programa y de ofrecer actualización y reconocimiento a los profesores ¿Qué otras condiciones esenciales están operando en su enseñanza? Ieper nos comparte una acción que considera valiosa como actividad dentro del CCH Vallejo,

Prácticas docentes, bueno, lo entiendo como aquí, cómo me ubico frente a los demás. Quizás a otros colegios, quizás a otros profesores. Creo que mi práctica docente ha sido... bueno, es congruente, es congruente con el modelo de profesión del programa que tenemos. Están actualizados recientemente, y creo que es satisfactoria. De hecho, uno de estos cursos fue docencia asistida. En esta docencia asistida un maestro de carrera del departamento de inglés este... nos asesora a los participantes en nuestra clase este... ; es decir, él modela una clase y nosotros emulamos esa clase respecto a lo que nos parece benéfico para nosotros. Después de cada clase que nosotros damos entre los compañeros de la docencia asistida y del maestro de carrera pues recibimos una retroalimentación de sobre cómo, cómo hacemos nuestra clase, qué defectos tuvo, qué debilidades tiene y después volvemos a hacer una clase más entre ellos para poner en práctica las recomendaciones que les hacen ellos, el maestro de carrera o asesor o tutor y los compañeros, y esto lo hicimos durante un año. Entonces creo que fue de lo más benéfico para mí de los cursos del PROFORED y, particularmente, para mi manera de dar clases, porque conocí nuevos estilos de dar clases, conocí estrategias que no tenía tan claras para poderlas aplicar en la comprensión de lectura, y pues sí es benéfico. A veces me refiero cuando digo que el trabajo colegiado adentro de la institución es lo importante y se realiza, que es lo bueno, digamos, en todos los casos, por poner un ejemplo, más en cada periodo de exámenes extraordinarios nosotros

decidimos qué exámenes vamos a proponer y los socializamos con los demás profesores. Entonces se hacen sugerencias, se hacen recomendaciones y hacemos, cuando menos en turno vespertino, la selección del material que creemos más adecuado con la sugerencia de varios profesores. Entonces, por ese lado veo que es muy benéfico. Se recicla, se rescatan muchas de las opiniones de los demás, y eso creo que es muy valioso. En el otro sentido, la pregunta era cómo me ubico dentro de la institución en cuanto a práctica docente. Yo no puedo decirte de mi manera de dar clases porque fuimos un grupo de diferentes profesores y de diferente formación. Yo tengo formación de letras inglesas, había una compañera de enseñanza del inglés, un profesor normalista con especialidad inglés y nuestros puntos de vista eran muy diferentes de abordar los micro temas, pero igualmente exitosos a la hora de lograr los objetivos. Siempre que sugieren podríamos decirte que cada plan desarrolla estrategias propias y particulares. Yo puedo decir que trasladé mis estrategias de lector adquiridas a lo largo de la carrera a mi manera de enseñar, y pues algo que aprendí a lo largo de la carrera pues fue leer mucho, y para un profesor con un propósito y otro pues esas estrategias fue las que me hice. Entonces, pues son las que procuro también pasar a mis alumnos, cuando menos son las más exitosas y son las de más alcance. En el caso de la maestra de enseñanza del inglés, ella era muy interactiva, procuraba muchas dinámicas y muchos juegos, entonces, de clases y el maestro normalista era de algún modo muy tradicional, daba unas clases muy este... muy controladas, trabajaba él mucho previo a la clase, pero durante la clase todos sus alumnos estaban, todos en su lugar, todos trabajando de manera individual y muy quietos pero muy motivados, realizando las actividades que el maestro llevaba para cada uno de ellos. En mi caso, sí llegan a trabajar en equipo pero dentro de las clases y entonces es un contraste, pues yo veo favorece mucho que estén trabajando frente al equipo y para los maestros se sienten muy a gusto viendo a sus alumnos de forma individual, pues, comparando mi clase con la de ellos, pues son un poco de lado, siempre son trabajos en equipo, siempre actividades hechas en grupo y siempre son actividades individuales y entonces me siento un poco de ir y venir frente a sus clases en ese sentido, pero me ha parecido que es una manera eficiente o exitosa de llevar la clase y así lo han interpretado ellos. Otra cosa que quería decir de las clases o de cómo me ubico yo dentro de la docencia es con

distintos instrumentos que hace la institución, se llama CAMP es una evaluación que se entrega a los alumnos para evaluar las clases. Entonces, si bien es cierto que nosotros tres quedamos con alguna calificación que se llama satisfactoria eh... con la maestra que trabaja en equipo siempre tiene sobresaliente. Es cierto que hay maestros que no alcanzan el satisfactorio. Por lo menos uno no alcanza el satisfactorio pero esto es porque no se ha acostumbrado o no había dado clases de comprensión de lectura sino de las cuatro habilidades, entonces su manera de dar las clases o de hacer las clases no es la adecuada y eso es lo que veo yo. Entonces esa fue la queja, el castigo que se asignó, entonces, comparándolo con estos maestros creo que está dentro de la media, de la media satisfactoria, y pues yo creo que de algún modo, o de algunos modos, sí queda por los profesores, porque sí enriquecen mucho la manera de dar clase, ver cómo dan sus clases otros (Ieper, CCH Vallejo).

Ieper siente que su práctica docente es coherente con el modelo del Colegio porque se ha dado a la tarea, junto con otros profesores, de llevar a cabo la práctica de docencia asistida con un profesor de carrera, quien les modela la forma de enseñanza y luego ellos intentan llevar a cabo su propia práctica de la manera más cercana posible, aunque no idéntica. Parece que una de las fortalezas de la experiencia de Ieper es justamente la no clonación del grupo. Hay lugar para la variación y para la diversidad, pues cada profesor proviene de formaciones distintas. Sin embargo, a la luz de los alumnos, el proceso que encuentran más legitimado para dar clases de inglés es donde hay interacción, dinámicas, juegos; tal vez porque la enseñanza del inglés está sedimentada en la idea de que debe divertir; por eso los profesores fueron calificados con satisfactorio y la maestra con sobresaliente. Observamos cómo, mediante el curso, los profesores consiguen legitimar su enseñanza en el Colegio. Tal vez por eso Ieper justifica la no obtención de “suficiente” de un maestro de inglés que *no se ha acostumbrado o no había dado clases de comprensión de lectura sino de las cuatro habilidades, entonces su manera de dar las clases o de hacer las clases no es la adecuada y eso es lo que veo yo*. Y encuentra justificable “la queja” y “el castigo que se asignó” a ese profesor. Al mismo tiempo, este parámetro le da un punto de comparación para saberse en el camino correcto hacia la práctica docente legitimada *...entonces, comparándolo con estos maestros creo que está dentro de la media, de la media satisfactoria, y pues yo creo que de algún modo, o de*

algunos modos, sí queda por los profesores, porque sí enriquecen mucho la manera de dar clase, ver cómo dan sus clases otros. En este sentido, vemos cómo Ieper, en su retórica deja huella de la legitimación de la autoridad, es decir de una ideología que parece estructurar de manera simbólica su memoria social y su identidad, sin perder de vista también una cierta distancia de ellas al proponer nuevas formas de existencia dentro de esta comunidad (Ricoeur, 1990).

Volviendo al inicio, si como dice Ricoeur (1990), deseamos el desarrollo de una institución, en este caso CCH/UNAM, se necesita mantener vivo el ejercicio de la imaginación colectiva de participantes desde la ideología y desde la utopía; entonces, ¿Qué tareas en el nivel de los valores, de lo político y de lo económico logramos ubicar en el discurso de los profesores de inglés del CCH?

En el nivel de los valores vemos que los profesores, al describir su ubicación dentro de la institución, hacen una reinterpretación constante del pasado a la luz de su presente, haciendo un balance de sus valores y de sus símbolos, lo cual marca su pertenencia a una comunidad que comparte la misma civilización y cultura sin perder de vista la perspectiva de la personalidad individual.

En el nivel de lo político los profesores buscan “hacer una carrera académica” utopía que les mantiene activos dentro del Colegio y les obliga a pasar por todos los procesos de iniciación, mantenimiento y posible permanencia en la institución, en un ambiente de alta competitividad e inequidad. Aparte de esta meta personal, también está el objetivo de servir a los alumnos, a la institución y a la sociedad en su conjunto, por lo que existe una constante tensión entre lo que la institución ofrece y las demandas que, a juicio de los profesores, exige la sociedad, aunque a veces éstas son traídas a la realidad institucional donde su posibilidad se limita.

En el nivel de lo económico observamos de qué manera los profesores analizan los valores que privilegian el status de unos profesores y desfavorecen el de otros dentro de la comunidad.

El proceso de institucionalización comienza por una serie de ritos para detectar la potencialidad del profesor para dar clases, aún si éste comienza para algunos, unos semestres después de haber comenzado a dar clases como profesor interino (sustituto). Los profesores toman los cursos de introducción, cuya función es facilitarle la adaptación para enseñar en el Colegio. Una vez estando en este proceso, los maestros se percatan de la posibilidad de hacer una carrera académica, la cual se vuelve el anhelo de muchos e inicia una competencia silenciosa por ascender en la escala jerárquica de la institución.

Pero el orden institucional no parece únicamente estar limitado a una estructura vertical, de competencia en la carrera por la estabilidad y seguridad que implica la institución; que se sedimenta en toda una serie de concursos, otorgamiento de plazas y concesiones, así como asignación de roles. También existe una estructura horizontal paralela en la que el profesor parece tener mayor margen de participación y por medio del cual éste puede adquirir status, reconocimiento, legitimación y autoestima de otra naturaleza.

Como hemos visto, los roles asignados a los actores dependen, por un lado, de la posición jerárquica que tenga el profesor en el Colegio, la cual determina sus tareas primordiales de manera concreta. Por otro lado, dentro de la posición horizontal observamos que el profesor puede auto-asignarse tareas dependiendo del grado de identificación y del involucramiento personal que logre establecer con otros actores dentro o fuera de la institución.

En este sentido, la legitimación de sus actividades y de su ser queda a la saga de los méritos que logre el profesor dentro de la institución. A mayor status en la pirámide académica, mayor legitimación; pero también depende de la identificación del profesor con la enseñanza del inglés y de su convicción acerca de cuál es su papel dentro de la institución.

Como pudimos observar, los cuatro elementos constitutivos de la enseñanza del inglés en el Colegio cruzan el entramado creado por las relaciones que mantienen los participantes y los objetos con los que interactúan, los cuales imprimen un carácter abierto, de constante actualización a la identidad de la enseñanza del inglés, siempre tendiente a ceder ante las

presiones internas y externas de los juegos de poder en el tejido social en el que están inscritos.

CAPÍTULO V FIJACIONES DE SENTIDO

En el análisis de las fijaciones de sentido utilizaremos algunas de las citas representativas del corpus para ejemplificar los elementos reiterados en el discurso de los profesores analizado en el capítulo anterior. El objetivo es llegar a la síntesis de los elementos constitutivos de la configuración discursiva de la enseñanza del inglés.

El análisis educativo del discurso se sirve, como especificamos en el capítulo II tanto de algunos conceptos del análisis político del discurso (Laclau y Mouffe) y más específicamente sus aplicaciones en el campo de la educación (Buenfil, 2004), (De Alba, 2002). Hemos decidido dividir nuestro primer análisis en cuatro categorías: identidad, enseñanza, lengua e institución en el sentido de que consideramos que estas categorías fueron elementos reiterativos en el discurso de los profesores y por tanto, podemos identificarlas *fijaciones de sentido* (De Alba, 2002) del discurso de los profesores con respecto a la enseñanza del inglés.

1. Fijaciones de sentido

Los conceptos de identidad, enseñanza, lengua e institución ya han sido definidos en el Capítulo II, por lo que procederemos ahora a explicar qué es una *fijación de sentido* con mayor detalle para aclarar el sentido de lo que se pretende trabajar en este nivel de análisis. Dicho concepto forma líneas temáticas o de significación presentes en el discurso de los profesores, a través de la iteración de significantes y que da como resultado la homogeneidad semántica, su coherencia, formando así una sedimentación¹.

La fijación de sentido (FS) es “ el campo de significaciones que se articulan a un significante o a una relación de significantes en una cadena sintagmática o diacrónica en un campo de prácticas discursivas (De Alba, 2002:248). Sin embargo, en ocasiones, las fijaciones de

¹ El proceso de sedimentación se da en tres planos interrelacionados: el primero es un proceso de iteraciones (repetición) donde se produce la asociación de sentido y se va solidificando o condensando hasta dar la impresión de ser una fijación inalterable; luego , un segundo momento, es el proceso de institución incluyente /excluyente, donde se da un borramiento paulatino de las diferencias; enseguida, en un tercer momento, se desdibuja su carácter político o emergente y pasa por un proceso de “naturalización”, donde se toma el discurso como “lo normal”, “lo lógico” o natural (Buenfil, 2004).

sentido presentan variaciones (VFS), lo cual significa que en este caso existen articulaciones de una fijación de sentido con varias cadenas sintagmáticas y las variedades de significación que se dan entre ellas.

Para analizar las fijaciones de sentido se hizo preciso buscar los significantes más reiterados acerca de la enseñanza del inglés y se ubicaron identidad, enseñanza, lengua e institución; que fueron los significantes que tuvieron una alta concentración de significaciones con respecto a sí mismos, los cuales tuvieron una amplia gama de respuestas en el discurso de los profesores de inglés del CCH. Consideramos que éstos significantes articulan las nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés en este contexto específico, las cuales constituyen las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés.

Las significaciones asociadas a la identidad, enseñanza, lengua e institución nos llevan hacia los sentidos básicos que giran alrededor de éstas:

- a) En cuanto a significaciones asociadas a la identidad nos encontramos con una tensión entre el sujeto el ideal de yo y el yo ideal, traducido en elementos como el reconocimiento, el auto-reconocimiento, la autoestima; la cual genera dislocación, ipseidad, diferentes concepciones epistemológicas sobre la educación.
- b) Las significaciones asociadas a la lengua muestran una tensión ideológica entre el sujeto, el deseo, las políticas lingüísticas y su planificación y la institución, pero también una tensión entre la lengua como comunicación, como cultura y como fuente de información actualizada.
- c) En lo que respecta a las significaciones asociadas con la enseñanza observamos una tensión entre el sujeto y el conocimiento teórico escolar de formación, el conocimiento teórico institucional y el conocimiento teórico internacional; también hay una tensión entre la representación y la práctica individual y colegiada; así como una tensión entre los fines institucionales y las acciones educativas.
- d) En cuanto a las significaciones asociadas con la institución nos encontramos con la tensión sujeto valores, política y economía en el presente y en el pasado; tensión entre la decisión personal y la decisión institucional.

Estos sentidos básicos serán el hilo conductor tanto del proceso reconstructivo del análisis como de la articulación significativa que se hará en el capítulo final. Especialmente al momento de analizar los límites o bordes discursivos como los significantes vacíos, algunos de los sentidos enumerados pueden formar una cadena sintagmática de significantes que remita a diversas significaciones y que pueden resultar en una proliferación de significantes flotantes, si llega a complejizarse, mas otros pueden ser significantes sedimentados, con cargas de significación y sentidos bien definidos.

En el caso de este estudio la relación enseñanza – contexto socio-histórico local y global es el significante más sedimentado, mientras que la relación lengua-sujeto tiene una concentración media de número de significantes y el significante sujeto- situación de enseñanza se dispersa en significantes múltiples.

2. Concentración media en número medio de significantes

Este punto de fijación-dispersión señala y localiza puntos de conflicto para los profesores de inglés del Colegio que proliferan en la presencia de significantes vacíos y sobre todo flotantes. Las cadenas sintagmáticas generadas son las siguientes: uso de la lengua, variación social y regional, dominios, diversidad lingüística y cultural, motivación intrínseca, aptitud, actitud, poder, status, falta de éxito económico, éxito académico, inequidad, futuro, apertura de puertas, fracaso, inaccesibilidad, ruptura lingüística, reto, lugar para lo dionisiaco, comunicación, fuente de información actualizada, modernidad, estructura, actualidad, acceso a otro mundo, mejores oportunidades de trabajo, conocimiento interpersonal.

Se puede apreciar una tendencia a irse a los extremos. Algunos significantes nos remiten a significados que valoran positivamente la lengua inglesa y otros que la valoran negativamente. Aunque también hay significantes que caben en medio de estos extremos. Mas es interesante observar que, al menos en el nivel de los significantes, hay un resquicio que nos permite ver un halo de inequidad, dependiendo de las articulaciones que pueda hacer cada individuo en particular, según sus redes sociales y de sus vivencias particulares.

En el significativo sujeto – situación de enseñanza hay una amplia dispersión de respuestas con significantes variados que dan una muestra de los *rasgos* y *contornos* que conforman el universo discursivo de los profesores de inglés, con respecto a la enseñanza del inglés, pero también de la indecibilidad de un contexto más amplio, dentro de una crisis estructural generalizada donde la enseñanza se desdibuja cada vez más del contexto académico y en el que están implicados factores de reconocimiento, autoestima, falta de valor, poca claridad en las reglas del juego, falta de identidad, inequidad, deshumanización, competencia, ser universitario, falta de claridad en cuanto a fines, falta de reflexión sobre las necesidades, heterogeneidad, nombramiento, jerarquización, falta de legitimación, carencia de status, vínculo laboral, orden institucional horizontal, desarrollo académico, revelación de habilidades, formación docente, actualización incongruente con las necesidades, falta de infraestructura, falta de reflexión sobre la utilidad de enseñar inglés, crisis institucional, crisis personal, crisis laboral, articulación, marginación, incongruencia formación – situación de enseñanza, material didáctico, conflicto comprensión de lectura- cuatro habilidades, estereotipos, educación para muchos con poco, institución, conflicto libre cátedra- enfoque Colegio, actividades docente-administrativas, carga laboral, el rompimiento de las reglas, lugar de experimentación, visión de los expertos, creencias, valores, actitudes, conocimientos, actitudes, suposiciones, objetivo a largo plazo, contenidos, secuencia, alcances, uso de la lengua, vínculo con lo no escolar, espacio de posibilidad de aprendizaje, formas de articular el conocimiento general con la lengua inglesa, vínculos clase – extra - clase, análisis de los nuevos enfoques, necesidades en el nuevo mundo globalizado, presencia mediática – individualización de la educación.

Los significantes anteriores nos hablan de la complejidad de la enseñanza y del estado de desarticulación en que se encuentra la enseñanza del inglés, lo cual nos lleva a pensar en la posibilidad de que se encuentre en una Crisis General Estructuralizada. Este estado de las cosas nos permite pensar en la posibilidad de resignificar la enseñanza del inglés desde varias perspectivas, como un planteamiento desde la base, fundamentado en lo no natural, en lo no familiar, en las inconexiones, en la variedad de situaciones que resignifican el concepto de enseñanza de inglés a la luz de los contextos particulares donde ésta tiene lugar.

3. Fijaciones de sentido reiteradas

Las fijaciones de sentido reiteradas (FSR) se refieren al campo de significaciones articuladas a un significante, relación de significantes o a una cadena sintagmática o diacrónica, que se puede observar en el discurso. Su presencia reiterada nos informa sobre las configuraciones más nítidas que se pudieron prefigurar en el entramado discursivo de los profesores de inglés.

Como especificamos más arriba, las líneas temáticas más reiteradas fueron: identidad, enseñanza, lengua e institución.

1. Identidad

La identidad aparece como un significante que, al articularse con el significante enseñanza de cada profesor de inglés, autentifica su significado de maneras inesperadas. En un extremo, la identidad parece estar sedimentada en tan sólo pertenecer al departamento de inglés del Colegio; sin embargo, al acercarnos al discurso de los profesores, nos percatamos de que lejos de haber una identidad existe una gama de identidades individuales y colectivas, producto de las relaciones de los profesores con los diversos participantes internos y externos con los que se relacionan en su vida diaria.

Recordemos que entendemos por identidad “una inevitable imposibilidad del ser, marcada por una falta constitutiva signada por el antagonismo como auto-obstáculo, como un límite interno que evita la realización plena de la identidad del campo simbólico (Zizek, 1988).

En los siguientes registros observaremos una tensión reiterada entre el sujeto y el reconocimiento, el auto-reconocimiento, la autoestima, la ipseidad, entre otros.

En el siguiente caso se puede observar cómo el profesor define su propio límite de ser a partir de sus propias articulaciones dentro del contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

RECORD9CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A (interino), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no-bilingüe, con 2 años de estudio en ingeniería IPN, licenciado en letras inglesas FFyL, UNAM (titulado), cursó 3 años de inglés en el CENLESX IPN, hizo el curso de formación de profesores CELE UNAM, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD9 I8. (...) Es mucho trabajo, es una fatiga constante, es un progreso constante porque, no sólo los estudiantes, las circunstancias, el entorno, las circunstancias del plantel ahora. También son actividades, son muchas cosas. También mucha satisfacción. Te digo, la satisfacción viene cuando remontan los estudiantes todo lo que tienen adverso y aprenden, y lo manifiestan con gusto en una actividad extra clase que ellos realizan, cualquier otra cosa, incluso en la misma clase (...) es pues lidiar a veces con profesores que no se llevan bien porque todos tenemos nuestro genio, es lidiar con los papás de los alumnos también, porque se preocupan o tienen una idea rara, sobrestiman las ideas de sus hijos. No sé, sentirse cuestionado porque no te sientes seguro de tener horas suficientes en el semestre, el siguiente año, es también sentirse cuestionado por que tienes que cubrir ciertos requisitos para ser considerado en el programa de estímulos o cosas de esas. Esas cosas fatigan, cansan. Preparar la clase, tener aquí, tolerar (...) pues también (...) las actividades (...) de los alumnos: mítines, marchas, juntas de su música. Cuando ellos tienen un ruido que tienen en la explanada que se oye hasta el último edificio, qué inseguridad a nosotros en el plantel. Entonces, tolerar todo eso y convivir con ellos, pues es algo que no es para todos. Ha habido maestros, en un caso particular una maestra nueva, en medio de la clase les pidió que les diera algo de papelería y eso, al día siguiente, la amenazaron, y jamás volvió, mejor renunció, por que el orden también es un problema muy grave en la tarde. La profesora ya no regresó y entonces después de una agresión pues ya no vuelve, entonces, yo afortunadamente no he sido víctima de ninguna agresión, entonces procuro que mis alumnos en la última hora salgan un poco temprano. No los dejo ir a las nueve jamás. Sí (...) son muchas cosas, son responsabilidades sobre todo porque estar al frente de un grupo de muchachos (...) siempre es una responsabilidad. No son... entonces, hay que estar pendientes de ellos en todo momento, entonces, es una tarea

diferente. Yo creo que en ese sentido no tasan nuestras tareas, como te había dicho, con nuestra remuneración, y siento que además del reconocimiento que nos dan, de constancias, reconocimientos a nuestras actividades labores que realizamos, pues sería importante tener un curso para profesores con estrés o algo por el estilo, sí llega a ser muy fatigante. Ha habido ocasiones en que los grupos porriles azotan aquí al Colegio y pues (...) agreden por igual a estudiantes y profesores, entonces, el año pasado tuvimos que salir corriendo con los alumnos para quedar a salvo de estas agresiones, (...) es una labor constante de mucha resistencia de mucha determinación, de mucha decisión y que ciertamente no es para todos pero que satisface a aquellos que ya la hacen (CCH VALLEJO).

En este sentido, el profesor de inglés pareciera tener una identidad más compleja que rebasa su capacidad de desempeñar su tarea docente. Hay una serie de obstáculos que constantemente están actualizando su identidad como docente. El profesor es reiterativo en este último punto al recalcar *es una labor constante de mucha resistencia, de mucha determinación, de mucha decisión...* Resistencia, determinación, decisión; tres significantes fuertemente marcados por el significado “actualización”, incluso enfatizado por el adverbio “mucho”. La identidad docente, entonces, se realiza parcialmente en cada autenticación, relacionada con la situación particular de enseñanza que viva en ese momento el profesor.

Esta complejidad también surge al interior del propio profesor como veremos en el siguiente registro,

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 26-30 años, profesora de asignatura A (interina), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno mixto, educación privada bilingüe hasta secundaria, pública no-bilingüe preparatoria, pública bilingüe universidad, licenciada en letras inglesas (titulada), aprendió inglés como lengua materna, asistió a escuela primaria y secundaria bilingües, hizo el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM, no sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD 9 II El ser profesor del CCH es de todo un poco. Por un lado, porque venimos de diferentes formaciones. Ya sea que seamos de letras inglesas o están los que vienen de la LEI o están aquellos maestros que no estudiaron una carrera relacionada con el inglés, pero que hicieron formación de profesores de inglés. Entonces, de pronto tenemos por aquí a un biólogo, a un ingeniero, a psicólogas y el maestro de inglés puede ser (...) muchas cosas, venir de muchos lados diferentes. Pero además, por el mismo contacto que he tenido con los maestros de inglés de aquí de la tarde, somos gente con intereses muy variados; es decir, no sólo nos interesa la lengua, sino que nos interesan aspectos científicos, nos interesan aspectos algunos de matemáticas, cosas de matemáticas, algunos sí obvio, literatura, y en parte es por lo mismo que tenemos de estar aquí en el CCH. Independientemente de que nuestro objetivo sea enseñar estrategias y habilidades de comprensión de lectura, un día se tiene uno que poner el disfraz del maestro de física y otro día el disfraz del maestro de historia y otro día el disfraz de (...) el maestro de derecho y así se va uno como disfrazando de muchas cosas. Entonces, un maestro que enseña aquí tiene que ser una persona polifacética, con muchos intereses.

La profesora hace alusión a la compleja conformación de la identidad de la enseñanza del inglés, a partir de los orígenes de cada uno de los profesores, de sus intereses individuales y de sus situaciones particulares de enseñanza, las cuales les demandan portar identidades distintas.

La constitución de la identidad docente parece estar *sobredeterminada*² por su formación y por sus historias de vida particulares, así como por su contexto histórico. Destaca fundamentalmente el carácter polivalente de la identidad. La identidad como una espiral helicoidal que deja su huella en la institución. La profesora advierte que éste es un rasgo particular del docente de inglés en el Colegio, como un tipo de identidad colectiva que al mismo tiempo los diversifica.

² El concepto de sobredeterminación (...) se refiere a la fijación parcial entre significante y un significado, en el campo de lo simbólico, al través del desplazamiento de diferentes elementos que constituyen un campo discursivo y de la condensación (momento de fijación parcial) de un campo de significación, en una configuración discursiva. Esta es una operación en la cual algunos puntos nodales (en términos de Laclau) o points de capiton (en términos de Lacan) asumen la función de esta fijación parcial y la función de interpretar los sujetos, quienes al través de su respuesta, se identifican a sí mismos con aquel punto nodal por medio del cual son constituidos como sujetos. "Este campo de identidades el cual nunca puede estar completamente fijado, es el campo de la sobredeterminación" (Laclau y Mouffe, 1985:111) en Alicia de Alba (2004) "Análisis educativos del discurso (ANEDI). Su posibilidad constitutiva a partir del análisis político del discurso (APD)" (mimeo).

Pero también la identidad puede estar ligada a ciertas fantasías o deseos,

RECORD9CCHSUR. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A, de 1 a 5 años de experiencia en el Colegio, 16 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe hasta la universidad, licenciado en biología (titulado), cursó 2 años de inglés en Interlingua, hizo la formación de profesores FES Cuautitlán, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD9 I4. Pues un orgullo y no por ser del CCH sino por ser de la universidad. La universidad es muy noble. La universidad es muy afable. La universidad también es muy demandante. Entonces, para mí ser profesor del CCH fue un orgullo. Primero también un reto al ingresar, porque no es fácil. Bueno, en mi caso no fue tan difícil pero no es fácil; pero mantenerse también es otra cuestión, pero mantenerse como profesor del CCH para mí es mucho. Representa mucho. Un trabajo para mí representa una forma de vida, (...) de actualización, una forma de estar en contacto con otras personas, tanto de profesores como de estudiantes. Para mí es estar en contacto con otra sociedad, porque aquí trabajan también administrativos, investigadores. El ser profesor de CCH también me ha permitido conocer (...) a otros colegas de otras universidades, de otros colegios, otras perspectivas, y el arraigarse más al CCH. El ser una escuela pública permite conocer una gran variedad de personas, de pensamientos, de criterios; entonces es como un gran abanico de posibilidades tanto académicas, deportivas, educativas, culturales, no por ser del CCH precisamente sino por ser de la universidad. Ver al CCH como parte de una universidad actual, vigente, grande, entonces eso sería para mí un orgullo, formar parte de él.

En este registro observamos de qué manera la identidad se constituye en un significativo vacío que marca el límite del ser profesor de inglés en el CCH en el discurso del profesor, el cual hace presentes unos elementos pero oculta a la vez otros, en una relación antagónica, que conforman la identidad de la enseñanza del inglés desde perspectivas y juegos del lenguaje diferentes.

En este caso, la identidad docente puede estar vinculada al deseo de un objeto fantaseado como el de ser parte de la Universidad, con la que el profesor se identifica. Pareciera ser que este ser mayor representa para el profesor el anhelo de lo que él mismo desea ser (identificación imaginaria). Ser parte del CCH es una aproximación hacia su “identificación simbólica”, desde el sitio donde se siente reconocido y digno. No obstante, el profesor insiste en que su identificación está más ligada a la universidad que al Colegio de Ciencias y Humanidades. En cierta forma, el ser profesor del CCH es un impedimento de la constitución de su propio ser. El profesor se piensa como parte constitutiva de la Universidad sin creer serlo al pertenecer al Colegio y lo sustituye con la fantasía de que es así.

Observamos cómo se enfatiza la tensión entre el yo ideal y el ideal de yo del profesor en términos institucionales y académicos,

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de asignatura A (definitiva), de 6 a 10 años de experiencia docente frente a grupo, turno matutino, educación pública no bilingüe hasta universidad, licenciada en psicología (titulada), cursó inglés por dos años y medio en el City College of San Francisco, niveles avanzados en Interlingua y en el PAAS CELE-UNAM, sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD9 I2. Sí se necesita un poco de valor porque, como no estamos registrados aquí al plantel o en el CCH, no tenemos ninguna, casi nunca nos consideran para alguna actividad. Entonces, nosotros hacemos nuestro propio mundito y hacemos nuestras propias actividades, casi sin reconocimiento, por el sentido de que los profesores de inglés no son parte de la institución y además (...) como damos comprensión de lectura únicamente... Yo he escuchado que los alumnos quieren otra cosa.

La falta de reconocimiento se hace patente en los límites espaciales que marca el discurso de la profesora, donde no parece existir la mirada del otro que de cuenta de la existencia de sí, ni conciencia de su propia existencia dentro de la institución. Se concibe una identidad grupal aislada, no legitimada ni por la institución ni por sus actores, quienes no reconocen la comprensión de lectura como un conocimiento de valía para sus intereses.

Ser profesora de inglés en el CCH implica una ausencia de valor, una negación del ser. Por tanto, los profesores de inglés se ven orillados a construir un mundo alterno donde es posible existir “de a mentiritas”. Desde esta perspectiva, las acciones de los profesores, enmarcadas en un mundo irreal o ficcional donde sí se legitiman sus prácticas, no parecen tener repercusión en el mundo real, donde “no forman parte de la institución”. Pero la extensión de la no valorización de su existencia llega hasta la misma auto-negación, al poner en tela de juicio su propia práctica docente frente al deseo de los alumnos de lo que para ellos debiera ser enseñar inglés. Entonces, la ausencia de valor se da en múltiples niveles, llevando al profesor a una falta de definición de lo que es o debe ser en el entorno del Colegio.

Si la identidad personal se concibe como una *transacción recíproca* (objetiva y subjetiva), entre la *identidad atribuida* por otros y la *identidad asumida* (...) como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Segovia, 2005:2), entonces vemos una identidad docente en constante actualización de sus elementos constitutivos frente a los embates de lo individual, lo institucional, lo social, lo económico, lo ideológico.

2. Enseñanza

En el entramado discursivo de los profesores de inglés del Colegio surgen nuevas configuraciones discursivas sobre la enseñanza del inglés que dejan su huella en la manera en que los profesores la conciben y que, según vemos, juegan un papel importante en la conformación discursiva de la práctica docente.

La enseñanza, según la definimos en el capítulo II, “...es una práctica humana que compromete moralmente a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984) (...), la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores

directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total” (Contreras, 1990:16).

La enseñanza es una actividad de carácter humano donde los participantes se influyen entre sí en una relación desigual de poder que responde también a los fines que la institución considera valiosos y deseables. Pero también es una práctica social que funciona con base en una estructura social de la que forma parte. Ésta, está directamente relacionada con la institución y con la infraestructura social que se le asigne. Entonces, la enseñanza se enmarca en un ámbito mayor que el del aula y el de sus participantes. Los factores externos e internos influyen por igual en su estructura y muchas veces entran en contraposición con la perspectiva de sus participantes. En este sentido, “es importante intentar comprender la estructura social del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales” (Sharp y Green, 1975:6).

2.1. Tensión entre enfoques comunicativos

El primer significativo reiterado fue el conflicto entre enfoque comunicativo desde la formación académica y el enfoque comunicativo del Colegio. Este conflicto actúa como una dislocación que genera múltiples significantes flotantes en torno al enfoque comunicativo en el discurso de los profesores, lo cual nos habla de la importancia de ubicar los límites para comprender la naturaleza de la enseñanza.

RECORD5CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A (interino), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no-bilingüe, con 2 años de estudio en ingeniería IPN, licenciado en letras inglesas FFyL, UNAM (titulado), cursó 3 años de inglés en el CENLESX IPN, hizo el curso de formación de profesores CELE UNAM, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD5 E8. El enfoque se dirige básicamente a la comunicación, al enfoque comunicativo. Cómo lograr que este enfoque se desarrolle en estas clases es otra cosa, aunque hay muchos maestros de la LEI y todavía algunos maestros de algunas disciplinas, no todos, abordamos el

enfoque del mismo modo. Hay maestros que no siempre dedican sus esfuerzos a cubrir, o a estas situaciones en el Colegio, de permitir a los alumnos de que aprendan, de que se conozca y de que haga él mismo. Entonces, hay unos que dan mucha educación en la enseñanza y en la comprensión de lectura pero como si fuera hacia un estudiante de cuatro habilidades. Necesita también (...) inglés, también que practique el inglés en el próximo nivel, y a veces no es tan, por lo que he visto, tan bueno. Hay quienes prefieren darle un enfoque gramatical a la enseñanza y también, no se sienten cómodos, muy a gusto. No es, saben que por el contacto con los demás maestros, que esas no son las expectativas que se tienen de ellas y cómo acercarse a este enfoque de la comunicación, la que el Colegio tiene, claro, la tiene escrito. Su idioma está actualizado, lo que se espera del alumno, porque el alumno logre conocer bien el Colegio en cuanto a inglés, lo que se espera es que venga, que busque información, que extraiga lo esencial o lo básico de ésta información y que, aunque esté en inglés.

En este apartado vemos cómo el profesor revela la tensión que hay entre la perspectiva de la institución con respecto al enfoque comunicativo y la de sus participantes, en este caso, principalmente maestros. Por un lado, la interpretación de cada profesor sobre qué es el enfoque comunicativo y por otra, la resistencia a la forma de enseñanza “modelo” del Colegio, en la que los alumnos desempeñan un papel más independiente. Recordemos que esta resistencia se presentó desde las primeras generaciones de profesores del Colegio, así que no es una característica de la época, sino que ha sido un obstáculo permanente (ver Cap.III).

Pero si esta barrera ha estado presente a lo largo de la existencia del Colegio, nos preguntamos ¿Cómo podemos comprender esta tensión como producto del contexto simbólico en el que se inserta y en las circunstancias materiales que se le imputan? Si volvemos al contexto de los discursos internacionales sobre la importancia del inglés en el mundo (Capítulo II), y a los discursos promovidos por los organismos internacionales donde se aboga por una educación superior holística, en la que el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta un elemento importante para el desempeño profesional (cfr., 1996), entonces podemos pensar que la formación y la información que reciben tanto los profesores en sus distintas formaciones, como la presión estimulada por otros medios es que para poder insertarse en el mundo académico, laboral y profesional se precisa el conocimiento comunicativo de una lengua,

siempre refiriéndose al desarrollo integral de las cuatro habilidades. Sin embargo, al entrar al Colegio, estos discursos manejados en el área profesional como inherentes al programa “moderno” adquieren una dimensión más acorde con las circunstancias materiales de las que dispone la institución para la formación de bachilleres, principalmente centrada en proporcionar las bases para un desarrollo eficiente en el campo de estudio que elija. Vemos que esto presenta una contradicción al interior de sí misma porque sólo se imparte inglés durante los dos primeros años del bachillerato y se deja un hueco de un año en el que el nivel de lengua puede deteriorarse de manera considerable, sobre todo en un entorno no angloparlante, en el caso del inglés. Además habrá que agregar el nivel de los alumnos en lengua inglesa quienes a veces no parecen alcanzar las bases mínimas que se plantea el propio Colegio.

RECORD5CCHSUR. Sexo masculino, de entre 36 a 40 años de edad, profesor de asignatura B (definitivo), turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciado en enseñanza del inglés (titulado), pasante de maestría en lingüística aplicada, curso inglés por 5 años durante sus años de estudio en la carrera, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD5 E5. Es bueno de plano. Es que, a veces, muchos no le entendemos. A veces, ni al (...) programa le entiendo. Es que me ha tocado preguntarles: ‘Oigan ¿de qué se trata?’ ‘No, pues me dicen de cosas, que no hay y es bueno cuando medio conoce uno el enfoque, porque si no te dicen: si yo fuera nuevo y viera el programa, pues igual no entendería nada aunque venga de la carrera que venga, porque, a veces, ni en la carrera nos enseñan todo. Es aquí ya en la práctica. Hay que leer, hay que machetearle para poder comprender, porque hay muchas deficiencias en el curso. Es bueno pero a veces caemos en algunas imprecisiones. No sé si porque no lo notan, no entendemos el enfoque, no sabemos cómo trabajar ese enfoque, o quién sabe.

Pero la tensión se extiende al discurso mismo del programa. Pareciera que la tensión también se genera a partir de un hueco, un desconocimiento del contenido del programa o en la complejidad del discurso del mismo. De hecho, recordemos que este fue uno de los puntos a tratar en la revisión del Plan de Estudios de 2001 y justamente en las observaciones hechas al

programa de inglés se explicitó la poca claridad del programa ¿Y cómo permea esta tensión la práctica en el aula?

En este sentido, el enfoque comunicativo se nos presenta así como un significante con una secuencia discursiva que construye la realidad de la enseñanza del inglés en el Colegio en distintos planos históricos. Desde nuestro propio cuestionamiento entendemos estas articulaciones de enseñanza del inglés como construcciones hegemónicas complejas que están en constante amenaza y que demandan una redefinición constante (Laclau y Mouffe, 1994).

2.2. El significante comprensión de lectura sí pero ¿qué pasa con las necesidades?

RECORD5CCHSUR. Sexo femenino, de entre 26-30 años, profesora de asignatura A (interina), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno mixto, educación privada bilingüe hasta secundaria, pública no-bilingüe preparatoria, pública bilingüe universidad, licenciada en letras inglesas (titulada), aprendió inglés como lengua materna, asistió a escuela primaria y secundaria bilingües, hizo el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM, no sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RECORD5 E1. Yo estoy de acuerdo que se enseñe comprensión de lectura. Creo que es uno de los programas más completos que yo he visto. Inclusive una vez que he revisado el del CELE he sabido que el del CCH es bastante, bastante, yo diría, me atrevería a decir, o cursos que se dan en algunas facultades, bueno, eso sí lo hablo por experiencia, también muchos años, pero yo llevé un curso de comprensión de lectura. Yo creo que es mucho mejor aunque es insuficiente. También yo creo que sería mejor que se diera también las cuatro habilidades, además de la comprensión de lectura. Sería las cuatro habilidades, esto sería lógicamente porque los alumnos llegan con el nivel de inglés muy, muy dispares. Ahí están los dos extremos. Hay alumnos que llegan con el conocimiento medio, medio alto de inglés y alumnos que llegan a saber casi, casi nada de inglés. Los alumnos que saben ya bastante de inglés sería bueno probablemente darles algún curso de inglés avanzado y posteriormente hacer una comprensión de lectura y por otro lado, los alumnos que están muy atrasados, primero darles

un año, o año y medio inglés, obviamente las cuatro habilidades, y después sí pasar a comprensión de lectura, y obviamente también que se hicieran exámenes de colocación para identificar y acomodar en grupos, en niveles a los alumnos, pero creo que sí faltaría complementar con las cuatro habilidades.

Aunque la profesora esté de acuerdo con la propuesta del enfoque comunicativo del Colegio y ésta no siente la tensión de resistirlo, su realidad docente le lleva a plantearse que no hay una realidad docente sino situaciones específicas. Es en este sentido que éstas se modifican constantemente sus representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés, por lo que es necesario idear propuestas alternativas. Si su contexto docente le presenta por igual alumnos con un nivel intermedio/intermedio alto y otros con un nivel cero, a la profesora le parece lógico plantearse una respuesta curricular diferente a la existente, aunque ésta, en un principio, parezca válida y coherente. Así, cada profesor da su propuesta alternativa, como lo vemos a continuación.

RECORD5CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de asignatura A (definitiva), de 6 a 10 años de experiencia docente frente a grupo, turno matutino, educación pública no bilingüe hasta universidad, licenciada en psicología (titulada), cursó inglés por dos años y medio en el City College of San Francisco, niveles avanzados en Interlingua y en el PAAS CELE-UNAM, sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD5 E2. En la academia hemos platicado sobre esto y nos gustaría creo que lo mejor sería que comprensión de lectura se pasara al último año, o a los últimos dos años, y en el primer año o en los dos, primeros dos años, dependiendo del nivel del alumno, se pudieran acomodar. Entonces, se agregarían dos semestres al programa. Nada más revisaríamos el de comprensión. Yo estoy muy a gusto enseñando comprensión de lectura pero enriquecería más si diéramos cuatro habilidades.

Aquí se habla de una propuesta alternativa discutida al interior de una academia, lo cual significa que al menos un grupo está de acuerdo en la propuesta que anuncia la profesora. Sin embargo, no vemos ningún comentario al respecto en ninguna de las revisiones al programa de

inglés y no parece haber rastro de ello en ninguna de las propuestas discutidas dentro de las sesiones de revisión que correspondan a una alternativa semejante ¿Tendrá esto que ver con la idea de que, como dijera una profesora en la sección de identidad, el profesor del Colegio vive en un mundo alternativo, “su mundito,” ajeno a las tomas de decisiones más globales del CCH?

Pero hay también profesores que tienen una perspectiva diferente, tal vez producto de largos años de experiencia docente en el Colegio.

RECORD5 CCHVALLEJO. Sexo femenino, de entre 51 a 55 años, asignatura A, de 16 a 20 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciatura en historia (titulada), estudió el curso de formación de profesores CELE, cursó inglés CELE e Instituto Norteamericano de Relaciones Culturales Teacher's, Berlitz (avanzado); sindicalizada, salario mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD5 E7. Yo pienso que debería cambiar. Ah, pero no sé. ¡Híjole! debería cambiar a las cuatro habilidades y desintegrarse. Yo lo digo por el interés económico pero la verdad no es así. Yo tengo alumnos que están en inglés dos y luego hay que empezar desde el principio en cuanto a la lengua. Entonces ya ahí recibo de todos los compañeros, de todos los alumnos, toda la mañana, toda la tarde en la sala. Entonces ya no es cosa de los maestros y es cosa de que es muy difícil que se aprenda de esa manera. Estee, y sí pienso que lo deben cambiar. Los alumnos lo sienten también, mas algunos alumnos están a favor de esto para empezar. Ahora, el enfoque que tiene la comprensión de lectura mínimo se debería de agregar (inc.). Yo pienso que está bien que el alumno pueda leer pero eso no indica que necesariamente tenga que estudiar la comprensión de lectura, sino que tiene que entender el idioma de la manera en que lo hicimos en mucho tiempo, no comprensión de lectura. Y, sin embargo, pude leer y, y así lo hicieron muchas personas. Ahora creo que deben de darles un curso tan enfocado a las relaciones interpersonales. Puede tener una parte para que sea motivante el inglés que se debería de pensar que es un inglés académico, para propósitos académicos, y mezclarlo un poco con el otro inglés de relaciones interpersonales.

La profesora se permite ser radical y tajante al decir que el programa actual debe “cambiarse” y “desintegrarse”. Para ella, la lectura no es una habilidad separada de todas las demás, sino parte integral de aprender una lengua; por lo que, aún después muchos años de enseñanza, no le es concebible que se siga enseñando comprensión de lectura. En este sentido, vale la pena recordar con Contreras (1990) que es preciso que la Didáctica adopte una función reflexiva y moral, en la que se mantenga una vigilancia de sus acciones como parte de todo un entramado social al que pertenece y ubique si las decisiones que se han tomado dan fuerza o no a los fines y valores que ésta propone. Claramente aquí hay una dimensión que no ha sido lo suficientemente explorada en la didáctica del inglés, la dimensión explicativa; esto es, “la comprensión de la realidad del contexto de intervención en un nivel profundo” (Contreras, 1990:19) y se pone énfasis en la dimensión proyectiva, sin menoscabo de lo que sucede en la otra dimensión. Lo anterior se hace también presente al intentar definir la visión de enseñanza del inglés en el Colegio.

2.3. El significativo la visión a futuro y la globalización también

RECORD6CCHSUR. Sexo femenino, de entre 26-30 años, profesora de asignatura A (interina), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno mixto, educación privada bilingüe hasta secundaria, pública no-bilingüe preparatoria, pública bilingüe universidad, licenciada en letras inglesas (titulada), aprendió inglés como lengua materna, asistió a escuela primaria y secundaria bilingües, hizo el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM, no sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD6 E1. Para que cuando lleguen allá, ellos puedan resolver la tarea, de decir, me dejaron un texto en inglés y todavía mi dominio del inglés no es muy bueno y entonces, una forma rápida, fácil y sencilla, a la mano de solucionar esto es lo que aprendí en el CCH. Por supuesto, la desventaja es que en el quinto y sexto semestres no llevan inglés, entonces, posiblemente, si se les olvida en el periodo de vacaciones lo que vimos en el curso, se les olvide en un año de aquí a que pasa a la Facultad.

La profesora enfatiza el hecho de la interrupción de la enseñanza del inglés en el Colegio después de dos años representa un brecha insalvable para que los conocimientos básicos adquiridos durante los dos primeros años del bachillerato sean olvidados durante el tercero, constituyéndose así en una barrera para la visión del alumno universitario que consulta información en lengua extranjera.

Otro punto importante en cuanto a la falta de comprensión del contexto de intervención es la aparente necesidad de leer textos en otros idiomas en el nivel profesional.

RECORD6CCHSUR. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A, de 1 a 5 años de experiencia en el Colegio, 16 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe hasta la universidad, licenciado en biología (titulado), cursó 2 años de inglés en Interlingua, hizo la formación de profesores FES Cuautitlán, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD6 E4. Cuando consulte una información que está escrita en otro idioma yo la voy a poder interpretar y la voy a poder utilizar y porque es muy importante esto a lo mejor no en el CCH, pero sí a nivel profesional. A nivel profesional nosotros ya tenemos que leer en otro idioma. Nosotros afortunadamente o desafortunadamente mucha de la información que estamos haciendo llegar a otras manos viene en otro idioma, en este caso inglés, o cuando nosotros estemos haciendo una investigación o tesis tenemos que consultar mucha información en otro idioma y evidentemente no lo vamos a poder contestar en ese idioma, lo tenemos que transportar, interpretar y transmitir. Entonces, ése es el beneficio que va a tener el alumno del CCH en comprensión de lectura en los cuatro semestres.

Hemos encontrado que la mayoría de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades optan por carreras dentro del área de Humanidades. Dentro de esta área, salvo las carreras de Letras Modernas, ningún programa exige lectura en lengua extranjera. Sin embargo, sí se exige un examen de requisito de idioma para titularse en todas las licenciaturas, incluso, algunas demandan hasta dos (García Landa y Terborg, 2004), (Terborg, García Landa y Moore, 2006).

RÉCORD6-2 E4. Finalmente, cuando ingresen a Facultad se les va a pedir que hagan el examen de comprensión de lectura de una materia, de un idioma, puede ser inglés, francés o italiano, y poder tener el grado de licenciatura. Entonces, también se les presenta como un requisito o como un obstáculo, y entonces, si no se apuran, pues al rato lo van a tener que volver a ver y sí, que no es una materia nada más curricular, que es una materia que existe aún en la Facultad.

El profesor pone en la mesa de juego estos dos ángulos que se contraponen con respecto a los fines de la enseñanza de lenguas extranjeras en general e inglés en particular, en el nivel medio superior: leer en lengua extranjera para investigar o para pasar un examen de requisito. El mismo profesor lo nombra “requisito” u “obstáculo”. Aunque estos argumentos puedan convencer a los alumnos del Colegio de la necesidad e importancia a leer inglés u otro idioma, el hueco durante el tercer año del bachillerato y la ausencia de lecturas en lengua extranjera durante el transcurso de la licenciatura operan contrariamente a esta ideología. La ausencia de uso de la lengua en el ámbito universitario se enfrenta a la idea de que ésta sí se usa, porque se usa en todo el mundo.

Ahora, aquellos que sí, en efecto, la llegan a usar, se encuentran con la barrera de haber dejado de estudiar la lengua por un año y de no acordarse de mucho una vez que llegan a la universidad. Otra vez, operando a contracorriente con el objetivo del Colegio de dotar a los alumnos con conocimientos básicos para su desempeño académico en la universidad. Más aún, si el egresado tuviese que estudiar Letras Modernas, se encontrará con que la comprensión de lectura, vista como herramienta para obtener información le será de muy poca utilidad para leer literatura en lengua extranjera y para analizar textos literarios. Además, el egresado requerirá de tener un dominio intermedio de las cuatro habilidades, si mínimamente desea acreditar las materias de la carrera.

De cualquier forma, ¿cómo mantener a los alumnos interesados en aprender inglés? ¿En qué sentido le es pertinente conocer otras culturas a través del inglés? ¿Por qué no le hace sentido? La profesora parece tener una idea muy clara de las razones al considerar también el discurso relacionado con la globalización, en el que se espera que el alumno pueda participar en inglés

para comunicarse. Sin embargo ¿Qué impide que los alumnos participen en el mundo globalizado y que generen conocimiento en español? Pero también, si el futuro profesional desea, en efecto, pertenecer a alguna red académica o profesional en inglés, ¿Bastaría con conocer las cuatro habilidades o habría que pensar en otro tipo de saberes más relacionados con las normas, juegos y convenciones que jugarían un papel muy importante para la aceptación/no aceptación del mismo en la red seleccionada?

Si la validez de los valores humanistas se construyen a través de prácticas discursivas y argumentativas específicas, la validez de la enseñanza del inglés está en sus diferentes prácticas discursivas y argumentativas presentes en las varias superficies discursivas en las que ha o no ha tenido lugar – instituciones jurídicas, educacionales, económicas y otras en las que las diferencias en términos de status, clase social o riqueza han sido progresivamente eliminadas. La enseñanza del inglés es el efecto sobredeterminado de este proceso de construcción múltiple. Los valores humanistas se expanden y se construyen dentro de la pluralidad discursiva (Laclau y Mouffe, 1994).

RECORD6CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de asignatura A (definitiva), de 6 a 10 años de experiencia docente frente a grupo, turno matutino, educación pública no bilingüe hasta universidad, licenciada en psicología (titulada), cursó inglés por dos años y medio en el City College of San Francisco, niveles avanzados en Interlingua y en el PAAS CELE-UNAM, sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD6-2 E2. Pues yo creo que eso es un dilema aquí en la comprensión de lectura, pues se han adaptado muy bien. Ahora, el cambio cultural va pensar un poco en la globalización, pues yo creo que eso hace más necesario que los alumnos puedan leer, pero no sólo leer sino hablar, y yo creo que ésa es otra manera de manifestarlo, que ya se puedan comunicar, que de ese lado más oral, el escuchar, el entender en todas, en todos los aspectos el idioma.

Si pensamos en la enseñanza del inglés en el Colegio de cara a los nuevos enfoques de enseñanza vemos que hay una tendencia a ver la enseñanza como una ciencia aplicada que puede adoptar elementos de diversos enfoques e incluso transformarlos. Sin embargo,

generalmente se compara el enfoque con la enseñanza para modificar esta última pero no a la inversa.

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de carrera, de 11 a 15 años de experiencia docente frente a grupo y otras actividades, turno matutino, educación pública no bilingüe, licenciada en letras inglesas (titulada), maestra en lingüística aplicada, cursó 6 años de inglés en el Anglo Mexicano de Cultura y estuvo un año como profesora de cursos de educación bilingüe en Texas Wesleyan University, no proporcionó datos sobre su sueldo mensual.

RÉCORD6 E3. Yo creo que sí son buenos. Hay que aplicarlos pero hay que analizarlos mucho antes y ver de qué manera se pueden adaptar al momento, en qué tipo de materiales, en qué tipo de contenidos por el, tal vez pudiera funcionar para parte, una parte independiente de algún material, de alguna temática, pudieran ir entrando, pero yo pienso que sí se tiene que hacer de un análisis de una propuesta inicial y ver cómo funcionan y compartir ¿no? dependiendo. Dices, bueno, eso se llama así originalmente, eso se llama así, lo aplicamos de esta manera y éste es el resultado que tenemos ¿no?

No es claro hacia dónde va la enseñanza del inglés en el Colegio. Aunque aparentemente hay un fin institucional muy preciso, con una coherencia interna, al ubicarlo en el exterior se ve afectado en su identidad, a través de cuestionamientos tanto de parte de los maestros como de los alumnos donde localizamos un conflicto hasta el momento irresoluble.

En este sentido, cada maestro de inglés, desde su propia percepción de su lugar en el mundo participará en una variedad de esferas con cierta conciencia de sus derechos. Mientras más discursos democráticos igualitarios hayan penetrado la sociedad, tanto menos aceptarán los maestros como natural la limitación de su acceso a un conjunto de bienes sociales y culturales (Laclau y Mouffe, 1994).

3. Lengua

Como especificamos al inicio de esta sección, la relación sujeto-lengua es una fijación de sentido de concentración media en número medio de significantes, los cuales especificamos más arriba. Hay una proliferación de significantes vacíos articulados en el vínculo lengua-afectividad, el cual puede ser modificado a lo largo de la vida del profesor; el vínculo enseñanza- identidad, el cual está también articulado con el significante lengua- forma de ser. El significante variación lingüística forma parte de una corta cadena de tipologías de nombrar a la lengua, también vinculada muy de cerca con las vivencias personales del profesor con la lengua. Finalmente, el significante más sedimentado³ es el de lengua – cultura, entendido como puerta de entrada hacia otro mundo, o bien como shock cultural, o como comunicación para conocer y comprender otras culturas e incluso como manifestación de la cultura contemporánea. También surgen algunos significantes flotantes como el vínculo status de la lengua – status de la enseñanza, el carácter inalcanzable de la lengua inglesa, el vínculo lengua- movilidad académica, el placer de saber más (lo dionisiaco), fuente de información actualizada, en el sentido de su uso como lengua franca, como experiencia de aprendizaje o como poder de comprensión de una sociedad más internacional.

Recordemos que la lengua inglesa puede ser vista como una lengua hegemónica, globalizante, cuyas reglas son dictadas por los países que la hablan como lengua materna, donde los hablantes nativos son poseedores de la lengua y cuyas naciones y ejércitos dictan las normas que habrán de seguir los hablantes del inglés en los diferentes ámbitos. Tal estatus les coloca en condiciones de controlar las acciones y comportamientos de aquellos quienes las usan. Desde esta visión, los poseedores de “la lengua” imponen y autentifican también su cultura, su conocimiento, su identidad, sus valores, sus creencias y sus ideologías.

Sin embargo, la lengua inglesa también puede entenderse desde otra óptica, como una multiplicación de variedades del inglés constituidas por elementos lingüísticos propios de diferentes comunidades lingüísticas de los tres círculos: el círculo interno (Inglaterra, EUA, Australia, Nueva Zelanda y Canadá), el círculo externo (Las Bahamas, Filipinas, Las Islas

³ Recordemos que la sedimentación se da en tres planos interrelacionados: el proceso de iteraciones en el que se produce una asociación de sentido y se va solidificando o condensando hasta dar la impresión de que es una fijación inalterable; proceso de institución incluyente/excluyente en el que se da un borramiento paulatino de las diferencias; el proceso de desdibujamiento del carácter político o emergente y su paso por un proceso de “naturalización”, donde se forma el discurso como “lo normal”, “lo lógico” o natural.

Samoa Americanas, etc.) y el círculo en expansión (todos los países donde el inglés se aprende como lengua extranjera).

En este sentido observamos que el significante lengua inglesa tiende a condensarse en significados relacionados con estos semas pero al mismo tiempo se desplaza a otras representaciones que al tiempo que conservan la carga de estos significados también posibilitan otras articulaciones (De Alba et al., 2004).

Veremos cómo la fijación de sentido se va sedimentando en el sentido de la inclusión de ambas visiones. El siguiente registro nos ubica dentro de la visión favorable a la diversidad lingüística.

RECORD6CCHSUR. Sexo femenino, de entre 26-30 años, profesora de asignatura A (interina), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno mixto, educación privada bilingüe hasta secundaria, pública no-bilingüe preparatoria, pública bilingüe universidad, licenciada en letras inglesas (titulada), aprendió inglés como lengua materna, asistió a escuela primaria y secundaria bilingües, hizo el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM, no sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RECORD 8. E1. Yo creo que es una actitud de continuo aprendizaje porque siempre estoy encontrando palabras nuevas y de actualización. A veces, y es una actitud de pensamiento que me cuesta un poco de trabajo estructurar pensamiento en español de cosas que aprendí a hacer primero en inglés. En cierta forma me siento cómoda con el inglés, pero también, cuando me enfrento a un tipo de inglés nuevo, pues así por ejemplo como cuando me fui a Mississippi, que fue así como un inglés diferente al que yo conocía, puede ser un shock cultural. Pero, en general me siento cómoda porque después de ese shock inicial uno se empieza a adaptar y uno empieza a ser tolerante con las diferentes formas del inglés.

La profesora nos habla un poco de cómo se va dando un proceso de naturalización de la lengua inglesa en el sentido amplio de la variación lingüística. Si bien esta provoca un shock

inicial, puede haber un proceso de adecuación que culmine en la adaptación del hablante a otras variantes lingüísticas. Sin embargo, la lengua inglesa es al mismo tiempo una limitante del pensamiento de la profesora, en el sentido de que estructurar su pensamiento en inglés dificulta hacerlo en español, aceptando que se trata de poner en el límite el saber aprendido en lengua inglesa frente al aprendido en la lengua española, marcando así operaciones simbólicas sobredeterminadas con relación a la identidad de la lengua inglesa en el CCH.

RECORD6CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de asignatura A (definitiva), de 6 a 10 años de experiencia docente frente a grupo, turno matutino, educación pública no bilingüe hasta universidad, licenciada en psicología (titulada), cursó inglés por dos años y medio en el City College of San Francisco, niveles avanzados en Interlingua y en el PAAS CELE-UNAM, sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RECORD 8. E2. Pues yo creo que implica continuidad, implica el proceso del mundo en el sentido cultural. Sí, yo me di cuenta que cuando pude ya conocer el inglés pude conocer otras culturas, muchas culturas. Yo, como vivía en San Francisco, había ideas que no tenía ni la más remota idea de... A veces creo que las había oído nombrar alguna vez en mi vida, gente de Samoa de Fidji de Tailandia los pude conocer un poco más, de China. Me dio mucho gusto cuando yo podía entender y comunicarme (no se escucha) y además este... y actualización, eso es lo que puede ayudar más, leer muchos artículos, artículos más recientes, más completos si están en inglés. Entonces, eso me ayuda más a cultivar el conocimiento. Yo creo que esos son los dos elementos que implica el inglés.

Como mencionamos al principio, la lengua inglesa implica abrir espacios de conocimiento de otras culturas a través del uso de la misma, lo cual alude a la interacción hablante nativo hablante / no nativo del inglés, pero también a la idea de que el inglés es una puerta de entrada a la información “actual” y “mejor documentada”. La profesora parece estar convencida de que la información más valiosa hoy en día está en inglés, evocando el sentido hegemónico de la enseñanza del inglés.

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de carrera, de 11 a 15 años de experiencia docente frente a grupo y otras actividades, turno matutino, educación pública no bilingüe, licenciada en letras inglesas (titulada), maestra en lingüística aplicada, cursó 6 años de inglés en el Anglo Mexicano de Cultura y estuvo un año como profesora de cursos de educación bilingüe en Texas Wesleyan University, no proporcionó datos sobre su sueldo mensual.

RECORD 8.E.3. La lengua implica varias cosas: todos lo que son los ideales, la forma de ser de una persona y en este caso de una cultura y bueno, de la lengua inglesa somos varios, porque son varios los que la usan. Entonces, cada una sabe cuáles son las ideas que como maestro de lengua. Qué aprendiste, qué visión tienes tú de esta lengua, de esta cultura, cuál es tu experiencia. Tanto como el de antes como el de ahora van a variar dependiendo de dónde lo enseñaste, dónde lo practicaste, en qué nivel, en que época de tu vida.

La profesora está consciente de la existencia de varios ingleses, a juzgar por su mención a los usuarios de la lengua inglesa. Ella hace alusión a la manera en que esta idea está presente en la situación de enseñanza y la manera en que ésta se autentifica dependiendo de la visión misma del profesor sobre ésta y de la manera en que va cambiando, según la historia de vida del profesor en particular.

Lo anterior se hace presente incluso cuando la profesora hace referencia a la lengua inglesa como fuente de información. La lengua inglesa es una fuente de información tan importante como la lengua española, a través de la cual pueden expresarse ideas de las que el lector puede disentir. Es un medio a través del cual la maestra puede expresar sus opiniones a otras culturas, como se aprecia en el siguiente registro,

RECORD 8 E.3. Es una fuente de información, de ideas, de diferentes personas, de diferentes (...) y es el medio mediante el cual ellos, yo obtengo información que me va a servir para apoyarme. A mí académicamente o culturalmente o es el medio en el cual me están emitiendo sus ideas, y yo puedo estar de acuerdo o sentirme en ellas, criticarla, posiblemente el medio de información ese es el, la lengua. Lo mismo que podría ser la lengua española, lo que piensan

de ella, cómo es ella, pues la tomen como yo me expreso de manifiesto. Me manifiesta muchas cosas de la cultura en la que estoy viviendo, es la forma ¿no? que yo veo. No una forma de expresión de esa actividad, pensando en cuanto, en las expresiones orales. Bueno, pues es el medio que yo utilizaría para expresar mis ideas y esteee mis pensamientos hacia otras culturas y poder establecer una comunicación.

En este registro vemos cómo destaca la diversidad lingüística y cultural en la enseñanza del inglés como enriquecimiento más que como limitación. Esto también se hará patente en el siguiente registro.

RECORD6CCHSUR. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A, de 1 a 5 años de experiencia en el Colegio, 16 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe hasta la universidad, licenciado en biología (titulado), cursó 2 años de inglés en Interlingua, hizo la formación de profesores FES Cuautitlán, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RECORD 8. E.4. Entonces la lengua inglesa pues es otro mundo, aparte de ser un reto es otro mundo, es otra cultura, es otra sociedad, es... no nada más es Estados Unidos, como les digo, está Australia, Inglaterra, está África. Entonces, la lengua inglesa es representada muchísimo y que, afortunadamente o desafortunadamente, tenemos mucho contacto con esa lengua, por vivir en un país tan cerca y tan lejos de Estados Unidos. Entonces, pues sacarle ventaja a eso, entonces es... más que nada fue para mi primero como un reto y ya ahora ya, pues sí sigue siendo un reto, pero ya lo va uno manifestando de otra manera, ya lo va uno aceptando, y también va uno reconociendo sus carencias, y que eso quede bien claro frente a los alumnos y frente a los demás, y más que eso, ante uno mismo, qué es lo que puede uno lograr y que es lo que uno puede dar.

Nuevamente, el profesor hace alusión a la apertura cultural que implica la lengua inglesa y a la presencia de la variación lingüística dentro de estas lenguas-culturas. Pero tal vez también remita a la adaptación que requiere entrar en contacto con otra lengua. El profesor no habla de shock cultural sino de reto en el proceso de adquisición de la lengua, como una parte a la que

el hablante se tiene que adaptar; es decir, estar conscientes de que es imposible dominar el todo.

En el siguiente registro observamos la presencia de ambas tendencias.

RECORD5CCHSUR. Sexo masculino, de entre 36 a 40 años de edad, profesor de asignatura B (definitivo), turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciado en enseñanza del inglés (titulado), pasante de maestría en lingüística aplicada, curso inglés por 5 años durante sus años de estudio en la carrera, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RECORD. 8. E.5. Pues para mí es, yo elegí desde un principio la carrera entonces es algo parte de mi eh como campo siempre me ha servido como medio para poder conocer tener otras formas de ver interpretar al mundo. Es, sería, el cual, a través, yo he podido desarrollarme académica y socialmente, y, porque no económicamente, porque no, porque es mi medio de sistema, es mi profesión, y yo creo que cualquier profesión es parte intrínseca, ya, en algún momento de la persona, y sí se me hace como un medio que me da a conocer, además de que es precisamente el medio dominante en todos los aspectos.

Para el profesor la lengua inglesa es también una apertura al conocimiento e interpretación del mundo, una manera de obtener un desarrollo académico y social y una manera de mantenerse informado en una lengua predominante. El profesor no menciona la existencia de variantes lingüísticas, sino que mantiene el lugar de la lengua inglesa como un medio dominante de comunicación y de información. Sin embargo, el profesor también es crítico de la asociación de la lengua inglesa con el éxito económico.

RECORD9 CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 46 a 50 años, profesor de carrera, de 26 a 30 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación privada bilingüe hasta secundaria, educación pública no – bilingüe preparatoria, licenciatura y posgrado, licenciatura en contaduría (titulado), CISE, pasante de maestría en pedagogía, con estudios de dos años de inglés en el Centro Cultural Benjamín Franklin, curso

el curso de formación de profesores CELE, tomó el PAAS (Programa de Actualización) y la especialidad en técnico auxiliar traducción en inglés, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 13270 a 15924.

RECORD 8. E.6. Pues la lengua inglesa es un acceso hacia otro mundo, a otras experiencias, a otros contextos, a otros momentos, casi similares a los que tenemos en la lengua materna, pero con sus particularidades de curiosidad, de ver qué hay más allá, empieza en un momento en el que se pueden compartir situaciones similares en el aula, sus experiencias aprendizaje, y que por experiencia hemos podido estar en algunos lugares en donde hacemos uso de la lengua y vemos realmente cómo está el avance de la lengua, cuál es el fruto que ofrece, qué nos da y qué tan lejos estamos de esta cultura. y vemos que simplemente es la diferencia de espacios, la diferencia de intenciones.

Se reitera la significación de la lengua inglesa como acceso a otro mundo, mas se pone a la lengua española como medio para tener ese mismo acceso a la par con el inglés. Hacerlo en inglés solamente implica “ir más allá” para satisfacer una curiosidad. Dentro de este marco es permisible medirse culturalmente, valorarse e interpretar intenciones.

RECORD5 CCHVALLEJO. Sexo femenino, de entre 51 a 55 años, asignatura A, de 16 a 20 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciatura en historia (titulada), estudió el curso de formación de profesores CELE, cursó inglés CELE e Instituto Norteamericano de Relaciones Culturales Teacher's, Berlitz (avanzado); sindicalizada, salario mensual de entre 5308-7974.

RECORD.8.E.7.Amar. Un medio bastante importante para comunicarse con personas, ya sea dentro del país, fuera del país y también para generar información reciente. Y es muy importante, algo del pasado. Fuera de aquí para mí fue muy importante de diferentes partes del mundo y también por la música en inglés y este... y en internet. Es actualmente en lo que obtengo información. Sí me parece que alguno otro, según el interés y la carrera que vayan a escoger. Para algunos no es tan necesario, bueno, pues puede ser para mejores oportunidades de trabajo ¿no? Que lo aprendan y conocer personas y no tener que estar dependiendo de

intermediarios para comunicarse y hasta para los aparatos, por la modernidad para los alumnos.

Para la profesora la lengua inglesa implica expandir su radio de comunicación hacia el exterior y hacia el interior del país y también una fuente actual y moderna para obtener información. Está consciente de que esta lengua puede no ser tan necesaria en algunas carreras, pero sí cree que puede ser un necesario para obtener un mejor trabajo. Vemos aquí una sobredeterminación de la lengua inglesa asociada a “mejor trabajo”.

RECORD5CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A (interino), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no-bilingüe, con 2 años de estudio en ingeniería IPN, licenciado en letras inglesas FFyL, UNAM (titulado), cursó 3 años de inglés en el CENLESX IPN, hizo el curso de formación de profesores CELE UNAM, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RECORD 8.E.8. Yo creo que implica un acuerdo entre un mundo de pueblos distintos la oportunidad de aprender, de conocer, de dar más, de conocerme a mí mismo en el contraste con los otros, de entender y de acceder a conocimientos de tradiciones de la gente, pues no sólo de los pueblos de Inglaterra, Estados Unidos, sino también de Australia, países donde se habla el inglés. Esto es, implica pues aprender tolerancia, respeto a mí mismo, que se me respete en otras partes; esto es, sacrificar con justa razón actividades que creo que te motivan a aplaudir también conocimientos que tienen como ciertos ¿Qué significa para mí? Pues muchas cosas, sobre todo conocer otro idioma, digo todo y nada, pero sobre todo estar consciente, cobrar conciencia de otras realidades y de otro mundo, porque la letra antigua no sólo es respeto, bueno, también es respeto de sus realidades, de sus decisiones, de su manera de ver las cosas y conocerla me da esa oportunidad de entenderlo, conocer de otras maneras el universo, las personas.

La lengua inglesa también remite a un “acuerdo” entre pueblos distintos, quizá haciendo alusión a la lengua inglesa como “lengua franca”, a través de la cual se da la oportunidad de

conocer a otros y a sí mismo. También hace alusión a la variedad cultural y lingüística que implica comunicarse con otros y la importancia de la tolerancia en ese intercambio de formas de ver el mundo.

Vemos cómo se sedimenta el significante lengua-cultura en esta manera amplia que coexiste en el ámbito global sobre la lengua inglesa. Tenemos por un lado la creencia de que la información más completa y más reciente está escrita en inglés y, por tanto, es una lengua valorada por su acceso al conocimiento de otras culturas y a la información actualizada. Por otro lado, encontramos también la referencia a la lengua inglesa como un significante cambiante, abierto a configurarse de manera distinta al interior de lenguas-culturas que coexisten en el significante lengua inglesa y que tienden a ser borrados de algunas sedimentaciones sobre esta relación, al priorizar el valor político de las variantes americana e inglesa en algunas visiones sobre la lengua inglesa.

4. Institución

En el caso del significante institución tenemos tres significantes sedimentados: a) proceso de institucionalización; b) nivel vertical, dentro del cual se encuentran la carrera académica, las condiciones laborales, el salario, la desigualdad; y c) el nivel horizontal donde se encuentra el reconocimiento, la actualización y la autoestima.

4.1. Proceso de institucionalización

Como ya se especificó, el significante institucionalización remite a la adopción de papeles en un contexto acorde con la posición en el orden institucional. Dentro del nivel jerárquico o vertical tenemos una forma de adaptarse al mundo tal y como es en el Colegio, lo cual que resultar en el desempeño de actividades múltiples o bien, en actividades monótonas, las cuales tienen fuertes implicaciones de afectividad con el objeto de enseñanza.

Veremos ahora cómo se da este proceso en el siguiente registro,

RECORD2CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de carrera, de 11 a 15 años de experiencia docente frente a grupo y otras actividades, turno matutino, educación

pública no bilingüe, licenciada en letras inglesas (titulada), maestra en lingüística aplicada, cursó 6 años de inglés en el Anglo Mexicano de Cultura y estuvo un año como profesora de cursos de educación bilingüe en Texas Wesleyan University, no proporcionó datos sobre su sueldo mensual.

RÉCORD2 I3. ¿Cómo me ubico? Bueno realmente a mi me agrada el sistema, me siento muy a gusto estando aquí, siento, siento que el papel que he desarrollado ha sido pues creciente para mí porque en su momento, bueno, fue conocer la asignatura, conocer la metodología, cómo se enseñaba aquí, y cómo tener todos los aspectos que yo iba a necesitar, y poco a poco me fui involucrando con las actividades, en un periodo no muy corto, cerca de diez años que he estado como profesor, y en los últimos tres años que ingresé a la carrera académica. Entonces, creo que me ofrece muchas posibilidades. Más de lo que yo esperaba. Mas de la carrera académica como profesor de asignatura, eso sí es un gran campo de acción ¿no? y otras cosas que se van a tener en lo mismo, a pesar de lo curricular, a pesar de las limitaciones que tenemos, que creo que sí, a los profesores de carrera nos ofrece muchas opciones de desarrollo.

Vemos cómo Giovanna va pasando por un proceso de adaptación a la institución y cómo sus tareas y su involucramiento va cambiando a lo largo del periodo que ha trabajado en el Colegio. Al parecer la institución es benevolente y promotora del desarrollo docente de profesores de carrera. Sin embargo, ¿Qué sucede con los profesores de asignatura? Veremos cómo es este proceso de institucionalización para ellos.

4.1.1. Nivel vertical: carrera académica, condiciones laborales, salario, desigualdad

RECORD2CCHSUR. Sexo masculino, de entre 36 a 40 años de edad, profesor de asignatura B (definitivo), turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciado en enseñanza del inglés (titulado), pasante de maestría en lingüística aplicada, curso inglés por 5 años durante sus años de estudio en la carrera, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD2 I5. Pues como que somos los que llevamos la batuta con los grupos he... ¿no? somos, digamos, los obreros del Colegio, todos los de asignatura tenemos ese status, digamos, los que somos quienes llevamos el trabajo frente al grupo, y bueno, pues sí hay oportunidades para desarrollo, nada más que a veces encontramos algunas trabas, a veces las plazas ya tienen dueño. Si es sistema abierto o es un concurso abierto entonces ahí están algunos problemas, pero algún día trataremos de escalar ese sistema de esas jerarquías de cómo se pudieran llamar con respecto a labores.

Vemos cómo, en efecto, las oportunidades son más limitadas para los profesores de asignatura, quienes parecen encontrarse con más obstáculos en su desarrollo académico y, al menos para este profesor, quienes llevan a cabo el trabajo duro; es decir, dar clases. Pese a esta inequidad aparecen los ritos de iniciación para lograr la carrera académica y entonces poder aspirar a condiciones de trabajo dignas. Lo anterior es reiterado en el siguiente registro pero con un matiz: una vinculación en un nivel no jerárquico sino horizontal, paralelo al sistema jerárquico, competitivo.

RECORD2CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A (interino), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no-bilingüe, con 2 años de estudio en ingeniería IPN, licenciado en letras inglesas FFyL, UNAM (titulado), cursó 3 años de inglés en el CENLESX IPN, hizo el curso de formación de profesores CELE UNAM, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD2 I8. ¿Cómo me ubico? me pienso como un docente como tantos otros. Yo creo que somos el primer eslabón de contacto entre la comunidad y la institución, así me siento yo, como ese vínculo entre el CCH y los estudiantes. Aquí los estudiantes en el CCH son el centro de las actividades y nosotros pues la primera instancia cercana a ellos. Me siento en una comunidad de un centro colegiado de maestros y en el caso particular de inglés pues con mucha suerte porque aunque formamos parte del área de talleres, tenemos un trato distinto, incluso un espacio propio, entonces, pues sí es de algún modo preferente nuestra posición aquí, pero también este... pues por un lado, un tanto insatisfecho en lo que se refiere a lo de la

a los sueldos que reciben los maestros. Yo creo que igual que muchos mi problema es que es poco comparado con lo que hacemos. Al menos académicamente tenemos esas opciones de desarrollo y pues eso lo llena a uno bastante, cumple con las expectativas que uno tiene. En cuanto a mi posición aquí pues yo creo que es como la de muchos. Somos profesores de asignatura, somos interinos, todos tenemos el deseo, o la mayoría tenemos el deseo de hacer una carrera aquí, y por ello nos inscribimos a curso para cubrir requisitos, para lograr este... para promover nuestra posición. Yo creo que si ya llega uno a maestro definitivo, tomo mis horas, no las de ningún otro profesor, y para ello pues seguimos ese camino que puede ser muy útil ¿no? Depende de cierta antigüedad. Cursos como el PROFORED, que es un requisito basado en cuatro cursos básicos distintos que son: el aprendizaje relevante, las estrategias para diseñar los cursos, la docencia asistida y el modelo educativo del Colegio. Ese es otro requisito para concursar para la definitividad de las horas. Y este... pues bueno, eso sería nuestra colocación. En mi caso particular acabo de cubrir los cuatro cursos y el viernes terminé el curso del modelo educativo que no está abierto todos los años, es ocasional que se abra. Ésta es la fase dos, la segunda vez que se da el curso de PROFORED. Los cursos ya los tomé, la docencia asistida, los anteriores, y ahora lo que me resta es pedir que me abran el concurso, porque son estas... maneras más seguras de sentirte en el Colegio, digamos, siendo profesor interino no estamos o tenemos horas fijas, esas horas más o menos se boletinan y dependiendo de una tabla de equivalencias o un escalafón se designan horas a todos los profesores. Por ello todos deseamos ser definitivos, tener las horas fijas. No remplazar a uno y remplazar a otro, como ocurre a algunos maestros. En el día tienen que desplazarse del plantel Naucalpan, al plantel Sur, entonces es esto pues muy incómodo y perjudicial, no sólo para los maestros sino para los alumnos. Entonces, aunque la mayoría de los profesores somos interinos, eh... muchos, yo me he podido dar cuenta, hemos concursado, bueno, no hemos concursado, hemos realizado estos cursos y estos requisitos dónde promover nuestra posición dentro del Colegio, tener una definitividad aquí y pues continuar con una carrera este... académica dentro de la institución.

El profesor reconoce una obligación moral de ser el vínculo entre los alumnos y la institución, en el sentido de explicitar las intencionalidades educativas y también destaca un par de privilegios logísticos en la institución. Sin embargo, este compromiso voluntario de asumirse

como responsable de la comunicación de las intencionalidades educativas y la aparente ventaja física que tienen los profesores de inglés frente a otros profesores del Colegio, no se traduce en un desarrollo académico y económico importante. Dentro del sistema jerárquico, no hay lugar para el reconocimiento en este último sentido. El grado de involucramiento no parece determinar ni el reconocimiento ni el estímulo económico. Lo anterior también es planteado en el siguiente registro,

RECORD9 CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 46 a 50 años, profesor de carrera, de 26 a 30 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación privada bilingüe hasta secundaria, educación pública no – bilingüe preparatoria, licenciatura y posgrado, licenciatura en contaduría (titulado), CISE, pasante de maestría en pedagogía, con estudios de dos años de inglés en el Centro Cultural Benjamín Franklin, curso el curso de formación de profesores CELE, tomó el PAAS (Programa de Actualización)y la especialidad en técnico auxiliar traducción en inglés. sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 13270 a 15924.

RÉCORD2 I6. Bueno, yo creo que con el tiempo, a mi da a pensar que esto es rápido, y uno, cuando ya tenemos algunos años, la condición laboral a veces es un poco injusta, por las condiciones, porque no es equitativa en cuanto a el avance, reconocimiento o este... posible reconocimiento, porque de plano te dedicas a la competencia cien por ciento, o te dedicas a enseñar, no el hacer y competir por competir y lograr el equis nivel o equis estímulo o equis premio eh... a cambio de... Sí, entonces yo creo que ahí sí ha habido un desequilibrio algo injusto, porque a veces se prometen cosas que difícilmente se van a lograr eh... No es proporcional el avance en este sentido. Ojalá eso lo fuera. Como nos dan provisiones de..., que es un reglamento, para que si no te doy una actividad de carrera por lo menos en esta asignatura que haya una similitud, porque hay una mayor carga de trabajo. Yo creo que ahí sí hace falta mucho por hacer, aunque aparentemente en el Colegio no hay límites de proyección, pero sí los hay en cuanto a la financiación de clases, que ése puede ser un estímulo para la gente pero no ha cambiado mucho.

El nivel jerárquico de la institucionalización está constituido por un alto índice de competitividad cuyo objetivo es lograr ser parte de la élite de profesores de carrera, donde es posible tener acceso al desarrollo académico, económico y al reconocimiento, donde enseñar adquiere la dimensión de gusto más que de obligación.

4.1.2. Nivel horizontal: autoestima y reconocimiento

Sin embargo, en el nivel horizontal, descubrimos que el proceso de institucionalización adquiere un tono distinto. En este nivel sí hay lugar para la autoestima y para el reconocimiento,

RECORD2 CCHVALLEJO. Sexo femenino, de entre 51 a 55 años, asignatura A, de 16 a 20 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciatura en historia (titulada), estudió el curso de formación de profesores CELE, cursó inglés CELE e Instituto Norteamericano de Relaciones Culturales Teacher's, Berlitz (avanzado); sindicalizada, salario mensual de entre 5308-7974.

RÉCORD2 I7. Ah! bien, bien, bien de respeto, de amistad, de estimación y de compartir. Un poco de intercambiar ideas. He trabajado con compañeras, con tres compañeras. Hemos hecho migas y este... pues sí, muy buena relación en el departamento de inglés, relacionar, en donde me he llegado a relacionar con el área de inglés pues nos relacionamos los de inglés. Y antes, en otro tiempo, había una semana académica que era para todos los planteles de inglés, y bueno, eran dos turnos, y entonces ahí se llegaba a conocer a más compañeros y les... ahí intercambiabas este... ideas de compañeros que no eran del plantel. Bueno, actualmente podríamos tomar un curso digamos en el oriente o en el sur y de todas formas estás en contacto con los compañeros. Yo realmente me acostumbré aquí en el plantel, porque se me hacía más cómodo venir aquí y aquí sí conocí a más compañeros que eran de otros planteles y que venían a tomar su curso aquí y este... te enteras de noticias de qué están haciendo, de qué hay de nuevo, y las ideas que van compartiendo, y hasta es interesante conocer los compañeros de otro planteles porque algunas veces hay comisiones que es por votación, y luego no nos conocen y tal persona este... da clases en tal plantel pero yo no sé quién es, y en

ese sentido sí es bueno conocernos porque horita estamos como departamento, aunque a la vez como taller de, este... taller de redacción.

En el nivel horizontal, sin embargo, los profesores mantienen lo que parece ser una actividad más gratificante, quizá porque lejos de la condición laboral, construyan otras redes sociales que les significan otro tipo de reconocimiento y que generan una mayor dosis de autoestima que las redes en el nivel vertical.

Si las identidades sociales siempre involucran rasgos de otras identidades con las cuales están relacionadas y a partir de las cuales se constituyen, entonces se hace presente su carácter no fijo de representación. Por el contrario, existe una posibilidad de re-definición constante. En este sentido, la lógica de la *sobredeterminación* pone de relieve la contingencia de las identidades que prácticas históricas (Buenfil, 2004:92-93).

El profesor, al asumirse en un sentido (profesor de carrera) o en otro (profesor de asignatura) se confronta a ese otro antagónico que le sobredetermina (Zizek, 1988). En este sentido, “cada identidad, librada a sí misma, está ya bloqueada, marcada por una imposibilidad, y el enemigo externo es simplemente la pequeña pieza, el resto de la realidad sobre el que proyectamos o externalizamos esta intrínseca, inmanente imposibilidad” (Zizek, 1988: 259-260).

Esta autodefinición en cualquier sentido lleva al profesor a una posición de “autoobstáculo” o “autobloqueo”, en el sentido de que le impide internamente asumir la identidad plena, asumir diferentes posiciones de sujeto para evitar la experiencia traumática (Zizek, 1988:261-262).

La identidad del profesor de inglés del Colegio, como pudimos observar en el capítulo anterior, es una identidad que tiene una posición antagónica con otros sujetos: los alumnos, su otro yo, otros profesores, las autoridades. El sujeto posee un límite interno que impide al campo simbólico realizar su identidad plena. Hay siempre un residuo que no se integra al universo simbólico de la subjetivación y que le lleva a constituirse en un sujeto de la falta.

“La relación imposible del sujeto con este objeto cuya pérdida constituye al sujeto, es representada por la forma lacaniana de la fantasía: $S\hat{O}a$. La fantasía es por lo tanto concebida como un escenario imaginario cuya función es proveer una suerte de apoyo positivo que llene el vacío constitutivo del sujeto. Y lo mismo es válido, mutatis mutandis, para la fantasía social: ella es la contrapartida necesaria del concepto de antagonismo, un escenario que llena los vacíos de la estructura social, ocultando su antagonismo constitutivo con la plenitud del goce.” (p.262). De acuerdo a lo anterior, pareciera que existe una fuerte relación entre Institucionalización, Nivel vertical y Nivel horizontal. En la medida en que el docente tiene mejores condiciones salariales, reconocimiento institucional y obtiene satisfacción por el trabajo realizado, se fortalece el nivel horizontal y el ser maestro de inglés del CCH cubre una parte importante de la fantasía social de plenitud y se articula satisfactoriamente con el nivel horizontal y la institucionalización.

A MANERA DE CIERRE: DE DIÁLOGOS Y RELATOS

En esta última parte del volumen haremos una articulación significativa del ejercicio analítico, al poner en juego el discurso de los académicos y los elementos referenciales, epistémicos y conceptuales asumidos en la investigación, el cual se divide en tres apartados: 1) La relación de los elementos que articulan la configuración discursiva de la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades; 2) Las tesis conceptuales del producto de investigación y; 3) Posibilidades para continuar con el trabajo dentro de esta línea de investigación.

La relación de los elementos que articulan la configuración discursiva de la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Al inicio nos cuestionábamos por qué tendríamos que preguntarnos por dar nuevos sentidos a la enseñanza del inglés y cuáles son los juegos epistemológicos que enmarcan esta tarea. En el marco de este estudio, los elementos identidad, enseñanza, lengua e institución marcan los nuevos sentidos en los cuales se inscribe la enseñanza del inglés como significantes relacionales, los cuales, al articularse con otros elementos nos conducen a identidades de enseñanza diferentes, cuyas características están signadas justo por la articulación, la cual se inscribe en un marco convencional de verosimilitud, al mantenerse en el límite de lo que es legítimo hacer en los márgenes de su propia situación docente y según su propia convención institucional.

La configuración discursiva de la enseñanza está signada entonces por la contingencia de sus articulaciones. En este sentido, la manera en que estos elementos se articulan en un momento histórico y biográfico determinado también deja una huella en la identidad del método, enfoque, didáctica, decisión pedagógica; esto es, en el acto de nombrar y de poner en acción la enseñanza. Cada espacio biográfico e histórico tiene su propio orden y prácticas legitimadas, por lo que su propia constitución marca al mismo tiempo su propio límite. Así se definen las lenguas o variantes dialectales que habrán de enseñarse, se legitiman los discursos de

enseñanza, se expresa el deseo o represión del deseo de sus participantes, se instalan periodos de vigencia, sus límites, sus vacíos, sus fisuras. Ya hemos visto en el capítulo seis, dentro del análisis de las fijaciones de sentido, en qué significantes se anudan las fijaciones de sentido encontradas en el estudio y sus niveles de sedimentación y de dispersión, lo cual nos lleva a pensar en la existencia de una crisis estructural generalizada con una presencia marcada de significantes flotantes sobre la relación sujeto-lengua y la relación sujeto-situación de enseñanza, cuya configuración está incrustada y entrecruzada por las propias normas de la institución educativa y de la institución biográfica de cada profesor y por la crisis estructural generalizada.

En este sentido, la enseñanza del inglés está configurada por las identidades diferenciadas de los profesores, inscritas en su relación con el otro lengua, con el otro enseñanza, con el otro institución y con el otro sí mismo. En nuestros registros nos percatamos de que existe una actitud positiva a la lengua inglesa y una disposición a aprenderla ligada a cuestiones individuales o sociales específicas, mientras que la enseñanza se descubre como una revelación del sí mismo a través del otro que legitima el saber del profesor por medio de diferentes acciones, comentarios u opiniones acerca de su capacidad para enseñar inglés. En el caso institucional, la identidad de la enseñanza del inglés es compleja. Está entrecruzada por el proceso mismo de institucionalización, por las tensiones laborales de falta de reconocimiento, por las precarias condiciones de trabajo, por la falta de autoestima, enclavada en la falta de valoración del profesor de inglés. También está configurada por elementos propios del Colegio como la autonomía, el ser críticos, las metas de la institución; y por algunas voces que advierten sobre las limitaciones de aprender inglés.

La enseñanza del inglés también se compone de constituyentes discursivos que la relacionan con el significante lengua inglesa, significado como lenguas-culturas, como comunicación y como información actualizada. La concepción de lengua inglesa como lenguas-culturas está presente en el discurso de los docentes como experiencia personal pero no se registra en nuestros datos ninguna alusión a estos significados en relación con una enseñanza específica con respecto a las mismas. El discurso de los profesores se centra en el conflicto entre el concepto tradicional de lengua como comunicación acuñado por Widdowson (1979) y el

concepto de comunicación entendido en el contexto Colegio de Ciencias y Humanidades. Este conflicto se agudiza por la presencia de un contexto docente heterogéneo que plantea cuestionamientos cotidianos sobre las decisiones que guían los fines de la enseñanza en este contexto y las necesidades de los alumnos. La lengua inglesa, entendida como información actualizada funge como un elemento legitimador de por qué enseñar lengua inglesa en la escuela.

Pero la enseñanza del inglés también está entrecruzada por la falta de una explicitación sobre cuál es el enfoque comunicativo del Colegio y cuáles son los fines a corto y a largo plazo. Como especificamos arriba, algunos maestros consideran que la enseñanza del inglés en el Colegio podría diversificarse, en tanto que la constitución de su contexto educativo lo exige, por la composición heterogénea de los grupos. Una enseñanza diferenciada que tome en consideración al otro que excluye la propuesta de enseñanza actual. Sin embargo, la posibilidad de llegar a una enseñanza del inglés diferenciada se ve eclipsada por una serie de condiciones institucionales que impiden que esto se lleve a cabo, como la falta de profesores calificados, la infraestructura, grupos numerosos, materiales, inestabilidad laboral. La enseñanza del inglés también se conforma en cada caso singular de enseñanza por los valores, creencias y experiencias que el profesor considera necesarias en el momento que se le plantea una situación específica de enseñanza. Su práctica docente, vista a través de un día típico de enseñanza, nos revela el ritual personalizado de la enseñanza del inglés en el Colegio, donde existe una relación simétrica entre los agentes educativos. Cada ritual intenta establecer las reglas del juego legítimas para cada situación de enseñanza.

Como hemos observado, la enseñanza del inglés en el Colegio demanda un proceso de institucionalización que inicia con familiarizarse con qué es enseñar inglés en el Colegio y con el sistema laboral jerárquico y competitivo, para luego insertarse en el camino de la persecución de una carrera académica.

Desde esta perspectiva ¿Qué paradigmas de la cultura occidental (y oriental cada vez más) y de sus implicaciones en la enseñanza del inglés son analizados para la conformación y desarrollo de problemas concretos de la actualidad como la pobreza (migración, inequidad,

paz, movilidad social)? Si México es un país multicultural y multilingüe, donde se promueve el plurilingüismo, ¿qué relación existe entre los aspectos económicos, políticos y sociales? ¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la homogeneización cultural y lingüística? ¿A partir de qué lengua/cultura han construido su subjetividad los profesores de lengua? ¿Cómo se conforma la identidad del profesor de inglés del CCH en la subjetividad del yo?

Los datos de este estudio revelan que los profesores de inglés del Colegio entrevistados para esta investigación viven el conflicto de la “necesidad de aprender inglés” frente a la “heterogeneidad”. El discurso de los profesores es reiterativo en la cuestión de la inequidad y marginalidad que experimentan algunos alumnos frente al reto de aprender inglés en condiciones no propicias, con limitaciones; pero también del fuerte contraste social entre los que saben inglés y los que no saben inglés. Los alumnos que saben inglés lo adquieren por razones migratorias (vivieron en los Estados Unidos) o porque estudiaron en escuelas bilingües o en institutos privados (lo cual implica mayor poder adquisitivo de los padres, interés específico de éstos porque el alumno aprenda la lengua, o interés individual). Dentro de este marco de inequidad, muy relacionado a factores de migración, pobreza y movilidad social, también los profesores (y alumnos en voz de los profesores) observan una falta de consideración de estas diferencias en la propuesta curricular del Colegio, lo cual refleja una desarticulación de los fines educativos y de las necesidades de los alumnos.

Como señalaba Contreras (1990) con respecto a los orígenes de la escuela tal y como la concebimos hoy, a la cual asistían en su mayoría los hijos de gente pobre, es un elemento que al articularse con el significativo institución de pobres nos plantea una enseñanza del inglés para pobres también, en el sentido de que las posibilidades de éxito pregonadas por las bondades de saber inglés pueden limitar la participación del alumno del Colegio en el mundo globalizado a un papel de consumidor de la información actualizada, “moderna” que, según intuyen, está en inglés. De esta manera, los conformadores de la institución y los legitimadores de su orden también legitiman esta forma de actuar en el mundo. Es cierto que la lectura en inglés puede conducir a una participación activa en la propia lengua, o en otras lenguas, pero nos referimos a aquel alumno que, por el tipo de redes sociales que construye, pueda requerir aprender también a escuchar, a hablar y a escribir la lengua inglesa. Incluso hemos visto que

esta es una necesidad de un buen número de académicos universitarios de la UNAM, aunque también se demandan otro tipo de lenguas extranjeras en áreas específicas (García Landa, 2006).

Nos parece que hay un vacío sobre el cuestionamiento de los fines y prácticas educativas; una falta de reflexión acerca de la pertinencia o no de aprender inglés en este nivel educativo y sobre todo para qué. Los fines actuales parecen ser incongruentes con las necesidades diferenciadas de los alumnos.

Una ausencia muy importante es la falta de reflexión con respecto a la enseñanza del inglés y el entorno multicultural y multilingüe en relación a las lenguas mexicanas. El significativo de lenguas mexicanas (lenguas indígenas) no apareció en ninguno de los registros del discurso de los profesores. Esta ausencia nos permite ver que todavía hay un fuerte trabajo que hacer en la toma de conciencia de la existencia de este contexto multicultural y multilingüe. Es posible que esfuerzos como el macroproyecto Nación multicultural (Del Val, 2005) logren concienciar a los futuros profesionales de la enseñanza del inglés sobre este aspecto de nuestro contexto social, económico y político. Desde luego, los profesores viven los efectos de la desigualdad social, económica e incluso política que implica la ausencia de la enseñanza de lenguas mexicanas en la mayoría de los ámbitos públicos, incluyendo los académicos. Algunos de estos efectos se traducen en lo que ellos llaman heterogeneidad en el conocimiento de la lengua inglesa (en la cual muchas veces los hablantes de lenguas mexicanas llevan una ventaja por el proceso de migración a los EUA pero otras de desventaja, cuando el proceso de migración ha sido a la Ciudad de México y vincula aprendizaje de lengua con experiencias negativas, de discriminación, de fracaso escolar, etc.), pero los profesores parecen estar convencidos de que no pueden ir más allá del cuestionamiento, de su opinión, incluso de su convicción sobre el estado actual de las cosas, porque si bien se aventuran a hacer propuestas convincentes con respecto a una realidad lingüística más compleja, su comentario final siempre refleja una duda, una condición de posibilidad, un vacío que no contempla ser llenado con una complejidad mayor a la disyuntiva enseñanza de comprensión de lectura o cuatro habilidades.

Si partimos del supuesto de que la enseñanza es comunicación Contreras (1990), y si tomamos como punto de referencia los significantes que evocan una íntima relación con medios de comunicación y recursos informativos entonces vemos que la enseñanza del inglés en un buen sentido reproduce este orden social normalizado de que la información actual, legítima, moderna, importante se produce en inglés. Al mismo tiempo, el hecho de enseñar la habilidad de lectura puede conducir a reproducir la función de los alumnos al papel del consumidor. Sin embargo, algunos profesores como Ieper (CCHVallejo) reportan ejercitar el cuestionamiento de la información que leen, lo cual podría conducir a una clase de participación activa y crítica en el proceso de lectura. Sin embargo, de no ser así, se corre el riesgo de fijar el sentido de que es normal que “los otros” escriban y que nosotros sólo leamos lo que escriben y lo creamos sin cuestionarnos.

Vemos que otro factor muy importante que constituye la identidad del profesor es la manera en que se entrelazan la lengua y la afectividad del profesor. Este lazo afectivo permite al profesor constituirse como poseedor de un conocimiento y habilidad que le permite tener acceso a su deseo aunque de manera momentánea: amor, amistad, lazo materno, reconocimiento, autoestima, seguridad, acceso a otro mundo, a otra cultura, a otras formas de pensar, a la carrera académica, a un mejor sueldo.

La identidad de la enseñanza del inglés estará conformada por el nombramiento que otorgue al profesor al momento de enseñanza independientemente de que ésta se adhiera a los supuestos legitimados de enseñanza pertenecientes a la lingüística aplicada, a la psicolingüística, a la pedagogía, a la psicología educativa, etc. o no. El profesor actualizará su concepto de enseñanza apelando a ese exterior constitutivo que es la situación docente, lo cual actualizará su configuración discursiva sobre su enseñanza y su práctica docente, apelando a lo que Flament (2001) llama representaciones sociales de prácticas no obligatorias, cuando se presentan situaciones demasiado complejas o ambiguas que no se reconocen por sus características objetivas. Es porque el sujeto se desplaza hacia un sujeto relacional, configurado lingüísticamente, que actualiza su referencia mediante la enunciación y que emerge en el ser de la propiedad del lenguaje.

En cuanto a los cuestionamientos de la corriente posmoderna de enseñanza del inglés observamos una presencia de significantes relacionados con la existencia de variantes sociales y regionales de la lengua inglesa, aunque no necesariamente implica que los alumnos también estén conscientes de la legitimidad de esas variantes en la clase de inglés. También hay al menos un registro que reporta el cuestionamiento de la legitimidad del conocimiento lingüístico del profesor por no ser nativo-hablante del inglés, lo cual nos remite a la necesidad de trabajar más activamente en la idea de que la mayoría de los hablantes de inglés en el mundo son no nativos hablantes del inglés y que esta lengua se utiliza como lengua franca en los ámbitos académico, de negocios y de política internacional. Sin embargo, también es importante mantener en la reflexión que existen múltiples maneras de producir conocimiento y que no sólo el modelo cultural anglo es el legítimo, al igual que mantener una constante vigilancia de las prácticas de enseñanza del inglés de cara al entorno socio-cultural y no sólo enfocarse al sistema lingüístico como una estructura. Ninguno de los profesores en este estudio se planteó la pregunta de si existen otras formas de leer, de escribir o de nombrar a los textos que leen y que escriben los alumnos en español como un profesor del Colegio que indicó estar trabajando sobre las diferencias entre resumen, síntesis, un precise, etc. Cuestiones que pueden ser relevantes para la conceptualización del conocimiento y prácticas culturales legitimadas en el contexto escolar.

2) Las tesis conceptuales del producto de investigación

Qué es lo que yo afirmo después de mi investigación TESIS

Más que existir un método que sea mejor que otro lo que existen son contextos docentes en vinculación con la biografía de cada docente en una situación situacional de recurrir a su acervo para resolver los problemas de enseñanza. El eclecticismo te da la posibilidad de dar lo que puedes dar. Espacios situacionales concretos donde cada docente en ese contexto y a nivel individual tiene que acudir a su acervo para resolver la situación particular que se le presenta.

Una implicación práctica es que la formación docente no puede tener fin porque, en la medida que la lengua tiene este movimiento tan fuerte, a través de las variantes lingüísticas y

dialectales, a través de las diferentes formas de hablar el lenguaje de los no nativos, la formación requiere de una continua actualización a la sazón del contexto docente. Se requiere de una formación abierta. Tomar en cuenta el contexto socio-histórico es esencial para configurar la identidad de la formación.

Hipótesis

En el capítulo I hipotetizamos que la conformación de la identidad docente es dinámica, se constituye en constantes niveles de conformación y de transformación, producto del contacto cultural de un sujeto de la educación con un contexto de valoración cultural distinta a la suya, lo cual redefine su identidad y, añadimos, repercute en su configuración discursiva sobre la enseñanza del inglés.

Después de llevar a cabo el estudio afirmamos que la conformación de la identidad docente se da a partir de las articulaciones que el profesor de inglés haga con la lengua inglesa y con otros significantes internos o externos a su contexto de enseñanza a lo largo de su trayecto como biográfico como profesor de inglés. La configuración discursiva se forma de los elementos articulados en un momento de la vida del profesor y se actualiza al permitir la entrada y salida de elementos constitutivos de la configuración.

En el capítulo I también hipotetizamos que el espacio biográfico de los profesores de inglés del CCH permite ver de qué manera las representaciones sociales de los profesores de inglés sobre su enseñanza se constituyen de elementos discursivos que contienen rasgos y contornos del discurso del sentido común y del científico, los cuales conforman relatos que dan carácter de verosimilitud; esto es, un orden instantáneo a su concepción de enseñar inglés frente a la imposibilidad de definir de manera unívoca y fija qué es enseñar inglés en cada situación o contexto de enseñanza.

Las pocas referencias concretas que hicieron los profesores de inglés del Colegio con respecto al discurso llamado científico fueron para referirse a un discurso legitimado, pero también mantuvieron una distancia ante las propuestas de nuevos enfoques metodológicos,

argumentando que es preciso valorarlos y vigilarlos antes de abrazarlos. A pesar de estos comentarios, vemos que Inés delata el uso del enfoque por tareas y la enseñanza de las puras estrategias de manera acrítica e irreflexiva. Sin embargo, el discurso utilizado buscaba en ambos casos definir, aclarar, ejemplificar y era un discurso altamente intencional y referencial, de uso de sememas precisos y no ambiguos, reduciendo a un mínimo el número de hipótesis de lectura a ser verificadas en el discurso subsecuente, por la concentración de la información al inicio del enunciado.

También hipotetizamos en el mismo capítulo que el sujeto docente es un sujeto generado históricamente y que la enseñanza del inglés, inscrita en un contexto ambiguo y complejo, implica prácticas sociales interpeladas por la situación de enseñanza.

Después de hacer el estudio observamos que el sujeto docente se enfrenta a situaciones de enseñanza que muchas veces no forman parte de su acervo de conocimiento y experiencia sobre qué hacer y cómo actuar. Ante esta complejidad, el profesor de inglés se ve orillado a construir, a partir de sus esquemas, creencias, valores, suposiciones, aptitudes y habilidades una autenticación de su enseñanza. Esta práctica, como pudimos ver, no se da sin conflicto. La complejidad de la situación nueva de enseñanza surge como un exterior constitutivo que disloca su esquema de enseñanza y le precisa una resignificación que, en ocasiones no encuentra articulación. Nos percatamos de que la articulación puede lograrse después de un proceso largo de institucionalización, que en ocasiones incluso puede ser insuficiente para lograr sedimentar del todo una configuración discursiva fija sobre los fines que pretende la institución. La configuración discursiva de la enseñanza del inglés, una vez definida, vuelve a abrir resquicios traducidos en dudas, conflictos, inconformidades que no sólo están constreñidos al aula sino que provienen de otros espacios físicos y temporales, los cuales intervienen constantemente en la configuración de la enseñanza del inglés. Estos factores externos actúan en una relación antagónica con el profesor, le exigen una toma de posición, una definición contingente, abierta y precaria.

Implicaciones para estudios de RS

El presente estudio intenta ampliar el sentido de la representación social, al rescatar su maleabilidad y su abarcatividad y al enfatizar su carácter relacional, histórico y cambiante. En este sentido, el discurso utilizado por los profesores de inglés muestra un borramiento entre los límites del lenguaje científico y lenguaje del sentido común porque la enseñanza de la lengua inglesa es un proceso en constante construcción y actualización de sus elementos significantes; es una práctica dinámica, en movimiento. Además, ambos géneros discursivos se construyen a partir de la enunciación, de convenciones discursivas, de legitimaciones, de prohibiciones enmarcadas en normas institucionales pertenecientes a diferentes dominios pero que discursivamente se sirven de los mismos elementos discursivos informantes, indicios, catálisis, condiciones de ficcionalidad y de ficción para producir un efecto de verdad en lo que se enuncia.

Existe una articulación entre el concepto de núcleo de representación con el significante sedimentación del APD (anclaje en RS), aunque ésta siempre está en movimiento. Se dan procesos de identificación a través de la lógica de la articulación o de la lógica hegemónica. Hay muchos particulares o diferencias que tienen su propia identidad, como las formas de variantes lingüísticas del inglés, como la diferencia identitaria de cada grupo. En el contexto socio-cultural estoy encontrando movimiento. Dentro de los núcleos de las RS hay RS diferentes y ahí está la articulación con el APD. Cada una de estas diversidades a su vez diferenciales tiene una inseguridad en su densidad y se vincula con el concepto de shock cultural. Cuando se cambia de contexto cambia la identidad. Se cuida tanto la integridad de la identidad que hay una tendencia a cerrarse, como en el caso de la asociación lengua- nación. Hay momentos en que esa integridad se ve afectada y hay una apertura. La interioridad o la diferencia identificatoria primaria tiene que tener una apertura. Cuando esta identidad diferencial cede una parte de la interioridad a la exterioridad, entonces se van articulando, y así forman una cadena equivalencial en un núcleo de RS, donde se puede encontrar la diferencia. El núcleo se mueve!!! No borra la identidad diferencial.

Implicaciones para estudios de análisis del discurso

Para el campo del análisis del discurso este estudio propone la combinación de diferentes propuestas de análisis del discurso: análisis literario del discurso (Bajtin, Barthes, Benveniste, Greimás), análisis educativo del discurso, que nos permiten llevar a cabo diferentes niveles de análisis de los datos recabados con los profesores de inglés del Colegio.

Esta propuesta enriquece la interpretación de los datos en el sentido de que permite tener diferentes perspectivas desde donde mirarlos, aportando otros horizontes de lectura que nos permitan diseccionar y reconstruir nuestra historia, nuestro relato.

Implicaciones para la pedagogía de de lenguas extranjeras/ inglés/ en general

Este estudio está inscrito en los estudios que pretenden desnaturalizar la enseñanza del inglés, junto a los estudios en la enseñanza crítica del inglés mencionados en la introducción a este documento, en el que se escuchan las voces de aquellos que por lo regular no tienen voz. Esta investigación abre una brecha en el poco estudiado contexto de enseñanza del inglés en el Colegio. Desde la mirada de algunos de sus actores y la interacción entre sus discursos hemos localizado diversas articulaciones de los significantes identidad, enseñanza, lengua e institución con otros significantes en el entramado socio-histórico del CCH y muchas veces en una relación antagónica con la trayectoria biográfica de aprendizaje o enseñanza de la lengua inglesa de los profesores. Este discurrir por los vericuetos y giros de significación de su enseñanza nos plantea la necesidad de revisar la agenda de planificación lingüística y curricular en la enseñanza del inglés, sin olvidar el muy descuidado campo de la formación, sobre todo su tendencia acrítica a no contemplar el contexto socio-histórico en el que se inserta la enseñanza y la lengua, el considerar al ámbito más amplio de la educación desde su práctica cotidiana y de contextos particulares.

Posibilidades para continuar con el trabajo dentro de esta línea de investigación.

Una de las líneas de investigación que me parecen más apremiantes es llevar a cabo estudios sobre el uso del inglés en diferentes ámbitos académicos, laborales y de la vida cotidiana que nos informen en qué contextos específicos se requiere de la lengua inglesa y en qué contextos no se requiere, o la enseñanza de otra lengua sería más relevante. Estos estudios nos ayudarían también a ubicarnos en el contexto educativo y en el contexto socio-histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Otra brecha importante es trabajar en la definición de políticas lingüísticas de lenguas en general. Sólo existe un avance incipiente y muy politizado en el reconocimiento de México como país multicultural y multilingüe, el cual ha resultado en una proliferación de acciones educativas y no educativas que intentan insertar a las lenguas mexicanas en dominios públicos aunque de manera limitada. Por el lado de las políticas lingüísticas relacionadas con lenguas extranjeras la situación es todavía más preocupante, puesto que las decisiones sobre qué lengua extranjera estudiar parecen estar más bien montadas en supuestos manejados a través de los medios de comunicación que en necesidades locales de las comunidades lingüísticas de las diferentes regiones de la República, aunque las redes individuales en muchos casos ejercen suficiente presión en los sujetos que necesitan aprender lenguas extranjeras para lograrlo. Un estudio sobre las representaciones sociales acerca de lengua inglesa en los medios, comparado con las ofertas educativas aportaría información valiosa para los involucrados en la enseñanza de lenguas extranjeras y más que nada para aquellos que trabajan directamente en la construcción curricular. Si bien en la UNAM existe la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras, COELE, es preciso que sus representantes también consideren que la planificación lingüística requiere de una serie de estudios previos antes de la toma de decisiones, ligadas al diagnóstico que está en proceso de ser publicado pero sobre todo, a través de un constante ejercicio de distanciamiento de su práctica docente para ubicarla en contextos no naturalizados y desde ahí plantear nuevas preguntas que den cuenta del estado del arte del uso de las lenguas, de su estatus y de las motivaciones que subyacen su aprendizaje en escenarios más locales, antes de tomar decisiones en cuanto a qué enseñar.

También es preciso crear espacios para la articulación entre las políticas de la enseñanza básica y media básico con la media superior y superior.

Es también relevante considerar los dos aspectos anteriores como parte del conocimiento general y específico del profesor de lengua extranjera y llevar a cabo procesos de formación que les lleven a reflexionar sobre su propio contexto docente ¿A quién va a enseñar? ¿Dónde va a enseñar? ¿Qué requiere enseñar? Con el objeto de trabajar en situaciones de enseñanza variadas que le planteen cuestionamientos con respecto a sus conocimientos y experiencias anteriores y le lleven a resignificar su enseñanza a la luz de la nueva experiencia, manteniendo en la mente que es un ejercicio constante de la enseñanza como práctica.

Epílogo

1. ¿Concepto de la enseñanza del inglés?

¿Entonces existe un concepto de la enseñanza del inglés? Si un concepto es una totalidad discursiva que excluye las diferencias de manera momentánea y aparece como una unidad entonces podemos afirmar que sí hay conceptos de enseñanza que son excluyentes entre sí, a causa del borramiento producido por un inter-juego de factores internos y externos que inciden en su constitución, siempre movable y cambiante. Al mismo tiempo podemos argüir que no es un concepto en la medida en que la conceptualización es una imposibilidad, es un momento de indecibilidad que sustituye a la representación por la ausencia y potencializa así su significación. Dentro de las convenciones de la institución educativa la enseñanza como práctica no es conceptualizable; sin embargo, una redefinición de la lógica de la cientificidad educativa abre la posibilidad de incluirla tanto en el orden de lo conceptualizable como en el de lo representable, en un constante interjuego entre los agentes y objetos que intervienen en ella y en una permanente actualización del concepto actual de enseñar frente a la situación concreta de enseñanza.

2. La importancia de la ilegitimidad

El carácter ilegítimo de la enseñanza del inglés potencializa su capacidad de resignificación. Es preciso ver al “mainstream” a la distancia y mantener una constante vigilancia en cada proceso de enunciación, en cada afirmación del ser y en cada acción subsecuente. La enseñanza del inglés, como una actividad social, es dinámica, cambiante y precaria. En ella están presentes el extrañamiento, la tensión, la incompreensión, los cuales ponen en tela de juicio la aparente estabilidad de sus formas y contenidos; y ponen de relieve el carácter historiográfico de su naturaleza, en la que convergen necesidades, funciones y estructuras sociales que provienen de determinadas épocas o morales, los cuales le confieren su carácter de prácticas legítimas, a causa de plantearse dentro de las convenciones de veridicción de la institución educativa de ese momento particular, al encararlas con la particularidad del salón de clase.

Es importante estar alerta a la auto-composición de la enseñanza del inglés, al tipo de justificaciones que la avalan, al tipo de cuestiones que no se dicen o que se silencian, al tipo de reconstrucciones que sugiere, a la clase de montaje o jerarquización que le subyacen, a su dimensión política, a qué tipo de instituciones de enseñanza del inglés apelan los involucrados en el proceso de enseñar y aprender inglés. Este ejercicio demanda permanecer en los márgenes del aparato institucional al defragmentar sus relaciones y estructuras de cara a la trayectoria (formas históricas) de su configuración.

En este sentido, se trata de rastrear qué discursos fundamentan la legitimación de ciertos significados y de ciertas instituciones y cómo se pueden establecer nuevas formas de contrato o de disociación de los deberes, de los poderes y de las responsabilidades a través del discurso, en su relación con los sujetos y los intereses particulares a los que representa.

3. Las lógicas de la enseñanza del inglés

¿Hacia qué otros significantes circula la enseñanza del inglés? ¿Qué sentidos condensa provenientes de otros significantes? ¿En qué sentido opera este signo como modulador de otros conceptos? ¿Los califica? ¿Qué características imprime de su propia significación? ¿Qué sentido interpela? ¿Cómo se recibe la interpelación? ¿De qué es enseñanza un significante nodal?

La enseñanza del inglés anuda, articula y fija temporalmente un campo de significaciones, mismas que corresponden a una lógica que da preponderancia al significado en su contexto, enmarcado en las actividades y formas de vida de los individuos. En este entramado hemos identificado la identidad, la enseñanza, la lengua y la institución como elementos que amarran y fijan parcialmente el campo de la enseñanza del inglés. Esta articulación reactiva un sentido que había sido excluido de la lógica del mainstream, específicamente la lógica de la precariedad de su estructura y la de su no esencialidad. Desde esta mirada, la enseñanza del inglés aparece como un momento de indecidibilidad en el que el docente se representa la enseñanza del inglés, a la luz de su situación concreta, en la que los elementos mencionados aparecen de formas diferenciadas, las cuales permiten reconceptualizar la enseñanza del inglés desde perspectivas más locales que globales.

4. Hacia una planificación del lenguaje en la educación

La conceptualización de la enseñanza del inglés desde esta perspectiva plantea una política del lenguaje cifrada en las particularidades, desde las que se pueda llegar a una participación global negociada, producto de la intercomunicación entre los actores involucrados en la toma de decisiones sobre qué lenguas enseñar, qué enseñar, para qué enseñar, por qué enseñar, a quién enseñar una lengua extranjera. Es en este sentido que la enseñanza del inglés aparece como una representación social de práctica no obligatoria, ya que la complejidad y ambigüedad de la práctica obliga a que ésta se resignifique en cada situación específica de enseñanza, por lo que afirmamos que ésta articula elementos constitutivos diferentes que le otorga, por la disposición del estado del mundo en el que operan presiones e intereses de distinta índole, una identidad particular. Así, la enseñanza del inglés se diferencia de las políticas lingüísticas ubicadas en un centro de poder para todo el globo, en el que se intenta homogeneizar lo diverso para así “eliminar las diferencias”, borrando las huellas de esta decisión particular a una determinada época o moral, al presentar esta fijación como necesaria y natural.

Uno de los actores más importantes en este proceso de reactivación de las políticas y de la planificación lingüística desde esta mirada es el profesor de inglés, a partir de su particularidad compleja, la cual define lo que es pertinente decidir desde la localidad de su salón de clase, mirada difícilmente recuperable desde la perspectiva macro, por lo que es preciso llevar a cabo estudios de política y planificación del lenguaje que involucren tanto perspectivas macro como micro que puedan orientar las decisiones educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del inglés en particular, las cuales puedan atender las necesidades específicas de nuestras particularidades educativas.

Referencias

- Abric, J. C. (1971) "Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance", *European Journal of Psychology*, I, 311-326.
- Kahan J. (1972) "The effects of representations and behaviour in experimental games". *European Journal of Social Psychology*, II, 2.
- (1976) *Jeux, Conflits et représentations sociales*, these d'État, aix-en-Provence, Université de Provence.
- (1982 a y b)
- (1987) *Cooperation, Compétition et représentations sociales*, Cousset: DelVal.
- (1992) Préface in P. Moliner, *La représentation sociales comme grille de lecture*, Presses de l'University de Provence.
- (1993)
- (2001) Abric, Jean-Claude (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea, Ediciones Coyoacán, México, D.F.
- Adorno, et al. (1974) *Teoría crítica*. Amorrortu, B.A.
- Apfelbaum, E. (1967) Représentation du partenaire et interactions a propos d'un dilemme du prisonnier, *Psychologie française*, Vol.12, pp.287-295.
- Aguilar, M., Medina, G., Ortiz, A. (2005) "Programas de estudio: ¿Apoyo o restricción?" En Natalia Ignátieva y Victoria Zamudio (eds.) *Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante*. CELE-UNAM, México.
- Allansdotir, A.; Jovehelovich, S.y Statahoupoulou, A. (1993) "Social Representations: The Versatility of a Concept" en *Ongoing Production on Social Representations*, Vol. 2 (1), pp.3-10.
- Ammon, U. (2006) « Language Planning for International Scientific Communication : An Overview of Questions and Potential Solutions » en *Current Issues in Language Planning. Planning and Academic Communication*. Vol.7:1 Multilingual Matters.
- ANUIES, Programa integral para el desarrollo de la educación superior, 1986.
- , Revista de la Educación Superior, núm.70, abril-junio, 1989.
 - , Revista de la Educación Superior, núm. 73, enero-marzo, 1990.
 - , La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, 2000.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Arendt, H. (1958[1974]) *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral.

Arfuch, L. (1995^a) *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós Papeles de Comunicación, Buenos Aires.

(2002) El espacio biográfico. *Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Arredondo, M. (2001) “Perspectivas de la enseñanza media superior en el umbral del siglo XXI” en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho, *Educación Media Superior. Aportes*. Vol. I. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México.

Auerbach, E.R. (1995) “The Pilitics of ESL Classroom. Issues of Power in Pedagogical Choices” in J.W. Tollefson (Ed.) *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge, CUP.

Bajtín, M. (1979 [1982]) “El problema de los géneros discursivos”, “El problema del texto en la lingüística, la filosofía y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico” y “Autor y personaje en la actividad estética” en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

(1978) *Théorie et esthétique du roman*, Paris, Gallimard.

(1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, FCE.

Banchs, M. A. (2000) “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales” en *Papers on Social Representations*, Vol.9, pp. 3.1-3.15.

Barthes, R. (1968) « El efecto de realidad » en *Lo verosímil*,
Comunicaciones II. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

(1982) “Le discours de l’histoire” en *Poétique* 49. Paris, Seuil:
13-21.

(1972) “El efecto de realidad” en *Lo verosímil*,
Comunicaciones II. Buenos Aires, Tiempo
contemporáneo.

Bartlett, F.C. (1932) *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.

Bazán Levy et al. (1992) “Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio. *Gaceta CCH. Suplemento especial*. No,3/92, 8 de junio.

(2001) “Horizontes actuales de la educación media superior” en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coords.) *Aportes en Educación Media Superior*, UNAM, México.

Bazán Levy, J. de J. et al. (1995) *Cuadernillo Número 37 del CCH*. “Las áreas en el plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”. 16 de enero.

Beacco, F. (2004) “El plurilingüismo en la Unión Europea” conferencia impartida en El Consejo Consultivo Interinstitucional de Lenguas Extranjeras, SEP,

Benveniste, É. (1977) *Problemas de lingüística general*. 2v. México, Siglo XXI.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Eds.

Beristáin, H. (1985) *Diccionario de Retórica y Poética*. México, Porrúa.

Bolton, K. (2000) “The sociolinguistics of Hong Kong and the space for Hong Kong English en *World Englishes*, Vol. 19, No. 3, pp. 265-285.

Bourdieu, P. (1979[2003]) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México, Taurus.

Breen, M. P., and Christopher C. (1980): "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1, pp.89-112.

Buenfil, R. N. (1993) *Análisis de discurso y educación*. DIE-CINVESTAV, México, pp.1-25.

(1998 2ª reimposición) “Horizonte posmoderno y configuración social” en De Alba Alicia (coord.) *Posmodernidad y educación*. Colección Problemas educativos de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, México, 317p.pp.11-67.

(2000) “Posmodernidad, globalización y utopías” en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Seminario de Análisis del Discurso Educativo. Deconstrucción Conceptual en Educación. México, Plaza y Valdés Editores.

(2004) “Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad” en Alicia De Alba (coord.) et al. (2004) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. La investigación educativa en México 1992-2002. Grupo Ideograma Editores; México.

Boler, M. y Zembylas, M. (2003) “Discomforting Truths: The Emotional Terrein of Understanding Difference” en Peter Pericles Trifonas (ed.) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. New York, Routledge Falmer.

Brown, H.D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents

Brutt-Griffler, J. (2002) “The becoming of a world language”. In *World English: Study of its Development*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Byram, M. (1991) *Investigating cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

(1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Camacho Iñiguez, N. y Ruiz Jiménez, S. (1986) “Guía práctica del programa de inglés” (mimeo).

Canagarajah, A.S. (1999). Adopting a critical perspectiva on pedagogy. En *Resisiting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cárdenas, V. (2003) “Construcción de la identidad docente” en *Revista Xictli*, UPN, No 49, ene-mzo.

Castaños, F. (1983) “Diez contradicciones del enfoque comunicativo” (mimeo).

Celce-Murcia, M. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.

Chareille, S. (2003) “Planificación lingüística y constitución de un bloque regional. El caso del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile” en *Language Problems and Language Planning* 27:1, 63-70.

Chepetla, T. (2005) “La planificación de la enseñanza del inglés en primarias públicas y secundarias generales de Morelos” en *Tlacuilo, Boletín informativo Universidad Pedagógica Nacional*, 30, pp.1-12.

Chombart, (1971) *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris, Payot.

Clemente, A. Crawford, T.; García, L.; Higgings, M.; Kissinger D.; Lengeling, M.M.; López Gopar, M.; Narvaez, O.; Sayer, P.; Sughrua, W. (2006) “A Call for a Critical Perspective on English Teaching in Mexico” en *MEXTESOL Journal*, Vol. 30 (2), pp.

Consejo Académico del Bachillerato, Comisión Permanente de Planeación y Evaluación, Documento de Trabajo, “Lineamientos generales para la evaluación de la gestión y la administración institucional en el Bachillerato de la UNAM”. (Falta año)

Consejo de Cooperación Cultural del Consejo Europeo (1999)

Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal Universitaria, Madrid.

Cooper, Ch. y Petrotsky, A. (1975) *APsycholinguistic View of the Fluent Reading Process: Theory, Reader, Strategies and Classroom Instruction*. Mimeo.

Cornejo Oviedo, A. (1998) *Los estudiantes de primer ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades a finales de los noventa: género, estructura familiar y condiciones de estudio*. UNAM, DGCCH, México.

Cortez Román, N. (2006) "Learning English Is No Neutral Choice: Contributions of Critical Perspectives to Classroom EFL in Mexico" en *MEXTESOL Journal*, No.2.

Crookes and Lehner, A. (1998) "Aspects of process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course. *TESOL Quarterly*, 32 (2), 319-328.

Crotty, M. (1998) "Postmodernim: Crisis of confidence or moment of truth?" En *The Foundations of Social Research*. Crows Nest, NSW, Allen and Unwin.

Cummins, J. (2003) "Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where Are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth?" en Peter Pericles Trifonas (ed.) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. New York, Routledge Falmer.

De Alba, A. (1995) "Postmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos" en Alicia de Alba (coord.) *Posmodernidad y educación*. Colección Problemas educativos de México. Miguel Ángel Porrúa, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México.

(1998 2ª reimpresión) "Horizonte posmoderno y configuración social" en De Alba Alicia (coord.) *Posmodernidad y educación*. Colección Problemas educativos de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, México, pp.11-67.

(2000) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Cuadernos de Deconstrucción Conceptual en Educación. Plaza y Valdés Eds. México.

(2002) *Currículo universitario. Académicos y futuro*. Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM, Plaza y Valdés Editores, México.

De Alba, A. (coord.) et al. (2004) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. La investigación educativa en México 1992-2002. Grupo Ideograma Editores; México.

De Certeau, M. (1985) *La escritura de la historia*. (trad. Jorge López Moctezuma. UIA, México.

Del Val, J. (2005) Proyecto Nación Multicultural. México, UNAM.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, UNESCO, México.

Derrida, J. (1989) « Firma, acontecimiento, contexto » en *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.

Di Giacomo, J.P. (1985) *Rappresentazioni sociali e movimento collectivi*, Napoli, Liguori.

(1981) Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive*, I, pp.397-422.

Doise, W. (1973) « Relations et représentations intergroupes », en Serge Moscovici (ed.) *Introduction à la psychologie sociale*, vol.2, Paris, Larousse.

(1985) « Les représentations sociales : définition d'un concept », *Conexions*, 45, 2, pp.245-253.

Duveen, G. (2000) "The Power of Ideas" en Serge Moscovici y Gerard Duveen *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Blackwell Publishers, Cambridge.

Duveen, G. y De Rosa, (1992) "Social Representations and the Genesis of Social Knowledge" en *Ongoing Production on Social Representations*, Vol.1 (2-3), pp.94-108.

Elías, N. (1991) *Norbert Elias par lui-même*, París, Agora.

Espinosa, E. (1982) *El bachillerato en México*. Colección de ensayos y estudios. 58. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, México.

Farr M. R. (1986) "Las representaciones sociales" en Moscovici, Serge. (1986) *Psicología Social II, Pensamiento y vida social*. Paidós, colección cognición y desarrollo, España.

Fernández Enguita, M. (1986) "Texto y contexto en la educación: para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología" en M. Fernández Enguita (ed.) *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal.

Flament, C. (1971) « Image des relations amicales dans les groupes hiérarchisés, *Année psychologique*, Vol. 71, pp.117-126.

(1987) Pratiques et représentations sociales. In J.L. Beauvois, R. Joule, J. M. Monteil (eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Del Val, 1987.

(2001) "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales" en Claude Abric *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea, Ediciones Coyoacán, México, D.F.

Friedrich, P. and Berns, M. (2003) "Introduction: English in South America, the other forgotten continent" en *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, pp. 83-90.

Gaceta CCH, México, Suplemento especial 11. 27 de enero de 2003.

Gaceta UNAM, México, 1º febrero 1971-1972.

Gaceta UNAM, México, 11 de julio de 1996.

Gaceta UNAM, México. *Suplemento especial*. 13 de noviembre de 1997.

Gaceta UNAM, México, 5 de julio de 2001.

García Landa, L. (1994) "Percepciones de un profesor y sus alumnos acerca del enfoque comunicativo." Trabajo semestral de Didáctica en la Maestría en Lingüística Aplicada. México.

(2002) "Academic Voices of Mexico: are they linguistically silenced in Europe?" en *Langue- Communauté-Signification. Approches en Linguistique Fonctionnelle. Actes du XXVème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*. Frankfurt de Oder, Alemania.

(2003) "El estado actual de la lengua inglesa y española en académicos universitarios mexicanos en el marco de la globalización" en Gaëtan Tremblay (coord.) *PANAM Industrias culturales y diálogo entre civilizaciones en las Américas*. Les Presses de l'Université Laval.

(2006) "Academic Language Barriers and Language Freedom" en *Current Issues in Language Planning, Multilingual Matters*, Vol. 7:1, pp.61-81.

y Terborg, R. (2004) "¿Ha cambiado el panorama de lenguas extranjeras en México desde la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio?" *Panamerican Conference Papers*. Québec.

Gee, J. (1990) *Discourse Analysis : Status, solidarity and social identity*. In *Social Linguistics and literacies : Ideologies and Discourses* (2nd Edn.). London/New York, Falmer.

Geertz, C. (2000) *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books.

Germain, C. (2001) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE International, Paris.

Gilly, M. (1980) *Maîtres-élèves: rôles institutionnels et représentations*, PUF, Paris.

Giroux, H. (1983a) "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review*, Vol. 53:3, pp.257-293.

(1984) *La educación pública y el discurso, el poder y el futuro*. Revista de Educación (ESPAÑA), No: 274, Mes: MAY-AGO, Año: 1984, Págs.: 5-24.

(2003) "Pedagogies of Difference, Race, and Representation: Film as a Site of Translation and Politics" en Pericles Trifonas (ed.) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. RoutledgeFalmer, New York.

Graddol, D. y Meinhof, U.H. (eds.) (1999) "English in a Changing World" en *The AILA Review* 13.

Greimas, A. (1966) *Semántica estructural*. Madrid, Gredos.

Greimás, A.J. (1978) "El contrato de veridicción" en *Lingüística y Literatura*.
Universidad Veracruzana, Xalapa.
(1966) *Semántica estructural*. Madrid, Gredos.

Guevara Niebla, G. (1990) *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*. Cal y Arena; México.

Gutiérrez Estrada, R. (2006) "Entering the Circle: Mexican Graduate Students' Experiences and Perceptions of Language, Identity and New Discourses in U.S. Universities" en *MEXTESOL Journal*, No.2.

Fairclough, N. (1992) "Critical Discourse Analysis in Practice. Description." In *Language and Power*. London, Longman.

Habermas, J. (1990) "Remarks on the Discussion" en *Theory, Culture and Society*, Vol.7, pp.127-132.

(1989) *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Argentina.

Hagen, S. (1999) (ed.) *Business Communication Across Borders. A Study of Language Use and Practice in European Companies*. Elucidate. Languages National Training Organisation in association with Centre for Information on Language Teaching and Research, London.

Hall, S., Held, D. y Mc Grew, T., (1992) *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press and Open University.

Hall, C. (2000) "Quién necesita la identidad" en Rosa Nidia Buenfil (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, México, Plaza y Valdes.

Hamel, R. E. (2003) "Regional Blocs as a Barrier against English Hegemony" en Jacques Maurais y Michael A. Morris (eds.) (2003) *Languages in a Globalising World*. Cambridge University Press, UK.

Harré, R. (1998) "The epistemology of social representations" en Uwe Flick (ed.) *The Psychology of the Social*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hjemslev (1969) *Prolegomena to a theory of Language*. Madison, MUP.

Hertzliech, C. (1969) *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris, Mouton.

Hewston, S. y Moscovici, M. (1986) "De la ciencia al sentido común" en *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

Hierro, G. (1992) *Naturaleza y fines de la educación superior*. México, UNAM.

Honneth (2001) *The Struggle of Recognition*.

Hymes, D. (1976) "La sociolingüística y la enografía del habla", en *Antropología Social y Lenguaje*, Arder, E. Paidós, Buenos Aires.

Ibañez, T. (1988) "Representaciones sociales teoría y método" en *Psicología Social Construcciónista. Textos recientes. Serie Psicología Social. Colección Fin de Milenio*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Informe sobre la primera etapa de implementación (PEI) de los programas de estudio de educación secundaria de las RS: Inglés. Período agosto 2005-agosto 2006. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular.

Jodelet, D. (1984), A propos des attitudes à l'égard de la science, in M.Tubiana, Y. Pellicier, A. Jacquot (eds.) *Images de la science*, Economica, Paris.

(1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Serge Moscovici. *Psicología Social II, Pensamiento y vida social*. Paidós, Colección Cognición y Desarrollo Humano, España.

(1987) "Représentations et idéologie, in J.L Beauvois, R. Joule, J.M. Monteil (eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Del Val.

(1989) *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, Paris.

(2000) "Representaciones sociales: contribución a un saber sin fronteras" en Denise

y Guerrero, A. (coord.) (2000) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Psicología, México.

Jost, J. (1992) "Social Representations and the Philosophy of Science: Belief in Ontological Realism as Objectification" en *Ongoing Production on Social Representations*, Vol. 1 (1-3), pp.116-124.

Kachru, Braj. B. (1976) "Models of English for the Third World: White Man's Linguistic Burden or Language Pragmatics?"

(1986) *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. Oxford, Pergamon Press.

(1997)

Kaes, R. (1968) *Images de la culture chez les ouvriers français*, Paris, Ed. Cujas.

(1976) "L'appareil psychique groupal. *Constructions du groupe*, Paris, Donud.

Krap, M. (1992) "Primera aproximación a la revisión del plan de estudios. Documento de trabajo para la semana académica" Comisión del área de talleres en *Gaceta CCH. Suplemento especial*, No.3/92, 8 de junio.

Laclau, E. (1988) "Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo" en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp.19-99.

(1990) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

(1993) "Discourse" en Goodin, Robert E. y Philip Pettit en *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. Oxford, Blackwell, pp.431-437.

(1994) "Why do empty signifiers matter to politics? *In the Lesser Evil and the Greater Good. The Theory of Politics of Social Diversity*, London, Oram Press.

(1996) "Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel, pp.69-86.

(2002) "Cuidado con el vacío. El sujeto de la política" en Buenfil R.N. (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, serie cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación No. 4, México, SADE/ Plaza y Valdés, pp.253-300.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985 [2001]) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Verso, New York.

(1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI, Madrid.

(1994) *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Ed. Nueva Visión, Argentina.

Lampert, M. (1985) « How do Teachers Manage to Teach? Perspectives and Problems in Practice" *Harvard Educational Review*, Vol 5:2, pp. 178-194.

Larraín, J. (2001) "El concepto de identidad" en *Identidad Chilena*. Santiago de Chile. Ed. Lom, pp.21-48.

Larsen-Freeman, D. (1986) *Principles and Methods in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.

Lefort, C. (1982) La democracia y el advenimiento de un lugar vacío en C. Lefort (1990) *La invención democrática*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp.187-193.

Lin, A.M. Y. (1999) « Doing- English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds ». *TESOL Quarterly*, 23 (3), 392, 412.

Lipiansky, E. (1979) *L'âme française ou le national libéralisme*. Anthropos, Paris.

López Beltrán, F. (1999) *El profesor: su educación e imagen popular*. Tesis doctoral en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

López Gopar, M.; Stakhnevich, J.; León García, H.; Morales Santiago, A. (2006) “ Teacher Educators and Pre-Service English Teachers Creating and Sharing Power Through Critical Dialogue in Multilingual Setting” en *MEXTESOL Journal*, No.2.

Luke, A. (1995) Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. In M.W. Apple (Ed.) *Review of Research in Education*. 21 (1995-1996) Washington, D.C., American Educational Research Association.

Liotard, J.F. (1990) *La condición posmoderna: informe sobre el saber* (tr. De Mariano Antolín), México, Red Editorial Iberoamericana.

Marková, I. (1992) “A Comment on the Paper by J.T. Jost” en *Ongoing Production on Social Representations*, Vol. 1 (1-3), pp.125-129.

(2000) “Ideas and their Development: A Dialogue between Serge Moscovici and Ivana Markova” en Serge Moscovici and Gerard Duveen *Social Representations*. Polity Press.

(2003) “Ideas and Their Development: A Dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková” en Gerard Duveen y Serge Moscovici (eds.) *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity, Great Britain.

Martínez, F. (1998) *El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI*. Universidad de Murcia, España.

Matsuda, A. (2002) “Symposium on World Englishes and Teaching English as a Foreign Language. Introduction.” En *World Englishes*, Vol. 21, No. 3, pp. 421.

Maurais, J. y Morris, M. A. (eds.) (2003) *Languages in a Globalising World*. Cambridge University Press, UK.

May, S. (2003) "Rearticulating the case for minority language rights". *Current Issues in Language Planning*. Vol. 4 (2), 95-125.

Mead, G.H. (1974) *Mind, Self, & Society* (Chicago: The University of Chicago Press, 197-4) p. 142-144.

Melchers, G. and Shaw, Ph. (2003) *World Englishes* en David Britain and Rebecca Clift's The English Language Series editors. Arnold, London.

Mignolo, W. (1980) "Sobre las condiciones de la ficción literaria" en *MLA Convention*, Houston.

Miller, J. (1999) "Becoming audible: Social Identity and Second Language Use". *Journal of Intercultural Studies*, 20 (2), 149-165.

Morris, M. (2003) "Queer Pedagogies: Camping Up the Difference" en Peter Pericles Trifonas (ed.) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. New York, Routledge Falmer.

Moscovici, S. (1979) *Psicoanálisis su imagen y su público*. Paris, PUF.

(1984) "The Phenomenon of Social Representations" en R.M. Farr y S. Moscovici (eds.) *Social Representations*.

(1998) "The history and actuality of social representations" en Uwe Flick (ed.) *The Psychology of the Social*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.209-247. También publicado en Serge Moscovici (2000) *Social Representations Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press, pp.120-155.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984) "De la ciencia al sentido común" en *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Cognición y desarrollo humano, Paidós.

y Duveen, Gerard (2000) *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Blackwell Publishers, Cambridge.

Mugford, G. (2006) "Critical Pedagogies: Interpersonal Language and Teacher and Teacher Development" en *MEXTESOL Journal*, No.2.

Mungy, G. y Stamos, P. (1986) "Los estilos de comportamiento y su representación social" en Serge Moscovici. *Psicología Social II, Pensamiento y vida social*. Paidós, Colección Cognición y Desarrollo Humano, España.

Narváes, O. (2006) "Teachers as Ethnographers: Listening to Students' Voices for (Self) Development" en *MEXTESOL Journal*, No.2.

Ng, R. (2003) "Toward an Integrative Approach to Equity in Education" en Pericles Trifonas, (ed.) (2003) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. RoutledgeFalmer, New York.

Nietzsche, F. (1976) *Genealogía de la moral*, Alianza, México.

Norton, B. and Toohey, K. (2004) "Identity and Language Learning" In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press, pp. 115-123.

Nunan, D. (1990) "Communicative tasks and the language curriculum" en *TESOL Quarterly*, 25/2: 279-95

Núñez, I. (2004) «La identidad de los docentes. Una Mirada histórica en Chile» en Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (Piie). www.piie.cl [consultada en 2005].

Odreman, N. (1997) «Hay que relanzar la carrera docente y crear un compromiso en la sociedad» en *El Universal* : Martes 14 de enero.

Papapavlou, A. N. (2001) "Linguistic imperialism? The status of English in Cyprus" en *Language Problems & Language Planning* 25:2, 167-176.

Patten, A. y Kymlicka, W. (Eds.) (2003). "Introduction: Language rights and political theory: Context, Issues and Approaches". En *Language Rights and Political Theory*. Oxford, Oxford University Press.

Pavlenko, A. Lantolf, J. P. (2000) "Second Language Learning as Participation and the (re) construction of selves. In J.P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

Pennycook, A. (1994a) "Towards a critical pedagogy for teaching English as a worldly language" en *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

(2000) "English, Politics and Ideology: from colonial celebration to postcolonial performativity". In Ricento (Ed.) *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

(2001) *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Peters, M. (2003) "Derrida, Pedagogy, and the Calculation of the Subject" en In Ricento (Ed.) *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Petzold, R. (2002) "Toward a pedagogical model for ELT" en *World Englishes*, Vol.21, No. 3, pp. 422-426.

Phillipson, (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Plan de estudios actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 1996.

Plon, M. (1972) "Jeux et conflits" en Serge Moscovici (ed.) *Introduction à la psychologie sociale*, vol. 1, Paris, Larousse.

Popkewitz, T.S.(1986) "The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research" en P.H. Taylor (ed.) *Recent Developments in Curriculum Studies*. Windsor, NFER-Nelson.

Potter, J. and Wetherell, M. (1987) *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage Publications, New Delhi.

PREAL (2005) "Tensiones de la profesión docente" en *PREAL Informa*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Diálogo Interamericano, CINDE, septiembre, pp.1 y2. www.preal.org/GD y A.

Puigross, A. (1998) "Modernidad, Posmodernidad y educación en América Latina" en Alicia de Alba (coord.) *Posmodernidad y educación. Colección Problemas educativos de México*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, México.

Ramanathan, V. (2002) "The Politics of written knowledge". *The Politics of TESOL Education: Writing, Knowledge, Critical Pedagogy*. New York/London, Routledge Falmer.

Rall, D. (1987) (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, UNAM.

Reagan, T.G. y Osborn, T.A. (2002) Critical curriculum development in the foreign language classroom. In *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

Ricoeur, P. (1985) *Hermenéutica y acción*, Bs. As., Docencia.

(1990) *Soi-Même comme un autre*, Paris, Du Seuil.

Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 167pp.

Robert, P. y Faucher, C. (1978) *Image du viol collectif et reconstruction d'objet*, Paris, Masson.

Rorty, R. (1988) "Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad", en Jürgen Habermas y la modernidad, traducción de Francisco Rodríguez Martín, Cátedra, Madrid, pp.253-276.

Saussure, F. (1959) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.

- Segura Bazán, M. (2005) "Competencias personales del maestro" en *Revista ciencias de la educación*. Año 5: Vol.2, No 26: Valencia, Julio-Diciembre, pp. 171-190.
- Sharp, R.y Green, A. (1975) *Education and Social Control*. London, R.K.P.
- Skutnab-Kangas, T. (2000) "Linguistic Human Rights and Teachers of English" in J.K. Hall and W.G. Eggington (Eds.) *The Sociopolitics of English Language Teaching*.
- Smith, P. (2006) "Transnacionalismo, bilingüismo y planificación del lenguaje en contextos educativos mexicanos" en Roland Terborg y Laura García Landa (coords.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol.II. UNAM, México.
- Sierra, C. (2001) *Modelo de acción-reflexión para la valoración del desempeño profesional apoyado en la autoestima del docente de educación básica*. Caracas: Universidad de Santa María. Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Stenhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Tejeda, C. Espinoza, M. y Gutiérrez, K. (2003) "Toward a Decolonizing Pedagogy: Social Justice Reconsidered" en In Ricento (Ed.) *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Terborg, R., García Landa L. y Moore, P. (2006) "The Language Situation in Mexico" en *Current Issues in Language Planning*, Vol. 7, No.4, pp.415-518.
- Terborg, R. y Ryan. P. (2002) *Language Issues of Inequality*. UNAM, México.
- Thumboo, E. (2003) "Closed and open attitudes to globalised English: notes on issues" en *World Englishes*, Vol, 22, No. 3, pp.233-243.
- Tom, A.R. (1984) *Teaching as a Moral Craft*. Nueva York, Longman.
- Trifonas, P. (Ed.) (2003) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. RoutledgeFalmer, New York.
- Tyler, R. (1998) *Principios básicos del currículo*. Troquel, Argentina.
- Varela, J. (1979) "Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España" Posfacio a Querrien.
- Velásquez Albo, M. de L. (1992) "Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990" en *Cuadernos del CESU*, UNAM, México.
- Velez-Rendon, G. (2003) "English in Colombia: a sociolinguistic profile" en *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, pp. 185-198.

Vera Batista, J.L. (2005) “Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras” en Revista Recrearte, No. 3, junio, 1899-1834. <http://www.iacat.com/revista/recrearte03htm> [consultada en agosto 6 de 2006].

Willis, P. (1986) “Producción cultural y teorías de la reproducción”. *Educación y sociedad*, No.6, pp.7-34.

Windisch, U. (1982) *Xenophobie? Analyse sociologique du discours des partisans et des adversaries des mouvements xenophobes*, Laussane, Editions L’Age d’Homme.

Widdowson, H.G. (1979) *Teaching Language as Communication*. London, G.G.; OUP.

Wittgenstein, L. (1952) *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell.

Woods, D. (1994) Processes in ESL Teaching: A Study of the Role of Planning and Interpretative Processes in the Practice of Teaching English as a Second Language. CPALS. Occasional papers No. 3 Carlton.

(1996) Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice. Cambridge University Press.

Zares, E.(1986) “The Uncertainty Principle in Curriculum Planning”. *Theory into Practice*. Vol.25:1, pp. 46-52.

Zizek, S. (1988) “Más allá del análisis del discurso” en Laclau Ernesto *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 269p. pp. 257-267.

(1992) “La falta en el otro” en *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, 302p. pp. 125-197.

Zorrilla A. J. F. (1986) “El proyecto educativo del CCH y los maestros” en Juan Fidel.

Zorrilla A (coord.) *Los universitarios: la élite y la masa*. Cuadernos del CESU 1, México.

APÉNDICE I

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Perfil del profesor de Inglés del CCH

Conteste el cuestionario marcando con una X la opción que corresponde a su perfil. Cuando sea el caso complete la información requerida en el espacio que se le proporciona.

I. Datos Generales

Edad	
20-25	26-30
31-35	36-40
41-45	46-50
51-55	56-60
61-65	66-70

Sexo	
F	M

Turno
Matutino
Vespertino

Ingreso mensual en salarios mínimos

Salarios mínimos
a) 1327- 3981
b) 5308-7974
c) 9289-11943
d) 13270-15 924
e) 17251- 21232
f) más de 21232

Experiencia docente en el CCH

Años
a) 1-5
b) 6-10
c) 11-15
d) 16-20
e) 21-25
f) 26-30
g) Más de 30

Tipo de nombramiento

Total horas Frente a grupo	Asignatura A B C	Carrera A B C	Medio Tiempo	Tiempo Completo
-------------------------------	---------------------	------------------	-----------------	--------------------

Sindicalizado

SI	NO
----	----

Actividad laboral principal:

- a) administrativo b) docencia del inglés c) docencia en otra área d) investigación
 e) otra. Especifique: _____

Formación académica

Nivel	Pública	Privada		Área Facultad o Escuela	Certificado	
		Bilingüe	No bilingüe		SI	NO
1. Primaria						
2. Secundaria						
3. Preparatoria						
4. Diplomado						
5. Licenciatura						
6. Especialidad						
7. Maestría						
8. Doctorado						

Actualización

Cursos u otras actividades académicas que haya realizado en los últimos 6 años.
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Estudios de Lengua Inglesa

1. Institución/es donde aprendió				
2. Duración de los cursos o estudios de lengua				
3. Valoración de nivel de dominio (básico, intermedio, avanzado)				
4. Tipo/s de certificados que obtuvo				

Muchas gracias por su cooperación. Proporcione su correo electrónico si desea participar en una segunda fase del proyecto.

Correo electrónico: _____

APÉNDICE II

Entrevista semi-estructurada

Me parece que hacer entrevistas implica, como en cualquier quehacer intelectual, un ejercicio de reflexión constante sobre mi propio deseo de hacer una tesis sobre un objeto en particular, sobre la manera de cuestionarme sobre el objeto, sobre los implícitos de cada decisión en el proceso de elaboración y re-elaboración de definiciones, interpretaciones, rutas de acceso y de salida a mi objeto (Bleger *obligatoriedad*⁶²) (Bordieu *vigilancia epistemológica*⁶³) (Foucault *experiencia de investigación*⁶⁴). Al mismo tiempo, me coloca en una situación incómoda de ansiedad y de cuestionamiento permanente que me obliga a permanecer a una distancia considerable de mi objeto para evitar, en el caso de las entrevistas, involucrarme con el entrevistado en una relación médico-paciente (Bleger *autoobservación*⁶⁵). Implica adentrarme en el mundo del otro y construir una historia verosímil a partir de los elementos interpretados en el discurso del otro, en consonancia con ciertos campos de significación que guían mi búsqueda (Bleger *contratransferencia*⁶⁶, reconocimiento) (De Certeau *Historia de la oralidad*⁶⁷). Implica localizar y analizar los campos de la manera más minuciosa posible de manera tal que los elementos reunidos constituyan el insumo para elaborar mi historia: sus personajes, sus eventos, sus indicios, su temporalidad, su espacio. Implica una dosis de razonamiento y de creatividad en cada etapa de construcción.

b) Objeto del discurso en las entrevistas

El objeto del discurso en las entrevistas es hacer visible lo invisible, es simbolizar, objetivizar, atrapar el significado del discurso emitido por los entrevistados, al compartir sus conocimientos, sus experiencias, sus valores, sus creencias durante el proceso de la entrevista. A través de su discurso puedo emprender una tarea de re-simbolización, de interpretación acorde con mi búsqueda, puedo hacer desplazamientos simbólicos (Bleger *transferencias*⁶⁸) que me permiten dar respuesta a mis preguntas de investigación.

c) Metodología de las entrevistas

⁶² **Obligatoriedad** grado de exigencia donde también se pone en juego el deseo y el placer en el acto de comprender. Asigno un lugar que quiero y luego éste me obliga a respetarlo.

⁶³ **Vigilancia epistemológica** Hacemos un contrato cuando hacemos una entrevista. Llegamos a un acuerdo de carácter moral. Forma de entender su visión de cultura. El hecho es una representación simbólica, el sentido de verdad del otro, apropiación de la realidad.

⁶⁴ **Experiencia de investigación** desplazamientos de ciertos conceptos teóricos y del sujeto, como un proceso no lineal sino en movimientos prospectivos y retrospectivos.(p.11), dudar a cada paso (reserva e inquietud). No siempre se sabe todo. Conocer el objeto para elegir formas de cuestionamiento o de análisis acordes. Reformulación teórica y metodológica. Escuchar las sugerencias de otros. Se encuentran vericuetos cuando se quiere poner algo en términos de falso-verdadero. Curiosidad que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (p.12) Pensar distinto de cómo se piensa o percibir distinto de cómo se ve indispensable para seguir contemplando y reflexionando. Trabajo filosófico: trabajo crítico sobre el trabajo de sí mismo. Empezar el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto. Explorar lo que puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño. Un ejercicio de sí en el pensamiento.

⁶⁵ **Autoobservación** vigilar la aparición y grado de intensidad de la ansiedad para ser manejada comprendiendo los factores que la originan. Operar de manera disociada manteniendo cercanía y a la vez distancia de la identificación proyectiva al observar y controlar lo que ocurre para graduar el impacto emocional y la desorganización ansiosa.

⁶⁶ **Contratransferencia** respuestas del entrevistador a las manifestaciones del entrevistado o su efecto sobre él. (Bleger, 1983).

⁶⁷ **Historia de la oralidad** Biografía circunscrita a la práctica profesional donde los sujetos nos constituimos en un entramado de procesos que construyen en un espacio de proceso determinado. Autonomía relativa donde construye su propia identidad. (Bleger, 1983)

⁶⁸ **Transferencia** actualización en la entrevista de sentimientos, actitudes y conductas inconscientes. (Bleger, 1983).

Para poder simbolizar es imprescindible observar cuidadosamente la construcción de la entrevista desde su concepción como una forma de conocimiento, pasando por el proceso de plantearme una entrevista para abordar mi objeto, la confirmación o no de su adecuación, las implicaciones inherentes al proceso tanto para los entrevistados como para mí como entrevistadora, la construcción propiamente del guión, nutrida por la conceptualización teórica y empírica (Geertz *descripción densa*⁶⁹), la observación y la experiencia del investigador, la aplicación de las entrevistas y sus efectos colaterales, la transcripción de entrevistas, la organización de la información, la localización de campos de significación, la construcción de redes semánticas, la reorganización de la información, el análisis de los datos, la interpretación y la escritura de mi historia (De Certeau *huella, invención, desplazamiento, diferencia estructural, elementos de interpretación del discurso, minucia, ruptura oceánica, plano ético, acto literario*⁷⁰). Todo este proceso, matizado por la experiencia propia de cada quien, constituye la metodología de la entrevista.

d) La entrevista

La entrevista es entonces un campo de configuración discursiva. El discurso, atrapado en el espacio y tiempo de la entrevista, se convierte en un libro, que al ser abierto por mí actualiza sentidos, dependiendo de mi horizonte cultural y social, y los re-significa para darle sentido a mi propia historia de vida, que me permitirá construir mi historia, mi percepción sobre la misma, limitada por mis propios *juegos del lenguaje*⁷¹.

⁶⁹ **Descripción densa** El interés del investigador surge de las características del texto donde hay un reconocimiento del lector que le transporta (política del detalle, de la minucia) (descripción densa) (análisis del hecho). Existe una correlación directa entre lo que se dice del hecho y lo que se representa del hecho entre el planteamiento de la teoría y lo empírico. No hay contradicción de significados y sentidos. Tenemos que tener claridad en el concepto. Cuál es la construcción del hecho, la vida que circunda alrededor del hecho, la vivencia cotidiana de la observación y de la entrevista. El rigor lo da el conocimiento de causa, integrar el dato empírico y la interpretación al análisis. Se promueve una teoría del detalle. No sabemos dónde está el límite entre el dato teórico y empírico (como entró, cómo lo recupera, cómo mete el concepto y lo asocia a lo que ya dijo). Se hace preciso nombrar y explicar para dar lugar al intercambio simbólico. La descripción y la emisión de juicios. No se emiten juicios de valor, se controlan. Se redacta el detalle, se describe tal cual sin dar juicios de valor. Veo hechos, les doy un sentido y los reconstruyo. Sentidos prácticos que tienen que ver con formas de interactuar. Ordenamos y nombramos las condiciones de existencia que queremos conocer. No es sólo describir sino darle una apropiación a partir de la teoría. (Geertz, 2000)

⁷⁰ **Discurso de lo oral:** El discurso oral está condicionado a la especialidad y a la temporalidad, el sujeto se diferencia a partir de su apropiación de la cultura. (p.225) *huella:* La oralidad es una huella irreparable, lo que me dicen los sujetos probablemente tenga que ver con un significado que nunca habrían pensado, al escucharla y transcribirla; *invención:* los relatos de los sujetos generan en entornos que nos permiten traducir una forma en la que estos sujetos están ahí (el otro y su tiempo, cosmovisión, significados), desde acá (teoría, escritura, tiempo, consciente); *desplazamiento:* Yo me resignifico al conocer al otro y también resignifico a los otros. Se activa el proceso de transferencia y contatransferencia. Cambio de pensamiento, transformación, me convierto en otro semejante; *diferencia estructural:* separar al otro desde su lugar de origen, observar al sujeto en su lugar de origen, se apropia del sentido de la observación, el otro también soy yo. El otro es la mirada interpretativa. Lo observa en un lugar desde otro lugar donde yo lo interpreto. *Elementos de interpretación del discurso:* trabajo de regreso: relato, detengo o desestructuro al otro, lo nombro. El sentido es el vínculo entre el ir y el venir. Si no hay modificación no hay producción de conocimientos; *minucia:* acto de conocimiento, compenetrarse, inscribirse, apropiarse; *ruptura oceánica:* el trabajo de regreso, se modifica y va reconstruyendo el escrito ver al sujeto como portador de legitimidad; *plano ético:* cambio de apropiaciones del objeto estudiado, el viaje rejuveneció las cosas pero envejeció otras, esto creía y esto cambié y esto me llevó a plantear el proyecto así; *acto literario:* entender los procesos subjetivos como elementos constitutivos de verdad, tienen su derecho de ser escuchados y de ser escritos, son legítimos

⁷¹ **Juegos del lenguaje** El nombre no designa necesariamente al mismo objeto siempre "... puedo darle límites rígidos al concepto de número así, esto es, usando la palabra 'número' como designación de un concepto rígidamente delimitado, pero también puedo usarla de modo que la extensión del concepto no esté cerrada por un límite. Y así es como empleamos de hecho la palabra "juego" ¿Pues de qué modo está cerrado el concepto de juego? ¿Qué es aún un juego y qué no lo es ya? ¿Puedes indicar el límite? No. Puedes trazar uno: pues no hay ninguno trazado. (Pero eso nunca te ha incomodado cuando has aplicado la palabra "juego". P.89

Guión de entrevista

1. Los sujetos se posicionan de las prácticas por su biografía compartida (desde qué contexto biográfico).

Pregunta: ¿Cómo llegó a ser profesor de inglés del CCH?

- a) Historia de la elección de profesor
- b) Motivaciones, influencia
- c) Intereses, presiones
- d) Ideología

2. Los sujetos se posesionan de las prácticas por sus procesos de formación institucional.

Pregunta: ¿Cómo se ubica en esta institución?

- a) Condición laboral
- b) Reconocimientos
- c) Relación con colegas y autoridades dentro de la institución
- d) Prácticas docentes
- e) Actualización

Pregunta: Describa cómo beneficia su enseñanza al alumno del CCH

- a) Aprendizajes
- b) Productos
- c) Metodologías
- d) Enfoques
- e) Logros
- f) Fracazos

Pregunta: Describa ampliamente un día típico de enseñanza

- a) Actividades
- b) Comportamientos
- c) Tareas
- d) Metodología
- e) Material
- f) Aprendizaje
- g) Relación profesor alumno
- h) Enfoque

1. Los sujetos se poseionan de las prácticas por imágenes reconocidas dentro de un saber. Identificación, apropiación. (Cómo se constituyeron las génesis positivas y negativas. Idealidad hacia el futuro. Nadie construye idealidad si no la ha vivido).

Pregunta: ¿Cuál es su percepción acerca del enfoque de enseñanza del inglés en el CCH?

- a. Creencias
- b. Ideas
- c. Opiniones
- d. Valoraciones

2. Los sujetos se poseionan de las prácticas por un ideal de ser (yo quiero). Comprender para trascender (ideal del ser yo).

Pregunta: ¿Cómo visualiza la enseñanza del inglés en el CCH a la luz de los nuevos enfoques o metodologías de enseñanza – aprendizaje?

- a) Percepciones que conducen a nuevas visiones
- b) Conversiones de experiencias
- c) Incidencia del cambio cultural sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican profundamente las experiencias.

3. Los sujetos se poseionan de las prácticas con relaciones a un estilo de vida. (Marcan cosmovisiones, formas de comunicación, de interrelación).

Pregunta: ¿Cuál es mi papel como profesor de inglés del CCH?

- a) Cosmovisión
- b) Actividades
- c) Rutinas
- d) Tareas
- e) Vocación

Pregunta: ¿Qué piensa usted del inglés? ¿Por qué?

- a) Creencias
- b) Suposiciones
- c) Conocimientos
- d) Estereotipos
- e) Actividades

6. Los sujetos se poseionan de las prácticas en un reconocimiento de sí mismos. (Yo me autodefino, soy diferente, cómo se valora a sí mismo, cómo lo valoran otros). (Camarena, 2002)

4. Pregunta: ¿Qué es ser profesor de inglés en el CCH?

- a. Conceptos
- b. Valoraciones
- c. Autoestima
- d. Percepciones
- e. Experiencias

APÉNDICE III**RÉCORD DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS**

RECORD9CCHSUR. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A, de 1 a 5 años de experiencia en el Colegio, 16 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe hasta la universidad, licenciado en biología (titulado), cursó 2 años de inglés en Interlingua, hizo la formación de profesores FES Cuautitlán, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974. (Julián)

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de asignatura A (definitiva), de 6 a 10 años de experiencia docente frente a grupo, turno matutino, educación pública no bilingüe hasta universidad, licenciada en psicología (titulada), cursó inglés por dos años y medio en el City College of San Francisco, niveles avanzados en Interlingua y en el PAAS CELE-UNAM, sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974. (Marianne)

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 41 a 45 años, profesora de carrera, de 11 a 15 años de experiencia docente frente a grupo y otras actividades, turno matutino, educación pública no bilingüe, licenciada en letras inglesas (titulada), maestra en lingüística aplicada, cursó 6 años de inglés en el Anglo Mexicano de Cultura y estuvo un año como profesora de cursos de educación bilingüe en Texas Wesleyan University, no proporcionó datos sobre su sueldo mensual. (Giovanna)

RECORD9CCHSUR. Sexo masculino, de entre 36 a 40 años de edad, profesor de asignatura B (definitivo), turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciado en enseñanza del inglés (titulado), pasante de maestría en lingüística aplicada, curso inglés por 5 años durante sus años de estudio en la carrera, con un sueldo mensual de entre 5308-7974. (Jacob)

RECORD9 CCHVALLEJO. Sexo femenino, de entre 51 a 55 años, asignatura A, de 16 a 20 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no bilingüe, licenciatura en historia (titulada), estudió el curso de formación de profesores CELE, cursó inglés CELE e Instituto Norteamericano de Relaciones Culturales Teacher's, Berlitz (avanzado); sindicalizada, salario mensual de entre 5308-7974. (Inés)

RECORD9 CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 46 a 50 años, profesor de carrera, de 26 a 30 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación privada bilingüe hasta secundaria, educación pública no – bilingüe preparatoria, licenciatura y posgrado, licenciatura en contaduría (titulado), CISE, pasante de maestría en pedagogía, con estudios de dos años de inglés en el Centro Cultural Benjamín Franklin, curso el curso de formación de profesores CELE, tomó el PAAS (Programa de Actualización)y la especialidad en técnico auxiliar traducción en inglés. sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 13270 a 15924. (Leo)

RECORD9CCHSUR. Sexo femenino, de entre 26-30 años, profesora de asignatura A (interina), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 28 horas frente a grupo, turno mixto, educación privada bilingüe hasta secundaria, pública no-bilingüe preparatoria, pública bilingüe universidad, licenciada en letras inglesas (titulada), aprendió inglés como lengua materna, asistió a escuela primaria y secundaria bilingües, hizo el examen de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM, no sindicalizada, con un sueldo mensual de entre 5308-7974. (Suzanne)

RECORD9CCHVALLEJO. Sexo masculino, de entre 31 a 35 años, profesor de asignatura A (interino), de 1 a 5 años de experiencia docente en el Colegio, 30 horas frente a grupo, turno vespertino, educación pública no-bilingüe, con 2 años de estudio en ingeniería IPN, licenciado en letras inglesas FFyL, UNAM (titulado), cursó 3 años de inglés en el CENLESX IPN, hizo el curso de formación de profesores CELE UNAM, sindicalizado, con un sueldo mensual de entre 5308-7974. (Ieper)