

Dimensiones humanistas en la construcción narrativa de la identidad del docente de segundas lenguas



Pauline Moore
Georgia M. K. Grondin
Hugo A. Andrade Mayer

Edición
sociales

**Dimensiones humanistas en la construcción
narrativa de la identidad del docente
de segundas lenguas**

Dimensiones humanistas en la construcción narrativa de la identidad del docente de segundas lenguas

Pauline Moore
Georgia M. K. Grondin
Hugo A. Andrade Mayer



Primera edición: junio 2020

ISBN libro impreso: 978-607-8732-13-5

ISBN (PDF): 978-607-8732-16-6

© Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V.
Av. México-Coyoacán, núm. 421
Colonia Xoco, alcaldía Benito Juárez
México, D.F., C.P. 03330
Tels.: 56 04 12 04 y 56 88 91 12
administracion@edicioneon.com.mx
www.edicioneon.com.mx
Por características tipográficas y de diseño

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario 100 Oriente, Colonia Centro,
Código Postal 50000, Toluca de Lerdo, Estado de México.
<http://www.uaemex.mx>

El presente libro cuenta con la revisión y aprobación de dos pares doble ciego externos a la Universidad Autónoma del Estado de México. El arbitraje estuvo a cargo de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, según consta en el expediente 155/2019.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

A la maestra Tania por su apoyo en la realización de las actividades relacionadas al proyecto del libro.

A Guadalupe, Dalexain, Jared, Víctor y Rosa por su apoyo en logística.

A Arturo por las transcripciones.

A nuestras familias.

La realización de este libro se hizo posible por el financiamiento otorgado por la Universidad Autónoma del Estado de México para el proyecto de investigación 4289/2017/CI: Dimensiones humanistas de la construcción de la identidad en los profesionales de la docencia en lenguas.

Índice

Prólogo	13
Introducción	17
Sección I. Conceptos básicos y metodológicos del proyecto	
Capítulo 1. La investigación narrativa	39
Investigación narrativa	40
El alcance de la historia: historias grandes e historias pequeñas	41
Perspectivas sobre la narrativa	43
La narrativa como texto	43
La narrativa como escenificación	50
Características de las narrativas	52
Tipos de análisis narrativo	54
Los textos recabados ante la narratividad	56
La profesión y la narración	59
Capítulo 2. Las comunidades y la comunidad profesional	61
Comunidades de práctica	62
Comunidad imaginada	64
Pseudocomunidades	66
Membresía de comunidades	67
Demostración de la membresía	68

Características de las comunidades	72
El papel del simposio en el fortalecimiento de la comunidad	73
Capítulo 3. La identidad profesional del docente de lenguas	75
Identidad personal e identidad social	76
Identidades profesionales	79
Identidad profesional docente	81
Identidad profesional del docente de lenguas	85
Shifts de identidad profesional	87
Disonancias en la identidad profesional del docente de lenguas	90
Sección II. Presentación de las narrativas	
Capítulo 4. Representaciones de la identidad en la trayectoria profesional	95
Los participantes y sus historias	96
Andrea	96
Beto	98
Camila	100
Daniela	101
Édgar	105
Los caminos andados en la trayectoria profesional	106
El interés temprano por las lenguas	107
Personajes críticos	109
Azares del destino	110
La trayectoria ideal	112
Puertas abiertas y satisfacción laboral	113
Poca recompensa, mucha competencia	117
Oportunidades	120
Capítulo 5. La calidad de vida de los docentes de lenguas	123
Los días de los profesores	124
Beneficios de la profesión	129
Afectaciones por la profesión	132
Su día ideal	135
¿Rutinario? ¡Todo menos rutinario!	138

Capítulo 6. La responsabilidad social en la conceptualización de la profesión	141
Competencias básicas	142
Cuidado del alumno	148
Desarrollo gremial	152
¿Qué tipo de maestro quisieras ser?	156
Capítulo 7. Lo que significa ser maestro de lenguas	159
El significado de ser maestro de lenguas	160
Iris	161
Sonia	162
Jacqueline	164
Los retos en la docencia	170
Los retos de los alumnos: escandalosos, rebeldes y <i>muppets</i>	170
Los retos de los proyectos: alcanzar el liderazgo	173
Procesos identitarios en Sonia y Jacqueline	174
Conclusiones	177
Referencias	187

PRÓLOGO

Este libro representa la culminación de un proyecto para celebrar los 25 años de la licenciatura en Lengua Inglesa y los logros profesionales alcanzados por la comunidad de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México en torno a los resultados de dicho plan de estudios. Lo que dio inicio como el proyecto de unos profesionales con visión amplia de la potencial en la docencia de lenguas extranjeras ha dado lugar a cuatro planes de estudio de licenciatura y tres planes de estudio de posgrado. De ser una licenciatura que compartía espacio en una dependencia de la universidad, llegó a ser una escuela profesional con representatividad colegiada institucional y se ha transformado en la facultad de lenguas de la actualidad. De haber tenido apenas 50 estudiantes, hoy en día cuenta con casi 1,000. En este libro presentamos la historia de la facultad a través de las historias de los miembros de la comunidad de docentes de lenguas, con el resultado de un libro a escala humana, de fácil entendimiento, pero que levanta la voz de la comunidad en el anhelo del reconocimiento de la labor emprendida en 1992.

Para lograr estas metas, presentamos el marco conceptual empleado para el diseño de la investigación, la metodología utilizada, nuestro análisis de los datos recopilados y nuestras conclusiones. Nuestro interés en el proyecto se centró siempre en el valor humano de la profesión de docencia de lenguas, por lo que el trabajo se llevó a cabo en el marco de la identidad individual y comunitaria de los profesionales. Nuestro método principal de recolectar los

datos era a través de la participación voluntaria en un simposio llevado a cabo en octubre 2017. En el Primer Simposio de Docencia de Lenguas Extranjeras: Dimensiones humanistas de la identidad, los participantes presentaron sus reflexiones acerca de la profesión en el formato de testimonios informales ante una audiencia de maestros, colegas y estudiantes actuales de la facultad.

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo en la tradición narrativa, mediante técnicas de renarración, codificación y cruces de categorías. Pretendemos haber captado la voz de la comunidad de esta manera, pero inevitablemente muchas de las interpretaciones presentadas son nuestras. Invitamos a la apertura del diálogo con la publicación de este libro. Se quedaron muchas voces sin escucharse y deseamos iniciar una tradición de compartir la historia personal que nos permite comprender la posición del otro, para poder fortalecer la posición propia.

Por lo anterior, el libro se presenta en dos secciones, una metodológica y una narrativa. La primera sección presenta los conceptos básicos y la metodología del libro. Esta sección provee de guías al lector para comprender las nociones que subyacen nuestra exposición y la forma en que se recabaron y se analizaron los datos para poder presentar una historia relativamente completa. La segunda sección presenta nuestro análisis de las narrativas recopiladas como base del proyecto. Tratamos los distintos temas que se pretendían abordar, las trayectorias profesionales, el significado de ser maestro de lenguas, las oportunidades brindadas por la profesión, la responsabilidad social del profesional, las limitaciones y la calidad de vida en la profesión de la docencia de lenguas. En las conclusiones, intentamos reunir todos los hilos de esta extensa discusión para tejer algunas conclusiones y recomendaciones para los futuros maestros de lengua.

El libro es destinado a ser leído por los diversos sectores de nuestra comunidad de docencia de ayer y hoy. Esperamos que se puedan ver reflejados en sus páginas. Pero también pretende alcanzar una audiencia más amplia de personas interesadas en el crecimiento profesional y la construcción y fortalecimiento de las comunidades profesionales en general. Si bien la profesión de la docencia de lenguas cuenta con una estructura interna muy propia, con características que la distinguen claramente de otras profesiones más o menos establecidas o valoradas ante la sociedad, presentamos lecciones que todos pueden aprender y, creemos, una forma innovadora de analizar la profesión que se orienta más a la comprensión de la situación antes que el dictar cómo deben ser las cosas.

El libro se trata, ante todo, de una celebración del aniversario importante que se celebró en la Facultad de Lenguas en 2017, pero no por ser una celebración debe intentar ocultar las posibles críticas e inquietudes de la comunidad o callar las voces de disensión. Es solamente a través del escucha activo de la voz de la comunidad que una institución puede esperar responder de manera adecuada ante las exigencias de una sociedad en transformación.

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado del proyecto de investigación 4289/2017/CID “Dimensiones humanistas de la construcción de la identidad en los profesionales de la docencia de lenguas”, que se registró y completó por el Cuerpo Académico Estudios en Lingüística y Docencia. El proyecto se planteó como un espacio para la reflexión en torno al impacto que ha tenido la Facultad de Lenguas de la UAEM en el marco de cumplir sus 25 años de operación, durante los cuales se ha dedicado a la formación profesional de docentes y traductores de la lengua inglesa y francesa.

En el mundo contemporáneo donde se enfatizan las competencias y los resultados numéricos y contables por encima del impacto que su logro puede tener en la calidad de vida de las personas, consideramos importante tomar una oportunidad para comprender y evaluar nuestra labor en términos sociales y humanos. Evaluar al desempeño profesional solamente en términos de los resultados contables constituye una reducción y una deshumanización del valor social del trabajo profesional y el papel que juega en la vida de los universitarios. Para evitar tal reduccionismo, hemos determinado abordar cuestiones del posicionamiento del docente en relación con la lengua objeto de enseñanza, además de tomar en consideración aspectos emotivos y éticos de este posicionamiento.

Las preguntas de reflexión que nos planteamos en un primer momento eran:

- ¿De qué forma han crecido los profesionales egresados de la facultad en el ejercicio de la docencia de lenguas?
- ¿Ha habido beneficios para los egresados por haber realizado estudios profesionales en nuestra facultad?
- ¿Cómo vive un profesional de la docencia de lenguas?

El acercamiento se plantea en el marco de la sociocomplejidad (Mitchell, 2009; Jörg, 2011; Barsalou, 2012) para obtener una mirada humanista acerca de los roles y representaciones que asumen estos profesionales en interacción con la comunidad a la que dan servicio.

En esta introducción, presentaremos brevemente el contexto del estudio realizado para comprender el espacio de interacción analizado, así como la utilidad de proveer dicho espacio. Después, se describe brevemente el marco teórico que toma una perspectiva sociocompleja sobre la identidad profesional. Nuestra óptica destaca las aristas afectivas de la identidad del profesional docente a raíz de la soledad en la que se ejerce nuestra profesión. Para cerrar la introducción se realiza un primer esbozo de las técnicas de investigación empleadas para recolectar los datos que se analizan posteriormente a lo largo del libro. La técnica central es la recuperación de narrativas a través de la participación de egresados de la facultad en un simposio creado para este propósito.

Breve perspectiva histórica de la Facultad de Lenguas

Se han impartido lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma del Estado de México desde hace muchos años. Desde 1959, se abrió el Departamento de Lenguas Extranjeras como parte de la Escuela de Guías de Turismo. Con el tiempo, el departamento creció y se hizo de instalaciones en el edificio de rectoría, en las escuelas preparatorias de la UAEM y, después, de un edificio propio en la esquina de Rafael M. Hidalgo y Matamoros en la ciudad de Toluca. Bajo la dirección de la licenciada en Enseñanza del Inglés, Luz María García de Ferado (la maestra Lucero), en 1987 se iniciaron pláticas para formalizar la profesionalización de los docentes de lenguas a través de una licenciatura. Podemos decir que la maestra Lucero se imaginó la primera comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas en el Valle de Toluca.

Se conformó un equipo de maestros y expertos curriculares para diseñar la propuesta curricular, y en septiembre de 1992 se ofertó por primera vez la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) para la formación de profesores, traduc-

tores e intérpretes de esta lengua. En esta primera generación de la LLI se recibieron alrededor de 50 estudiantes repartidos en turno matutino y vespertino. En aquel tiempo no se contaba con el estatus oficial de facultad, sino que la licenciatura se administraba en el seno del Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe), aunque las clases se impartían en un edificio construido para albergar la licenciatura ubicado sobre Venustiano Carranza en la colonia Universidad, enfrente de la Preparatoria No. 1 “Adolfo López Mateos”. En 1995, se empezaron las gestiones para la transición de la administración de la licenciatura del CELe a un organismo académico independiente. En 1996, estas gestiones resultaron en la creación de la Escuela de Lenguas con organismos colegiados para la representación de los distintos sectores de la comunidad.

Cuando los estudiantes de la primera generación empezaron sus clases, tenían un solo salón, mientras que en los demás salones se impartían las clases de lenguas propias de las actividades de extensión del CELe. El edificio no estaba completamente terminado. Cuentan los estudiantes que en particular los baños no funcionaban, por lo que tenían que ir al Sanborns ubicado en la esquina de Carranza y Colón para usar los sanitarios. Para los estudiantes también era conflictivo el hecho de que, a pesar de que ellos estaban estudiando una licenciatura, tenían que compartir las instalaciones con los estudiantes de lenguas. Sentían que demeritaba o ponía en tela de juicio su estatus como estudiantes de nivel profesional. El haber compartido las instalaciones durante muchos años restaba identidad a la Licenciatura en Lengua Inglesa, así como a la posterior Escuela y Facultad de Lenguas, puesto que cuando ellos explicaban dónde estudiaban, les decían ‘Ah sí, en el CELe’, lo que hacía necesario volver a explicar que no era CELe, sino la Escuela de Lenguas, para la incesante frustración de todos, o que no estudiaba inglés, sino una Licenciatura en Lengua Inglesa para hacerse maestro de lengua, traductor o intérprete.

En 1999, se reestructuró la LLI y se diversificó la oferta académica con la creación de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas (LLyCF), con el perfil profesional de egresar a docentes y traductores de la lengua francesa (UAEM, 2009). Para este momento ya habían egresado dos cohortes de la Licenciatura en Lengua Inglesa y este plan de estudios empezaba a consolidar su identidad ante la sociedad con una demanda creciente. El nuevo plan de estudios empezaba a enfrentar los retos de construir una presencia en la escuela y en la ciudad. Para el ingreso a la primera generación, puesto que no se completaba la matrícula deseada con los estudiantes que solicitaban el plan en primera opción, se complementó con algunos estudiantes que solicitaron el

ingreso a la Licenciatura en Lengua Inglesa, pero que no alcanzaron el corte de selección en el examen de ingreso.

Una característica notoria y muy comentada del plan de estudios de LLYCF era que, como los estudiantes no contaban con estudios previos de lengua francesa, se diseñó con dos semestres iniciales de estudio intensivo de la lengua. En el primer semestre las únicas asignaturas que se cursaban era Francés I, con 18 horas, y Lengua española, con 8. En el segundo, 20 horas de Francés y 10 horas de Lengua española. Por las exigencias del sistema, se tenía que nombrar un titular para cada clase y tanto estudiantes como docentes comentan el reto que fue estar juntos irremediamente 20 horas cada semana con la presión de aprender y enseñar una lengua nueva y un tanto exótica.

Los años iniciales de la facultad se caracterizan por ser un periodo intenso de desarrollo curricular. En 2000, se abrió la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, con la finalidad de profesionalizar a los docentes de inglés en activo. En los primeros años, las clases se impartían de manera presencial pero eventualmente el plan se ofertó a distancia a través de la plataforma SEDUCA de la UAEM, acorde con las necesidades de la población meta. Estos años iniciales se beneficiaron de la presencia de maestros como la maestra Lucero García de Ferado, Kirk Postotnik, Timothy Edwards, John Farrand, Nathalie Andrieu, quienes ya no laboran en la facultad. Todos ellos personas muy preparadas, quienes se esmeraron para crear una experiencia educativa provechosa en un marco sumamente profesional. Por otro lado, algunos de los profesores que han estado en la facultad desde hace muchos años merecen mención por el papel central que han tomado en la historia institucional; por ejemplo, Bárbara Bangle Villavicencio, María Estela Estrada Cortés, Luis Juan Solís Carrillo, Manuel Garduño Oropeza o Pauline Moore.

En los inicios de la facultad, la mayoría de los docentes fueron licenciados en una gama amplia de campos de estudio. La minoría contaba con formación profesional en el campo de la docencia de lenguas. Para remediar la situación se buscó la posibilidad de formación en posgrados en lingüística aplicada y, en 1999, finalmente se concretó un acuerdo, gestionado por el maestro Eugenio Núñez Ang, con la Universidad Nacional Autónoma de México para impartir su Maestría en Lingüística Aplicada a un grupo de profesores de la escuela.

Contar con este nivel de estudios despertó el interés en abrir una maestría, y en mayo de 2001 el H. Consejo Universitario aprobó la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza (MLAE). Con este cambio de nivel en los estudios ofertados, la entonces Escuela de Lenguas pasó a la denominación

de facultad. La MLAE se reestructuró en 2005 cambiando de nomenclatura a la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) para reflejar su nueva orientación de manera más amplia. El plan de estudios se enfocó de manera más precisa hacia la docencia de segundas lenguas y se planteó como programa profesionalizante.

En 2003, la Universidad esbozó un nuevo modelo de innovación curricular basado en competencias y centrado en el estudiante. Para aprovechar el nuevo potencial de este modelo, se reestructuraron los planes de estudio de las licenciaturas vigentes (LLI y LLYCF) para combinarlos en la Licenciatura en Lenguas. Este es un plan de estudios flexible que admite las salidas profesionales de traducción y docencia en las lenguas inglesa y francesa. La flexibilidad implica que el estudiante no necesita tomar la decisión sobre sus áreas de especialización antes de que haya tenido la oportunidad de conocer las disciplinas y lenguas.

En 2007, se abrió una nueva maestría, esta vez en la Enseñanza del Inglés, como plan de estudios de doble grado en conjunción con la Universidad del Norte de Texas. Este plan de estudios abrió tres promociones en esta modalidad, para después ofertarse como plan de la UAEM y en modalidad a distancia. La intención de este plan de estudios era atender más específicamente a la población de maestros de lengua inglesa en cuanto a su profesionalización a alto nivel. Sin embargo, el rediseño de la Maestría en Lingüística Aplicada pretende abarcar su población meta, por lo que se discontinuó la oferta.

Los planes de estudios que ofrece la Facultad de Lenguas cuentan con acreditación ante las autoridades correspondientes. Las licenciaturas cuentan con la acreditación del COAPEHUM, y la Maestría en Lingüística Aplicada está inscrita en el Programa de Posgrados de Calidad con el nivel de programa educativo en desarrollo.

Actualmente, la misión de la Facultad de Lenguas se circunscribe a la profesionalización del área de lenguas con énfasis en la docencia y la traducción. Su orientación principal es hacia “la formación y actualización de profesionales éticos, partícipes en la conformación de una sociedad regida por los valores de libertad, equidad, respeto, justicia y democracia” (Página web Facultad de Lenguas). Una parte importante de la población profesional en formación son los profesores de lengua extranjera, tanto de inglés como de francés.

Ahora bien, a pesar de que la comunidad académica de la Facultad de Lenguas lleva 25 años de historia en la formación de profesionales en el área de la docencia de lenguas extranjeras, ha habido pocas investigaciones que se acercan al ejercicio profesional de nuestros egresados docentes, por lo que existe

una necesidad imperante de indagar sobre sus experiencias. Este aniversario parece ser el momento idóneo para emprender una mirada sistemática que permita conocer y evaluar sus prácticas y logros.

Una mirada sociocompleja a la identidad

La sociocomplejidad agrupa una variedad extensa de teorías y perspectivas, por lo que es importante delimitar un poco nuestro entendimiento. Concebimos la sociocomplejidad como un acercamiento al conocimiento que evita las simplificaciones y reducciones características del positivismo y el pospositivismo (Jörg, 2011). Las teorías sociocomplejas incorporan no solamente mecanismos neurológicos y estadísticos a su explicación del objeto del conocimiento, sino que también enfatizan el papel de módulos específicos, además de la encorporeización de la experiencia y el papel del medio ambiente (Barsalou, 2012). Abarcar la noción de identidad desde una perspectiva sociocompleja pone de relieve el carácter cambiante, volátil y multifacético de la construcción identitaria y sus expresiones. Por lo anterior, la identidad no puede concebirse como un estado fijo; se concibe más bien como un proceso mediante el cual los individuos se establecen como miembros de los grupos específicos a los que desean pertenecer en una situación interaccional. Los múltiples actos de adhesión necesarios al desempeño y funcionamiento óptimo del individuo en las sociedades complejas de hoy se logran a través de ciertas elecciones interaccionales, lingüísticas, retóricas y estilísticas (De Fina, 2013). Como tal, el acto de identificación es la unidad constituyente principal de una identidad que, además de fluida y múltiple, es altamente contextualizada (Machart y Lim, 2013).

Bucholtz y Hall (2005) caracterizan la identificación como un proceso en los cinco principios de construcción de la identidad: emergencia, posicionalidad, indexicalidad, relacionalidad y parcialidad. La identidad es emergente en el sentido de que no causa los procesos lingüísticos y semióticos que la manifiestan, sino que emerge como resultado de su manejo. La posicionalidad mantiene que la expresión identitaria se realiza en los posicionamientos locales y temporales que puede asumir una persona de acuerdo con las necesidades de la interacción en la que participa. Las prácticas discursivas aportan una posición de sujeto, dotada de un repertorio conceptual y un posicionamiento para la persona en la estructura de derechos pertenecientes a aquellos que

usan este repertorio (Davies y Harré, 1990). La temporalidad y contextualización inherentes al proceso aportan el rasgo de fluidez a la identificación.

Davies y Harré (1990) identificaron tres niveles de posicionamiento en la narrativa; el primero, el posicionamiento de los personajes de la narración entre sí; el segundo, el del narrador con respecto a sus interlocutores, y el tercero, el posicionamiento del discurso del narrador en relación con los discursos dominantes y alternativos presentes en su entorno. En ocasiones, estos niveles se entrelazan de manera determinista. Por ejemplo, un profesor que ingresa a un programa de posgrado puede representarse como el estudiante neófito en un nuevo mundo de expertos, para representar a su audiencia su valioso entusiasmo para la actualización profesional. Además, puede enmarcar toda su narración en un discurso de “no ser como los demás, quienes se conforman con sus estudios de licenciatura”. Retomando este modelo, De Fina (2013) señala la importancia del tercer nivel para vincular el nivel local analizado en interacciones entre individuos y enfoques que enfatizan el papel del nivel macro de los procesos sociales de identificación que se manifiestan en el discurso. Esto evoca la distinción realizada por Weatherall y Gallois (2003) entre perspectivas de identidad centradas en la cognición social y las que explotan la psicología discursiva. De acuerdo con Weatherall y Gallois (2003), las teorías de cognición social pueden considerarse algo esencialistas e incluso deterministas; asumen que la identificación es lo que es la persona, mientras que las teorías de psicología discursiva se centran en los posicionamientos asumidos por los individuos para convencer al otro de que se es algo con tal de que el otro realice alguna acción, ya sea de aceptación o de otra índole, lo que facilita la explicación de las identidades múltiples presentadas.

La indexicalidad refiere a la manifestación lingüística de los procesos de identificación (De Fina, 2013). Este principio nos lleva a suponer que un análisis lingüístico podrá revelar sus mecanismos. La indexación se lleva a cabo mediante el uso de etiquetas, implicaturas, estilos o estructuras y sistemas lingüísticos. La relacionalidad destaca que las identidades emergen en un espacio comunicativo fugaz y dinámico para “la significación y re-significación de la relación de los actores involucrados” (Pfleger, 2013). Se construyen a través de varios aspectos de la relación entre el ser y el otro, lo que se expresa en las dualidades de la similitud y la diferencia, la genuinidad y el artificio, así como la legitimidad y la falta de autoridad.

Finalmente, el principio de la parcialidad identifica la fuente de la complejidad en los acercamientos teóricos a la identificación: su carácter fragmentado. La identidad puede resultar, en parte, de presentaciones conscientes,

como puede a la vez resultar de actos más intuitivos o habituales, que no son accesibles a la conciencia. Aunque puede verse como el destilado de una negociación interaccional, como la que observamos en este trabajo, también puede construirse a partir de las percepciones y representaciones de los otros participantes. Es decir, difícilmente se podrán reunir todas las aristas de un proceso de identificación.

Nuestros supuestos básicos sobre la identidad son:

- Los atributos múltiples de los interlocutores que conforman su identificación no preexisten a la interacción, sino que emergen de las interacciones continuas.
- Los interlocutores realzan atributos propios y de otros actores relevantes para construir distintas identidades en distintos momentos de la interacción.
- La construcción de la identidad se sitúa en distintos niveles de contextualización que influyen en las elecciones de los interlocutores.

Este concepto de la identidad se ubica en la teoría de la cognición social y obliga al tratamiento de la identidad como proceso sociocomplejo en el que “no se pone el peso epistemológico-metodológico sobre el individuo, sino se indaga sobre el individuo en sociedad y marcado por su entorno en la que se construye sociocognitivamente” (Pfleger, 2016: 50). Es decir, no abordaremos identidad como un algo que es, sino como un algo que se co-construye entre actores.

La identidad de los profesionales en la docencia de lenguas

En México, existe un interés creciente en relación con la identidad en la profesión de docencia de lenguas, en un intento de sobrepasar los enfoques utilitarios basados en resultados para humanizar la investigación del desarrollo profesional. Por ejemplo, Sayer (2012) ofreció una caracterización de profesores de lengua en el Estado de Oaxaca a través de la no-ficción creativa que constituye un punto de partida para muchos de los que investigan esta área del conocimiento. Más adelante, Mora, Trejo y Roux (2014) han escrito acerca del desarrollo profesional de los docentes de lengua inglesa mediante una metodología de estudio de caso que examina experiencias vivenciales para presentar conclusiones en términos de agencia e identidad. Postulan que

las generaciones más recientes de profesionales en la docencia de lengua inglesa toman mayor agencia en su proceso de desarrollo. También es relevante el trabajo de Mugford, Sughrua y López-Gopar (2015), quienes enfatizan la importancia de explorar la dimensión interpersonal de la identidad en los jóvenes profesionales de docencia de lengua para compensar lo que consideran una sobre énfasis en los conocimientos y el saber-saber. De manera más reciente, se considera el trabajo de Lengeling, Mora Pablo y Barrios Gasca (2017) sobre la socialización de profesores de inglés como lengua extranjera en escuelas públicas en México, que emplea el concepto de comunidades imaginadas para fortalecer el concepto de identidad. Lengeling (2018) presenta un análisis narrativo de las experiencias de maestros de inglés como lengua extranjera en un curso de formación ofertado por el Consejo Británico a través de la Universidad de Guanajuato. Empleó una diversidad de técnicas de investigación incluyendo diarios, observaciones, entrevistas y discusión en grupos de enfoque y una metodología basada en conceptos de voz, reflexividad y bricolaje para retratar las emociones y problemas enfrentados por los estudiantes con la finalidad de explorar el impacto de la formación en su práctica profesional.

Aunque tradicionalmente se caracteriza la docencia como una profesión solitaria, en el sentido de que el profesor ejerce su profesión en un aula sin la presencia de otros profesionales pares, tampoco debe subestimarse la dimensión comunitaria de la identificación profesional a la que hemos aludido. Anderson (1983) planteó originalmente el concepto de comunidad imaginada para describir una comunidad que sin contar con una presencia formal puede servir como tótem de agrupación para aquellas personas que aspiran a compartir algún rasgo identitario con otros individuos. Lo ocupó principalmente para albergar una concepción compleja del Estado-nación. Más tarde, Lave y Wenger (1991) introducen su noción de comunidades de práctica, refinada en Wenger (1998), lo que parte de premisas similares, pero se extiende a la descripción de las comunidades de práctica profesional. Aun cuando la propuesta de Wenger contempla perfectamente el papel de la imaginación en la conformación de la comunidad de práctica usándolo para complementar las prácticas más tangibles en las que transpira el contacto físico entre personas que se conocen, la omisión del modificador imaginada puede llevar a la creencia que dichas comunidades cuentan con una existencia sólida, mientras que en la práctica una dimensión considerable de su realidad percibida puede tratarse más bien de una agrupación temporal y por conveniencia. Posteriormente, el concepto de comunidad imaginada sufre modificaciones por Kanno

y Norton (2003), así como Pavlenko y Norton (2007), al tomar una dimensión identitaria en relación con la multi y la interculturalidad. En la conceptualización de las autoras antes citadas, el término comunidad imaginada representa la referencia mentalmente delimitada a una adscripción caracterizada por determinadas valores, actitudes y discursos.

En este sentido, la palabra imaginada no debe confundirse con la fantasía. Aquí, la imaginación forma parte integral de la cognición humana –junto con los procesos de identidad e integración (Fauconnier y Turner, 2002)– y debe concebirse como un hecho social colectivo que puede formar la base de la acción social (Kharchenko, 2014). Kharchenko agrega la importancia de considerar los efectos negativos que puede tener la adscripción a nuevos grupos imaginados lo que nos abre las posibilidades de descripción más completa del escenario ante el docente de lenguas.

Afectividad en el ámbito profesional

La docencia es una profesión profundamente arraigada en las emociones de los principales actores de la comunidad escolar (Golombek & Doran, 2014). Es común, por ejemplo, que los docentes tengan en mente un maestro que en el pasado les hizo amar la profesión; con menor frecuencia, es que el maestro modelo haya dado una pésima actuación de su profesión. Así pues, desde que el individuo escoge desempeñarse como profesor vive en constante disonancia entre la idealización de la profesión y la realidad docente. Sus representaciones se nutren de emociones diversas adquiridas por experiencia propia siendo alumno, docente-aprendiz y, finalmente, docente de lengua. Como alumno, sus discursos y conceptualización de la profesión no necesariamente abarcan la comprensión de la complejidad que caracteriza la profesión. Como docente-aprendiz, el sujeto se posiciona respecto a idealizaciones diversas y una galería de modelos positivos o negativos que le sirven de referencia, barómetro, brújula, para anclar y desarrollar su apropiación (comprensión, interpretación y actuación) de la docencia. Es durante dichos años de formación teórico-práctica cuando las emociones que lo habitan pueden empezar a enfrentar disonancias. Finalmente, el docente novato o en sus primeros años de ejercicio experimenta una batería de nuevas emociones que involucran a los miembros del escenario educativo y se caracterizan por la búsqueda de la validación de sus actos como el reconocimiento de su valor y sus esfuerzos.

Es decir que la afectividad permea la trayectoria del docente desde los albores de su formación y permanece a lo largo de su vida profesional.

La docencia es una profesión solitaria (Sarason, Levine, Godenberg, Cherlin y Bennet, 1966). A pesar de encontrarse constantemente rodeado de alumnos, el maestro no puede solicitar el apoyo de un par durante su práctica. En contraste con los doctores, quienes adquieren sus prácticas profesionales a lo largo de un periodo extenso de experiencias compartidas, los maestros entran al aula con sistemas de apoyo muy reducidos.

Once graduated from a preparation program, teachers find themselves alone in the classroom with a group of students without a peer or supervisor in sight. The neophyte teacher is left with degree in hand, high expectations internalized, a fistful of untried methodologies and few adults with whom to share, grow and learn. (Lieberman y Miller, 1990: 155)

Es decir, la soledad profesional es un denominador común en la práctica del docente novato, o al menos lo era antes de la introducción de esquemas de *mentoring* y *coaching* posteriores al egreso. Sin embargo, se extiende la dinámica de soledad y aislamiento más allá del periodo del aprendizaje para permear todas las etapas del desarrollo profesional. Dado que la profesionalización es un proceso de vida, no puede hablarse de un momento en que se deja de crecer y, por ende, de ocupar nuevos espacios anteriormente desconocidos. Su efecto sobre la afectividad en la práctica profesional y las emociones ha sido ampliamente documentado en trabajos sobre agotamiento y crisis profesionales (Russell, Altmaier y Van Velzen, 1987; Gold y Roth, 1993), sobre todo en Estados Unidos. Sin embargo, ha habido menos interés en este punto importante dentro del campo en México. Pretendemos abordar la afectividad en el docente de lenguas a través del estudio de los momentos significativos.

Dichos momentos significativos o incidentes críticos se desarrollan en la vida de profesores de lengua que empezaron a laborar en el campo de la enseñanza de lenguas hace unos 20 años o menos. Spilt, Koomen y Thijs (2011) y Furlong (2013) ponen el acento sobre el hecho de que la identidad de maestros aprendices, como la de todos, no es estática; se modifica a lo largo de la formación del maestro, a lo largo de sus experiencias profesionales, impactada por las representaciones que el maestro aprendiz tiene sobre la profesión de docente, sus sueños, la imagen ideal del docente que quiere ser, las comunidades imaginadas de maestros a las cuales suscribe, la convivencia con los alumnos y las vivencias reales. La literatura sobre la afectividad en el ámbito

profesional del docente (Dolloff, 1999; Lyle 2018; Sarasa, 2018) y los testimonios que recabamos en la presente investigación usualmente describen a un docente en búsqueda tácita de reconocimiento, enfocado en optimizar su formación y persiguiendo un ideal.

Incidentes críticos en la trayectoria

El concepto de incidente crítico como factor en la trayectoria profesional se identifica, en un primer momento, dentro de la teoría de la profesionalización como proceso reflexivo de Schön (1983). Retomando el concepto de momento crítico, Labercane, Last, Nichols y Johnson (1998) utilizan prácticas reflexivas para recuperar historias acerca de momentos críticos en la selección de la profesión por parte de tres maestros en Canadá. Desde este estudio, nuestro entendimiento del momento crítico ha evolucionado para considerar más bien momentos durante la práctica profesional que nos han transformado y enmarcado nuestro proceso de crecimiento.

Tripp (2012) define el incidente crítico como un acontecimiento que, a pesar de no planearse ni anticiparse, se torna algo vívidamente recordado, una parte significativa de la experiencia personal. Ahora bien, un incidente crítico, de acuerdo con la perspectiva de Tripp, no es necesariamente un evento dramático, sino que más bien se trata de un evento que hemos reflexionado de manera crítica para transformar nuestra práctica profesional. Es una metodología para el desarrollo profesional. Lo crítico del evento es que se convierte en un punto de transformación (*a turning point*), lo que se logra a partir del análisis e interpretación del evento.

En esta tradición investigativa, se ha aplicado la metodología narrativa para indagar el impacto de los momentos críticos en la formación inicial de los profesionales en el contexto mexicano (Trujeque Moreno, 2013). La mayoría de estos estudios aprovecha historias pequeñas, en su mayoría autobiográficas, puesto que el acceso a la narrativa personal se garantiza. Abordan el estudio a través del análisis narrativo, lo que permite sistematizar el tratamiento de los datos presentados por las historias (Pfleger, 2015).

Diseño metodológico para la recolección de datos

Con la finalidad de recolectar estas narrativas de los egresados de todos los planes de estudios que se han ofrecido en la Facultad de Lenguas, se abrió una convocatoria a través de las redes sociales solicitando participación en un simposio que se celebraría en el mes de octubre. Este evento tuvo como propósito reunir a los profesores, egresados y estudiantes actuales de la comunidad de la facultad en torno a la socialización de su experiencia docente. La participación en el simposio sería a través de historias de vida, planeadas y presentadas ante la comunidad el día del evento.

Se organizaron las historias de vida en cuatro mesas temáticas: trayectoria como docente, significado de la profesión, aspiraciones y limitaciones del campo laboral y la calidad de vida del docente de lenguas. Para cada temática se identificaron tres preguntas que guiaran las participaciones. Las preguntas de cada tema se presentan a continuación:

Trayectoria docente

- ¿Cómo tomé la decisión de hacerme maestro de lengua?
- ¿Qué es lo que más me gusta?
- ¿Qué es lo que menos me gusta?

Significado de la profesión

- ¿Qué significa ser maestro de lengua?
- ¿Qué oportunidades me ha dado?
- ¿Qué cosas he tenido que enfrentar?

Aspiraciones y limitaciones del campo laboral

- ¿A dónde me gustaría llegar como maestro de lengua?
- ¿Qué tipo de maestro quisiera ser?
- ¿Cómo me gustaría ser visto por mis alumnos, colegas y empleadores?

La calidad de vida del docente de lenguas

- ¿Cómo es un día típico como maestro de lengua?
- ¿Cómo afecta o beneficia esto a otros aspectos de mi vida?
- ¿Cómo sería un día ideal como maestro de lengua?

Para cumplir con los términos de la convocatoria los egresados tenían que enviar sus datos personales con un resumen de 200 palabras y un *curriculum*

vitae resumido. Estos requisitos nos permiten tener un retrato bastante claro de la autorrepresentación del egresado como profesional. La convocatoria para participaciones se emitió en junio de 2017 a través de redes sociales, principalmente Facebook (Figura 1), y se difundió rápidamente entre la comunidad de usuarios, de tal manera que se recibieron 25 propuestas de participación de parte de egresados de diversas generaciones.

Figura 1
Imagen de la convocatoria del simposio en Facebook



El *Primer Simposio de Docencia de Lenguas Extranjeras: Dimensiones humanistas de la identidad* se celebró en el auditorio de la Facultad de Lenguas el 19 de octubre de 2017. Ese día los participantes realizaron sus narrativas frente a una audiencia de profesores, egresados y estudiantes de la facultad, así como público de la comunidad de docencia de lenguas en general. Cada participante contaba con 15 minutos para exponer su narrativa a través de las respuestas a las tres preguntas de su temática. Se contó con 20 presentaciones de parte de 19 personas en las cuatro mesas temáticas (Figura 2). Un participante realizó su presentación en la mesa temática tres y cuatro. La

mesa más concurrida fue la segunda, sobre el significado de la profesión, con siete presentaciones. Se aceptaron tres participaciones en video por parte de egresados que se encuentran estudiando y trabajando en otros países.

Figura 2
Cartel alusivo al Primer Simposio

1er SIMPOSIO DE DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS:
Dimensiones humanistas de la identidad
en el marco de los 25 años de la Licenciatura en Lenguas
1ª de octubre • Instituto "José María Heredia"

10:00-10:30 Inauguración del evento

10:30-11:45 Mesa temática 1: Inauguración
PREGUNTA CLAVE:
¿Cómo surge la docencia de lenguas extranjeras de lengua?
¿Por qué lo que más nos gusta?
¿Por qué lo que menos nos gusta?

10:30 - 10:45 Miguel Reyes Contreras
10:45 - 11:00 Blanca Patricia Torres Jaena
11:00 - 11:15 Arlano Fuentes Cuevas
11:15 - 11:30 María del Carmen Camacho Ruz
11:30 - 11:45 Myrta Niviana Sánchez

11:45-12:30 Coffee break

12:30-14:15 Mesa temática 2: Significado
PREGUNTA CLAVE:
¿Por qué surge un sentido de lengua?
¿Por qué aprendemos un idioma?
¿Por qué lo que más nos gusta?

12:30 - 12:45 Eunice Ortega Rico
12:45 - 13:00 Janeth Chimal Mejía
13:00 - 13:15 María Estrella Estrada Cortés
13:15 - 13:30 Iliu Salama Borquez Morales (video)
13:30 - 13:45 Verónica Velasco Vismata
13:45 - 14:00 María de Jesús Díez Muñoz
14:00 - 14:15 Haydée López González

14:15-16:30 Comedia

16:30-17:30 Mesa temática 3: Campo laboral
PREGUNTA CLAVE:
¿Cómo surge el sentido de lengua como herramienta de trabajo?
¿Por qué el sentido de lengua genera un sentido de trabajo?

16:30 - 16:45 Gabriela Ivry Gómez (video)
16:45 - 17:00 René Díaz González Plata
17:00 - 17:15 Sandra Vera Martínez
17:15 - 17:30 Karla Cythia García M. (video)

17:30-18:45 Mesa temática 4: Un día en mi vida
PREGUNTA CLAVE:
¿Cómo surge el sentido de lengua como herramienta de trabajo?
¿Cómo surge el sentido de lengua como herramienta de trabajo?

17:30 - 17:45 Denisse Hernández Peña
17:45 - 18:00 René Díaz González Plata
18:00 - 18:15 Guadalupe Stela Flores
18:15 - 18:30 Erika Morrey González

18:40 - 19:00 Ceremonia de clausura

En la Figura 2 se aprecian los nombres de los participantes en el simposio; sin embargo, en las secciones de análisis y discusión utilizaremos pseudónimos para referirnos a ellos. No se incluye a todos los integrantes por motivos

de la profundidad del análisis requerido: son demasiados datos para procesar adecuadamente. No obstante, procuramos incluir a la mayor parte de nuestros participantes y agradecemos de sobremanera a aquellos que no hemos incluido. El lector encontrará las voces de Andrea, Angélica, Beto, Camila, Carolina, Celia, Daniela, Edgar, Fabiola, Gloria, Iris, Jacqueline, Noemí, Óscar, Pamela y Sonia. Esperamos haber protegido su anonimato mediante el artificio de asignar pseudónimos, por la cantidad de información que compartieron con nosotros para facilitar el trabajo investigativo.

Las participaciones en narrativa se grabaron y se transcribieron de forma amplia para formar el corpus básico de investigación en nuestro acercamiento a la población. En las transcripciones se emplearon las palabras de los participantes sin alteración. Se eliminaron inicios en falso, titubeos y pausas para facilitar la comprensión del texto resultante.

Las actividades del simposio ocuparon el día completo en la Facultad de Lenguas y se contó con la asistencia de estudiantes, profesores y egresados de los diversos programas educativos.

El espacio elegido para el simposio, el auditorio de la facultad, está cargado de significado para los participantes. Es el lugar para la presentación de trabajos académicos, y tanto los estudiantes como los egresados habrán vivido experiencias de esta naturaleza como miembros de la audiencia. Para varios de los participantes es la primera vez en que podrán subir al escenario como ponentes, por lo que puede adquirir un significado especial. Adicionalmente, para la mayoría de los integrantes representa el espacio en donde recibieron su título y/o grado, puesto que los exámenes recepcionales y de grado de la facultad se llevan a cabo mayoritariamente en este recinto. En la imagen presentada en la Figura 3, se aprecia que la presentadora no se sube al escenario. Se queda abajo y de pie. También se observa al moderador recargado en un costado del auditorio. Esta configuración surgió a pesar de que se había instalado una mesa y sillas formales sobre el escenario para su uso. La configuración elegida condujo a una atmósfera más relajada e informal.

Para los presentadores en el simposio, el hecho de realizar esta charla es indicativo de su estatus ante la comunidad de la facultad. Ya son interlocutores. Regresan con el nivel de experto. Ya no son solamente una parte de la audiencia, sino que tienen algo que compartir que vale ser escuchado. El simposio representa una oportunidad para demostrar cuánto se ha logrado; en esencia, se parece a una reunión de generación, pero aporta una plataforma mayor, a través de la cual se puede comunicar con muchos integrantes de la comunidad. Entre el momento en que egresaron y regresan a dar el testimonio

Figura 3
Eunice Ortega realiza su participación



sobre su trayectoria y sus experiencias, la mayoría de los participantes ha tenido la oportunidad de dar ponencias en foros estatales y nacionales para rendir cuenta de alguna investigación. Sin embargo, el espacio que se les ofreció en el simposio fue probablemente el primero en solicitar una reflexión sobre su trayectoria personal y abrir un momento dedicado a la introspección.

En cuanto a los autores de este volumen, los tres estuvimos presentes en el evento a cargo de diversas actividades de logística y organizacionales. Con el fin de dar a conocer nuestros posibles sesgos e intereses particulares en este estudio cualitativo, ofreceremos una breve presentación de cada uno.

Hugo es mexicano y fue el moderador durante el día completo del simposio. Presentaba a los participantes mediante la lectura de un resumen de su *curriculum vitae*, controlaba los tiempos y orquestaba la sesión de preguntas y respuestas posterior a cada participación. En términos históricos, Hugo fue maestro de CELe en 1992, cuando las clases de la LLI se impartían en el mismo edificio, por lo que conoció a muchos de los estudiantes de las primeras

generaciones. Realizó una licenciatura en contaduría antes de darse cuenta de que su verdadera vocación era la docencia en lenguas. Posteriormente cursó la maestría en Lingüística Aplicada en la Facultad de Lenguas y actualmente se encuentra terminando sus estudios doctorales en el Posgrado en Lingüística de la UNAM; su tema de tesis es la ética en la evaluación de segundas lenguas. Ha trabajado en la facultad desde 2004 y se ha desempeñado en múltiples puestos de coordinación y dirección. También da clases de inglés y de docencia, particularmente en el diseño y elaboración de exámenes. Actualmente, es profesor de tiempo completo y coordina el Departamento de Extensión y Vinculación, aunque en el momento del simposio era el coordinador de Investigación.

Georgia es francesa de ultramar, de la isla de la Reunión, y habla español e inglés impecablemente. Trabaja en la facultad desde 2000, cuando llegó a México para desempeñarse como practicante del programa de maestría en Francés como Lengua Extranjera que cursó en la Universidad de Aix-Marseille 1, Francia. Después de titularse de la maestría se quedó como parte del equipo pedagógico en la Facultad de Lenguas en contrato local. Como profesora de tiempo completo en la facultad, validó sus estudios de maestría con un máster en Didáctica del francés por la Universidad Veracruzana, además de sus responsabilidades académicas que incluyen puestos de coordinación y la docencia de francés, lingüística y estudios culturales. Terminó su doctorado en Lingüística en 2018 con un estudio cualitativo sobre los procesos de *shifts* en la identidad en los migrantes de privilegio.

Pauline es de Irlanda del Norte y llegó a México en 1992 para trabajar como asistente de idiomas en la Escuela Normal Superior del Estado de México después de titularse de la Licenciatura en Administración de Empresas y Español, así como una especialización en la enseñanza del inglés a extranjeros (TEFL). Trabaja en la Facultad de Lenguas desde 1993, cuando fue a pedir clases de lengua inglesa a la maestra Lucero y le dieron clases de Semántica y Lingüística General. Hizo su maestría en Lingüística Aplicada y se graduó del doctorado en Lingüística en la UNAM con tesis del área de la comprensión de textos en 2009. Ha desempeñado varios puestos de coordinación en el Departamento de Certificación y en el Posgrado, y en el momento del simposio estaba como profesor de tiempo completo.

Estructura del libro

El libro se ha organizado en dos secciones. La primera sección constituye el marco teórico y metodológico, donde abordamos nuestro entendimiento de los conceptos centrales de narrativa, comunidad profesional e identidad. La segunda sección presenta nuestros análisis de los datos obtenidos sobre la comunidad profesional de lenguas. Los capítulos en esta sección se presentan desde los tratamientos más cercanos a los datos hacia los más transversales. Nuestra intención en esta sección es crear una historia colectiva del ejercicio de la docencia de lenguas por parte de los egresados de la Facultad de Lenguas. Finalmente, en las conclusiones llevamos a cabo una recapitulación de la discusión e interpretación de los resultados del proyecto y planteamos algunas recomendaciones para el futuro de la profesión de docencia de segundas lenguas.

SECCIÓN I

CONCEPTOS BÁSICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROYECTO

CAPÍTULO 1

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

La investigación narrativa presupone la importancia de la narrativa como estructura en nuestro entendimiento de la experiencia humana. Las narraciones son géneros discursivos centrales para todas las culturas del mundo (Martin y Rose, 2008). Su uso se entreteje irremediabilmente en la vida cotidiana para realizar una diversidad de propósitos. Los usamos para interpretar los acontecimientos caóticos que experimentamos, para evaluar los comportamientos de otros, así como para educar y entretener a nuestros niños. De acuerdo con Bruner (1991), contar narraciones forma parte esencial de las herramientas culturales que usamos para entender la experiencia humana y construir patrones significativos a partir de estas experiencias. Para Pflieger, “La narrativa es el proceso básico de cognitivizar las experiencias. Narramos para construir consensos discursivos, sean opiniones, ideas o evaluaciones y creamos con ello modelos probables del mundo” (2014: 58).

El uso de la narrativa en la investigación cambia profundamente la forma en que solicitamos datos de los participantes. Mientras en las entrevistas le pedimos al informante que nos reporte su versión de los hechos, lo que opina sobre ciertos aspectos de la experiencia humana como observador, en la investigación narrativa se le pide que nos cuente sus experiencias de vida como participante de la misma. El punto de partida de la colección de datos es “Cuénteme” en lugar de “Repórteme”. Esto genera datos profundamente distintos a los datos tradicionales. Son más humanos, privilegian la experien-

cia personal y la perspectiva del individuo. La ciencia tradicional los rechaza como anecdóticos, pero justamente su unicidad es lo que garantiza su centralidad para la humanidad.

Investigación narrativa

La investigación narrativa es una metodología relativamente reciente de corte cualitativo. Encuentra sus raíces en la tradición de las humanidades y conjunta rasgos de diversas disciplinas como la antropología, la literatura, la historia, la psicología y la sociología (Creswell y Poth, 2018). Como tal, es la antítesis de la investigación positivista y tradicional. Para Clandinin y Connelly (2000), la investigación narrativa es un término amplio que abarca las dimensiones personales y humanistas de la experiencia en y a través del tiempo. Esta tradición investigativa rinde cuenta de la relación entre la experiencia del individuo y el contexto cultural en el que se lleva a cabo. Johnson y Golombek (2004) añaden que una de las fortalezas de la investigación narrativa es que permite valorar y reconocer el trayecto particular que sigue cada maestro en su desarrollo profesional. El escuchar las historias de los profesionales de la docencia ayuda a comprender las decisiones que han tomado y reconocer la congruencia en estas decisiones y sus experiencias. Al mismo tiempo que describen la apropiación individual y muy personal de una profesión, las narrativas representan igualmente el fragmento de una historia más grande en tanto que son el testimonio del desarrollo de una institución.

La investigación narrativa ofrece una manera de pensar en la experiencia humana mediante la exploración de nuestras experiencias como historias. En esencia, bajo esta metodología, la experiencia humana es el objeto de estudio y la meta es su comprensión. El acercamiento a través de la narrativa otorga un lugar privilegiado a este género discursivo de interacción. Es común escuchar a los investigadores en esta tradición decir que somos las historias que contamos o que nos construimos a través de nuestra narrativa. Debemos atenuar esta postura, puesto que contamos historias distintas de acuerdo con el contexto y la audiencia y cambiamos nuestras narrativas con base en nuestras experiencias, por lo que no se podrá decir que narrativa es igual a la identidad.

En términos de la metodología, se recopilan historias o la historia de vida del participante, en donde la persona plantea su experiencia de ciertos eventos y las confiere a estas experiencias cierto significado subjetivo (De Fina, 2003; De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006; De Fina y Georgakopoulou, 2008;

Baroni y Jeanneret, 2009). Involucra la recolección sistemática, análisis y representación de las narrativas que cuentan las personas en la forma en que ellos eligen contarlas. Pero esta misma inseguridad con respecto a lo que se recopila presenta un reto a las perspectivas tradicionales y modernas de la ontología, la ética, la epistemología y la identidad del ser humano por cuestionar la posibilidad de una verdad única identificable en una realidad tangible.

Bamberg (2011) identifica dos vertientes complementarias en la investigación narrativa: la investigación a través de la narrativa y la investigación de la narrativa. En estudios que se enfocan a la investigación a través de la narrativa, el énfasis es sobre el mundo de la experiencia vivida, mientras que en los estudios de la narrativa el objeto de estudio es el uso de formas textuales para crear la narrativa.

El alcance de la historia: historias grandes e historias pequeñas

Tradicionalmente, el análisis de narrativa se aplica a las biografías o historias de vida (Bamberg, 2004). Linde (1993) define la historia de vida como una unidad temporalmente discontinua que se cuenta a lo largo de muchos momentos individuales y se modifica para conformar a las características específicas del contexto en que se cuenta, en cuanto al lugar, las circunstancias y la audiencia. El uso de distintas estrategias para establecer la coherencia en la historia puede reflejar cambios en la situación a largo plazo del individuo, los valores, la comprensión y las prácticas discursivas.

Evidentemente, esta definición plantea dificultades metodológicas considerables. Bajo esta perspectiva, recuperar la historia de vida de un individuo implicaría seguirlo a lo largo de su vida y grabar y transcribir todo lo que narra sobre sí mismo en cada ocasión. La falta de practicidad metodológica se supera recuperando una muestra considerable de las historias del individuo para constituir un corpus destinado a ser analizado; sin embargo, exactamente qué constituye una muestra suficiente es un tema para debatir. Al mismo tiempo, nuestra interpretación de estas partes de la historia de vida debe considerar que, en efecto, contamos con solamente una parte del todo posible.

Ahora bien, la historia de vida de una persona no se reduce a la suma de las experiencias que ha tenido, la historia de vida, sobre todo en cuanto a la historia que se vincula con la identidad personal y profesional, no se trata de una relación de los acontecimientos que ha experimentado la persona, sino

de la forma en que el individuo reacciona ante tales experiencias. Las narrativas reflejan la identidad de la persona en función de qué cuenta y qué no cuenta, cómo lo cuenta y a quién lo cuenta.

Consciente de las limitaciones inherentes a la historia de vida vista como autobiografía o la historia grande de toda la vida, Georgakopoulou (2006), siguiendo a Bamberg (2004), recomienda enfocarse en episodios más restringidos, incluso más conversacionales. Aunque claramente estos episodios reducidos no admitan una visión de la historia de vida completa, desde su perspectiva sí nos permiten observar la construcción de la identidad en la práctica en ámbitos interpersonales. Las conversaciones cotidianas forman el espacio básico en el que se ensaya la construcción de la identidad, por lo que lo observado puede interpretarse como más dinámico y, por tanto, más alineado con lo que actualmente entendemos sobre la identidad multifacética (Arfuch, 2002).

Justamente la observación de los procesos de identificación en situaciones de interacción social incluirá las instancias de negociación en tiempo real que conforman las tensiones sobre la expresión identitaria. Estos procesos están, en cierta medida, ausentes en recuentos de la experiencia de vida distanciados en el tiempo y el espacio de su contexto situacional. Dada la distancia, los individuos pueden presentar versiones no contestadas de los hechos o seleccionar momentos y experiencias favorecedores para representarse en su versión más halagadora.

Específicamente, la observación de las narrativas de identificación revela cómo los individuos se posicionan con respecto a los eventos y episodios vividos y la forma en que están posicionados por esta interpretación de los hechos. Se puede observar cómo construyen el mundo referencial en el que transcurre la narrativa, cómo emergen en el tiempo y el espacio los personajes del cuento y su presentación como héroes o villanos. Al mismo tiempo, la construcción del mundo referencial señala cómo el narrador desea que se le entienda en el contexto de la historia, presentando ciertos índices de su interacción con el mundo referencial que guían la forma en que podemos interpretar sus acciones o falta de acción.

La diferencia fundamental entre la investigación a través de historias grandes e historias pequeñas yace en que para las historias pequeñas el interés del investigador está en cómo emplean los individuos las historias para construir un sentido de identidad propia, mientras que la investigación a través de las historias grandes propone el análisis de las historias como representaciones del mundo referencial y la identidad del individuo en el contexto de este mun-

do (Bamberg, 2011). En el contexto de la micronarrativa, el narrador participa en un proceso dialógico y relacional. Las restricciones sobre el recuento impuestas por las condiciones de la conversación que se desenvuelve son más evidentes y le facilitan al investigador reconocer lo situado de la expresión de la identidad y su carácter no-esencialista.

Perspectivas sobre la narrativa

Es útil distinguir entre dos perspectivas sobre las narrativas para descifrar los distintos acercamientos que veremos en este libro. Por un lado, se puede ver a la narrativa como un texto (Labov y Waletzky, 1967; Linde, 1993; Martin y Rose, 2008) y, por otro lado, se puede considerar a la narrativa como una escenificación (Bamberg, 2011, 2012; Barkhuizen, 2016).

La narrativa como texto

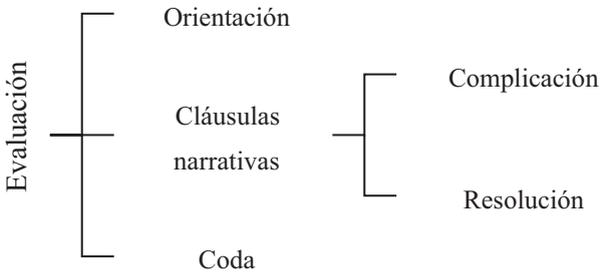
Esta mirada resalta la cualidad textual de las historias. Sigue en la tradición estructuralista de la lingüística norteamericana y busca comprender a la narrativa a través de la identificación de sus partes. El análisis clásico de la narrativa es el realizado por Labov y Waletzky en 1967. Este trabajo sigue en la tradición de Propp (1968) para identificar las unidades semánticas extendidas que componen una narrativa típica. El trabajo de Propp identifica los papeles típicos asignados a los caracteres y la secuencia típica de acción en un corpus de 115 cuentos folk rusos. Denomina su estudio una morfología del cuento, debido a que se enfoca en los actores y sus acciones. Argumenta fundamentalmente que el significado del cuento es el resultado de las correlaciones entre todos los elementos que componen su organización interior (Paltridge, 1997).

Sin embargo, el análisis de Propp pretende describir la estructura de los cuentos folk y se orienta hacia las historias literarias y escritas; por otro lado, Labov y Waletzky (1967) abordan narrativas más cotidianas y orales a través del análisis de las cláusulas de la narrativa para identificar una estructura formal más generalizada. A pesar de que el análisis es clasificable como formal, por cuanto identifica unidades formales, incorpora elementos funcionales, en tanto estas unidades se definen en relación con el significado que pretenden comunicar. Asimismo, Labov y Waletzky (1967) señalan que las narrativas

cumplen dos funciones retóricas: son referenciales y son evaluativos. Son referenciales porque refieren a hechos y acontecimientos particulares reales o imaginados. Son evaluativos porque asumen una posición con respecto a lo contado, incluso en términos muy sencillos. Las características de la referencialidad y la evaluación emergen de la narrativa porque los individuos cuentan historias narrativas para cumplir con propósitos específicos: para ilustrar un punto, para enseñar una lección o para señalar un error, entre muchos otros.

Para lograr su análisis de la estructura básica de las narrativas, Labov y Waletzky (1967) emplearon 600 entrevistas realizadas a personas de diversas poblaciones de entre 10 y 72 años. Los participantes tienen en común un nivel bajo de instrucción; ninguno de los participantes había concluido sus estudios de preparatoria. La pregunta base para solicitar las narrativas fue “Relátenos un momento en que sintió que su vida estuviera en peligro”, lo que restringe de cierta manera las narrativas analizadas. Con base en estos datos, identificaron cinco unidades semánticas que componen las narrativas: la orientación, la complicación, la resolución, la evaluación y la coda. Las fases de complicación y resolución forman las cláusulas narrativas de la historia propiamente dicha y la evaluación es una fase transversal que puede ocurrir a lo largo de la historia (Figura 1). Corresponde a la fase en que la persona cuenta qué sucedió. Agregan que la narrativa puede tener opcionalmente un *abstract* inicial que resume la historia a contar desde una perspectiva general y orienta el interlocutor con respecto al motivo de contar esta historia en particular. Los distintos componentes de una historia pueden ser de menor o mayor duración, pero parecen siempre estar presentes, incluso en las narraciones informales que recopilaron.

Figura 1
Fases de la narración según Labov y Waletzky (1967)



Para comprender mejor esta estructura presentaremos una descripción de cada fase con algunos ejemplos tomados de diversas fuentes, sobre todo Labov y Waletzky (1967), Linde (1993) y nuestros datos propios. El punto de partida de la historia (en ausencia de *abstract*) es la orientación de la narrativa, en la que se establece el contexto de la historia: el momento, el lugar y las personas que participan. Por ejemplo, en los cuentos de hadas la orientación clásica es:

- (1) Había una vez, en un reino muy lejano, una pequeña princesa quien amaba mucho a sus padres.

En el ejemplo, se establece un tiempo del pasado indefinido, un lugar indefinido y una princesa todavía sin nombre. Sin embargo, es suficiente para orientar al oyente con respecto a la historia. La orientación también se puede identificar en narraciones más sencillas:

- (2) Adán: ¿Te acuerdas de Rosa?

Belén: Sí

Adán: Pues el otro día la vi en el súper y...

En este ejemplo, Adán inicia la orientación nombrando al personaje central de su narrativa. La forma en que lo plantea se conoce como *boleto* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Puesto que las narrativas duran más que los turnos comunes en las conversaciones, Adán debe pedirle permiso a Belén para hablar durante más tiempo. Belén concede este tiempo reconociendo el *boleto* y se puede asumir que Adán continuará su turno hasta acabar la historia.

Una vez que se ha establecido el contexto de la historia, el siguiente paso es establecer la complicación. Aquí se alude al problema central que se resolverá en la historia; en los cuentos de hadas, normalmente un villano intercede o el personaje requiere cruzar un puente que es vigilado por un trago. En las narrativas más cotidianas, los problemas son tan variados como la experiencia humana, desde un accidente hasta la búsqueda de un buen plomero. Los siguientes extractos son ejemplos de fases de complicación en la narrativa:

- (3) Carol: Pues pasó entonces que teníamos que buscar departamento, porque teníamos –nos estaban pidiendo la casa, ¿ves?–, pero ya sabes cómo es aquí, es bien difícil encontrar algo que te guste y que no sea súper caro, ¿no? (Diana: sí, ajá) bueno, resulta que Miranda tiene un amigo...

- (4) Erika: Mira, es que había una persona en el vestíbulo que estaba un poquito tomado y me atacó y estaba justo pasando uno de sus amigos, y entró, y lo detuvo.

Aun cuando el problema presentado en la historia no parezca trascendente, no hay que perder de vista que el narrador lo seleccionó por algún motivo, para ilustrar algún hecho de su vida o de la vida del que escucha.

En el ejemplo 4, conviene destacar que casi al mismo tiempo que Erika presenta la complicación ofrece también la resolución. Linde (1993), quien provee el ejemplo, señala que Erika se muestra renuente a contar la historia. Se le ha solicitado contar una experiencia en la que sienta que su vida ha peligrado, y lo hace para cumplir con la entrevista, pero no desea hablar del tema, por lo que apenas presenta los hechos sin mayor comentario. Es una historia “mal contada” en cierto sentido, pero el mismo hecho de su pobreza de presentación revela bastante acerca de la identidad que desea proyectar Erika en el momento de la entrevista. No quiere que se vea como una persona con mucho drama en su vida. Esto, a su vez, revela aspectos de sus valores y creencias que de otro modo no se podrían conocer.

La fase de resolución corresponde a la relatoría de los acontecimientos que llevaron a resolver la complicación presentada en la fase anterior. Aquí se narra cómo se encontró el plomero o el departamento ideal, qué pasó después del ataque o el accidente. Por ejemplo:

- (5) Carol: No... pues ya habíamos estado buscando todo el día y estábamos cansadísimo y pasamos a tomar un cafecito en este lugarcito que está sobre la esquina de Allende, ¿sabes? (Diana: mjm) y estábamos platicando el rollo y la mesera nos contó sobre un departamento lindo cerquita de ahí y pues fuimos a ver y ¡padrísimo!

La resolución no siempre es feliz para los involucrados, como se puede ver en el ejemplo 6:

- (6) y... pues después de todo esto ya las cosas iban de mal en peor y nos terminamos divorciando en el 2016.

La resolución es, en cierto sentido, el motivo por contar la historia: el narrador desea explicar cómo se llegó a este punto, porque su interlocutor

expresó interés en la situación o porque el narrador sintió alguna presión por explicarse.

Los cuentos cierran con una coda, que es un breve texto para señalar que el cuento ha terminado. De acuerdo con Linde (1993), la coda puede ser simplemente un marcador formal de conclusión; por ejemplo, “y eso es todo” puede constituir una evaluación de los efectos de los acontecimientos, como en el ejemplo 7, o puede acercar la secuencia de eventos a la actualidad, como en el ejemplo 8.

(7) y todo salió muy bien después de todo.

(8) Claro, pero esto era cuando tenía el departamento, ahora que nomás soy una de los achichintles ya no me dejan (risas).

La coda puede marcar el final de la secuencia narrativa o puede marcar el inicio de un nuevo ciclo de complicación y resolución. Cuando señala el fin del cuento, la coda también sirve para indicar que se regresa al modo normal de la conversación. En este punto, los demás participantes ya esperan el regreso al cambio de turnos regular, así como posibles cambios de temática.

Las unidades semánticas que se han presentado hasta ahora –la orientación, la complicación, la resolución y la coda– transcurren de manera secuencial en el texto, aunque puede haber algunos traslapes entre unidades e incluso regresiones para recapitular o revisar segmentos anteriores. Estas características son comunes en cuentos cotidianos, particularmente al tratarse de cuentos que no solemos contar. Entre más se cuenta una secuencia narrativa específica, más se pulen sus unidades constituyentes hasta que se eliminan los traslapes e inicios en falso. Además de estos elementos secuenciales, las narrativas también incorporan evaluaciones que se dispersan a lo largo del cuento. Estos elementos evaluativos corresponden a los medios del narrador para señalar por qué es importante o relevante la historia al momento del cuento, así como para posicionarse con respecto a los acontecimientos y participantes en la historia y señalar a los interlocutores cuál debe ser su posición al respecto. Estas características convierten la evaluación en el componente social más importante de la narración. Como señala Linde (1993), la narrativa de eventos en el ejemplo 4 es llamativa porque, a pesar de los eventos dramáticos relatados, carece de marcadores evaluativos, rindiendo una versión sin posicionamiento del narrador con respecto a lo ocurrido. El distanciamiento es inesperado, puesto que este tipo de evento podría realísticamente despertar evaluaciones emotivas fuertes. Su ausencia nos lleva a la conclusión de que se

cuenta la historia por compromiso, sin deseos de engancharse en un diálogo sobre el tema.

La identificación textual de los marcadores evaluativos puede ser compleja, puesto que se dispersan en el texto y porque las estrategias léxicas y sintácticas empleadas son variadas. Una forma sencilla de evaluación es a través la modificación adjetival; por ejemplo, “nos quisieron rentar este departamento todo feo y carísimo”, pero también se logra a través de otros recursos léxicos. No es lo mismo decir: “terminó la carrera” que “finalmente logró terminar la carrera”. La primera versión no incluye elementos evaluativos, mientras que la segunda mediante *finalmente* y *lograr* comunica que la persona se esforzó por terminar la carrera a pesar de ciertos obstáculos. Adicionalmente, se pueden utilizar ciertos recursos sintácticos para lograr efectos evaluativos en el discurso; por ejemplo, mediante la reduplicación, donde “se la pasó hablando y hablando y hablando” no conlleva la misma fuerza evaluativa que “estuvo hablando”.

No solamente es importante el hecho de incluir elementos evaluativos en la historia, sino que también es importante para el narrador negociar un consenso acerca de la evaluación implicada en su historia. Para lograr este consenso, el narrador debe presentar evaluaciones que los interlocutores pueden considerar aceptables y el interlocutor deberá señalar de alguna manera que ha aceptado la evaluación o que la rechaza, ofreciendo un motivo razonable. De no presentarse espontáneamente algún marcador de aceptación por parte del interlocutor, el narrador puede insistir hasta obtener un indicio de consenso, lo que puede ser tan sencillo como asentir con la cabeza o una interjección de acuerdo como *mjm*.

El análisis estructuralista nos lleva a pensar que la narrativa consistentemente tiene una forma fija como resultado de la metodología empleada que enfoca un solo tipo de historia: la narrativa sobre experiencias cercanas a la muerte. Sin embargo, el trabajo de Martin y Rose (2008) en la definición de géneros discursivos nos lleva a reconocer mayor diversidad al interior de la función social y retórica de la narración que ellos identifican como la reconstrucción de eventos reales o imaginados y la evaluación de dichos acontecimientos en términos que formarán vínculos solidarios entre los interlocutores que participan del género discursivo (Martin & Rose, 2008: 99). Plantean que la familia de géneros discursivos que constituyen las narraciones se compone

de cinco subgéneros: la narrativa, el recuento, la anécdota, el ejemplo (*exemplum*¹) y la observación.

Estos subgéneros se diferencian entre sí en cuanto al propósito que motiva el cuento. Las narrativas analizadas por Labov y Waletzky (1967) contaban experiencias cercanas a la muerte. Evidentemente, las complicaciones experimentadas siempre llegaban a resolución, puesto que, de otro modo, el narrador no hubiera sobrevivido para contarlo. Bajo el análisis de Martin y Rose (2008), esto sigue siendo la estructura básica de la narrativa, pero se reconoce que no todas las narraciones llegan a una resolución. Desde esta perspectiva, la narración depende menos de las formas empleadas y más de la interacción entre el narrador y su audiencia. La historia se escenifica para ilustrar un punto, se haya resuelto o no. Por ejemplo, los recuentos de experiencias personales tienen el objetivo de compartir algún acontecimiento o una actitud hacia este acontecimiento. Normalmente, representan el relato aproximadamente cronológico de eventos desde la perspectiva del narrador, intercalado con evaluación de los sucesos. Las anécdotas sirven para contar algún suceso disruptivo y contrario a lo esperado, con frecuencia de naturaleza humorística. Además de la experiencia, el narrador incluye su reacción a la misma, la cual constituye el punto de contar la historia. El *exemplum* relata un evento para comunicar un juicio moral acerca de las acciones narradas. La palabra *exemplum* se puede traducir como anécdota moralizante. Como tal incluye la secuencia narrativa y el juicio moral. Finalmente, la observación relata acontecimientos con la intención de compartir una respuesta personal. En las observaciones, el narrador no asume que la audiencia comparta su respuesta. Se trata más bien de una reflexión personal que ayuda al narrador a simbolizar los eventos como parte de un todo coherente experiencial. La anécdota, el *exemplum* y la observación tienen en común el hecho de que no se presentan como situaciones resueltas.

Martin y Rose (2008) también clasifican las narraciones (*stories*) como lo específicamente personal. Una vez que el narrador empieza a abordar temas de naturaleza institucional o social, de acuerdo con su análisis, se trata de historias (*histories*). El alcance de las historias es mayor y pueden ser de naturaleza biográfica, aunque las biografías relatan la serie de episodios de vida que experimenta una persona y las historias relatan una serie de eventos. Se

¹ La palabra *exemplum* en ocasiones se traduce como ejemplo y en ocasiones se mantiene el calco como tal. En esta obra preferimos mantener el término *exemplum* para distinguir el uso como denominación clasificatoria.

distinguen también a raíz de representar e interpretar los sucesos desde diversas perspectivas. Mientras las narraciones son escenificaciones personales, las historias manipulan el tiempo para imponer orden sobre los eventos del pasado, establecer relaciones causativas entre sucesos y usar recursos evaluativos para valorizar distintas interpretaciones de los hechos relatados.

Un aspecto que diferencia las historias de las narraciones es que el narrador no necesariamente ha experimentado los acontecimientos de las historias de manera personal. Es precisamente esta distancia entre el narrador y los hechos lo que le proporciona su carácter generalizante. Mientras que el narrador tiene una agenda personal que cubrir en las narraciones, en las historias muchas veces tiene una tesis que proponer y defender, es decir que el alcance de la historia es más general. A su vez, la forma de la historia normalmente se ha desarrollado en el contexto de un campo de especialización disciplinaria, por lo que su definición remite al campo específico de su uso. En cierto sentido, este libro representa una historia de los 25 años de la facultad, pero contada a través de las historias narradas de los miembros de la comunidad.

Para retomar la cuestión metodológica, el acercamiento estructuralista al género de la narrativa tiende a minimizar el papel de la variación entre culturas. Cuando se encuentra algún rasgo peculiar en las narraciones de un grupo particular los elimina del análisis, dificultando la comparación entre culturas y excluyendo algunos tipos de narrativa del género por no cumplir con las expectativas establecidas. Esto no quiere decir que el análisis formal no tiene un lugar importante, solamente se desea señalar las limitaciones del enfoque para poder ampliar la mirada.

La narrativa como escenificación

A diferencia de la perspectiva anterior, esta forma de ver a la narrativa procura una mirada más holista. Considera que la comprensión de las partes no siempre resulta en la comprensión del todo. Tampoco presupone que la existencia de todos los elementos garantice una narrativa bien formada, ni que la ausencia de un elemento implique necesariamente que una narrativa sea mal formada. La perspectiva de la narrativa como escenificación no se orienta tan claramente hacia la forma de la producción textual, sino mucho más hacia el papel que juega esta narración en el contexto.

Las narrativas tienen un propósito. Se cuentan en un lugar a una audiencia específica y con alguna finalidad. Son representaciones de la realidad o

de la perspectiva del narrador. No hay que perder de vista que lo narrado no es la experiencia en sí, sino la forma en que el individuo desea representar esta experiencia ante la audiencia con el propósito que le atañe en dicho momento y en dicho lugar. De acuerdo con Bamberg (2011), la narración es un sitio privilegiado para el análisis de la identidad puesto que el acto de narrar le permite al narrador desasociarse del ser que habla o escribe, de tal suerte que puede asumir una posición reflexiva sobre su ser como personaje en un tiempo-espacio del pasado o incluso ficticio. El narrador, de este modo, puede hacer que los eventos que relata sean relevantes para el momento de la narración y pueden potencialmente orientarse hacia el bien común que se desea proyectar. El narrador se convierte hasta cierto punto en el héroe (o el villano) de su historia y se reconfigura cuantas veces le sean necesarias. No hay que pensar en los roles como fijos o previamente asignados, sino que más bien son posicionamientos abiertos a la negociación en diálogo con el interlocutor.

Los roles asumidos en la narrativa implican un posicionamiento en tres niveles (De Fina, 2013). En primer lugar, la forma en que los personajes de un cuento se posicionan unos con respecto de otros dentro del mundo interno de la narrativa. En segundo lugar, la forma en que el narrador se posiciona con respecto a sus interlocutores en el mundo de la historia. En tercer lugar, cómo el narrador posiciona las identidades representadas en el mundo de la historia con respecto a los discursos hegemónicos o narrativos-macro asequibles en la comunidad.

Las narraciones son construcciones que representan nuestra identidad cuando se entiende ésta desde un enfoque socioconstruccionista. Bajo esta mirada, la identidad es un proceso y no un resultado. Se llevan a cabo actos de identificación en ocasiones concretas y específicas, pero también se realiza continuamente y de manera repetida, dando como resultado una constelación de identidades y adscripciones. La identidad no es una pieza acabada sin posibilidad de modificación y no necesariamente cuenta con algún grado de consistencia interna. Tampoco es el privilegio del individuo definir su identidad en aislado, sino que es una transacción social negociada y requiere de trabajo “discursivo”, en el sentido de la autorrepresentación y la posterior negociación de las representaciones.

Para resaltar las cualidades escenificadas de las historias, Barkhuizen (2016) recomienda su análisis a través de las dimensiones de socialidad, temporalidad y espacialidad. La socialidad refiere a las reacciones y pensamientos que ocurren a la persona ante las experiencias vividas. Estas reacciones parten de la socialización previa como resultado de las expectativas e intereses de

cada individuo. La temporalidad ubica la historia con respecto al pasado, presente y futuro. Exploramos nuestras experiencias del pasado para comprender nuestra presencia y buscar potencial a futuro. La espacialidad refiere a dónde sucedieron las experiencias; busca definir estos lugares y establecer sus límites con respecto a otros espacios identificables en nuestra vida.

Cada una de las tres dimensiones debe explorarse de manera simultánea para abarcar la complejidad de las experiencias vividas y para imaginar las posibilidades a futuro de estas vidas. Barkhuizen (2016) enfatiza que el proceso del análisis y la investigación a través de la narrativa resultan en la generación del conocimiento por fomentar la reflexión colaborativa entre el participante y el investigador. Las historias son espacios que sirven para la preservación de nuestras memorias, enmarcan la reflexión, nos conectan con nuestro pasado y presente y facilitan la visualización del futuro posible. De acuerdo con este autor, las experiencias se convierten en narrativas cuando las contamos a una audiencia, pero, a su vez, se vuelven parte de la investigación narrativa cuando se examinan para propósitos de la investigación o se generan para el reporte de los resultados de dicha investigación. Desde esta óptica, aun cuando los datos iniciales no fueran exclusivamente en el género narrativo de acuerdo con un análisis formal, el hecho de someter los textos a análisis narrativo los transforma en este género. Como investigadores contamos la historia que nos cuenta nuestro participante.

Características de las narrativas

Como género discursivo, las narrativas tienen ciertas características comunes que las definen como tal. En esta sección delimitaremos las características de las narrativas clásicas entendidas como textos biográficos; éstas son las historias grandes, las historias de vida. Una vez descrito este género de exposición, trataremos el tema de las historias pequeñas, de índole más personal, conversacional y anecdótica. Posteriormente, reflexionaremos sobre el tipo de dato que recopilamos en el marco del simposio para identificar cuáles de las características descritas podrían esperarse.

Las historias de vida se crean, se negocian y se intercambian como unidades sociales que apoyan en nuestra comprensión de nuestro ser en el mundo; es decir, comunican y abren la negociación acerca de los fundamentos de nuestra identidad. Expresan nuestra visión de quiénes somos y cómo llegamos a ser. Presentan esta visión ante otras personas y la abren para negocia-

ción de acuerdo con la forma en que nos ven otros individuos. Usamos las historias para plantear nuestra membresía en una comunidad o grupo social particular a través de contar eventos que consideramos que demuestran nuestro derecho a pertenecer porque entendemos los preceptos morales del grupo y nos apegamos a ellos. Desde una perspectiva más analítica, las narraciones de una comunidad revelan las normas del grupo, así como cuáles sistemas especiales o comunes de creencias imperan en esta comunidad (Linde, 1993).

Las historias de vida cuentan con un estatus especial como unidad social. Se cuentan bajo restricciones impuestas por la moralidad social. La persona no es libre de contar su historia de vida de cualquier manera, sino que debe circunscribirse a los límites de lo que se considera socialmente apropiado en el contexto. No se narra sin una audiencia, de tal forma que su reacción anticipada configura lo contado en términos de la inclusión o exclusión de eventos, las descripciones de éstos y la evaluación propuesta. Se realizan en la oralidad y se presentan a lo largo de la vida del individuo de manera descontinua y a largo plazo, por lo que son sujetos a revisiones y modificaciones conforme cambia la experiencia del individuo y su apreciación de ésta.

Algunos de los rasgos específicos de las narrativas a esta escala son la necesidad de presentar la solución de problemas, contar con cierta coherencia interna y admitir una secuencialidad relativamente asequible a la lógica externa. Precisamente por la escala de la historia contada no se puede incluir eventos sin resolver, debido a que esto constituiría un rompimiento de la intencionalidad esperada de la narrativa, que es, justamente, plantear una complicación y narrar la manera en que se supera. La coherencia interna se logra formalmente a través de presentar los eventos en secuencia cronológica para alcanzar una imagen de causalidad. Nuevamente, por la gran escala de la historia, se espera un recuento pulido, en el que el narrador sabe cuáles sucesos debe incluir a raíz de que conciernen la narrativa, son significativos y son en su totalidad las causas, o se pretende que hayan sido las causas de lo narrado. Todo lo anterior deberá contarse de tal modo que la audiencia pueda comprender qué ocurrió, en qué orden, qué causó esta serie de eventos y de qué forma lo resolvió el narrador u otro personaje del narrativo.

A diferencia de la narrativa clásica, existe una serie de exigencias menores sobre la forma que toma la narrativa situada. Ésta se trata de historias más pequeñas, con intencionalidad más local. No se desea alcanzar la escala de historia de vida. Se construye con el interlocutor más presente y esta característica le aporta rasgos particulares y lo exime el cumplimiento de algunas de las exigencias sobre la historia grande. Tiene en común con la historia de

vida los rasgos de la oralidad y de la orientación hacia una meta específica; sin embargo, las historias pequeñas tienden a estar más claramente orientadas hacia metas locales, de alcance más inmediato. Por lo anterior, también conllevan una fuerte carga de los valores compartidos y contrastantes entre el narrador y los interlocutores, y se adaptan para lograr la intención específica de la situación.

Tipos de análisis narrativo

A pesar de que el término narrativa se relaciona con una forma textual muy específica, es posible emplear el término en un sentido más amplio para referirse a cualquier texto recuperado en el transcurso de la investigación cualitativa. El texto recuperado puede incluir historias o tener una forma más descriptiva o más expositiva que lo que se esperaría de la narrativa propiamente dicha. Esto abre la oportunidad de trabajar con una gama más amplia de técnicas de recopilación de datos, incluyendo entrevistas y cuestionarios abiertos, para después adaptar la forma genérica de los datos a las necesidades del estudio. En este caso, la dimensión narrativa estará en el reporte de los resultados presentados para interpretar los significados presentados por los participantes. Polkinghorne (1995) distingue entre dos formas de tratar los datos recabados en una investigación cualitativa que tiende hacia lo narrativo: el análisis de la narrativa (que aborda textos narrativos para analizar su contenido temático) y el análisis narrativo propiamente dicho, que se lleva a cabo principalmente a través de la renarración. Linde (1993) comenta la misma distinción cuando indica que el investigador deberá decidir si tratará a la narrativa como una unidad lingüística o como un fenómeno social, aunque esta decisión tendrá mucho que ver con el propósito de la investigación y el tipo de datos recabados por el diseño metodológico.

Bajo este enfoque, los datos se leen y se procesan a través del pensamiento sistemático y paradigmático para identificar descripciones de temas que se mantienen constantes en una comparativa de historias. El método requiere la identificación de temas y su codificación y recodificación. El investigador lee y relee los textos recabados y los escucha una y otra vez para empezar a identificar temas y formas de conceptualizar las experiencias narradas. Los temas pueden emerger de los datos o pueden haber sido previamente identificados a través del planteamiento de preguntas iniciales de investigación. Los

investigadores cualitativos con frecuencia se refieren a este paso como “dejar que hablen los datos”.

Varía mucho de un investigador a otro y de acuerdo con el tema, pero generalmente, después de repasar el material tres o cuatro veces, pueden empezar a identificarse temas, unidades de análisis o metáforas en el texto. Estos repasos y profundizaciones en el contenido de los datos forman la base de la construcción de una modelación inicial de la experiencia. El investigador revisa su modelo, regresa a los datos una y otra vez y gradualmente emergen conexiones entre categorías temáticas; pueden verse traslapes y eliminarse categorías que sobran. A pesar de que hablamos de releer las transcripciones de los datos, en ocasiones también es importante retomar el aspecto oral. Si ha pasado tiempo en la recopilación del material y su análisis o si el investigador no estuviera presente en el momento de la grabación, es importante escuchar las grabaciones, porque incluso una transcripción muy minuciosa pierde algunos de los detalles de la interacción oral. Cuestiones de tono y actitud, sobre todo el sarcasmo, son difíciles de identificar en una transcripción, pero se escuchan claramente en la versión original. En el momento del análisis, incluso leer la transcripción en voz alta puede ayudar a no perder detalle o a identificar segmentos en los que la falta de puntuación puede conducir a una interpretación errada.

El resultado de este tipo de análisis tiende a ser una taxonomía de categorías descriptivas características del fenómeno estudiado. Lo central en este enfoque es su meta de descomponer el texto en unidades menores del significado. Esto facilita la comparación de contenido entre uno o más individuos y se acerca más a la tradición nomotética investigativa que pretende comprender el fenómeno mediante la asignación de nombres. Es en este respecto donde el análisis de la narrativa pierde su carácter individualista y puede empezar a rescatar generalizaciones y experiencias fácilmente identificables para todos los miembros de una comunidad. Todos los profesores hemos tenido un primer día en el salón de clases, y a través de las historias de otros podemos volver a recordar nuestros propios sentimientos y reacciones. Pueden ser similares o contrastantes, pero nos ayudan a reconocer la diversidad en la experiencia humana y lo compartido con el colega.

La narrativa no tiene que ser objeto de un análisis temático, puede ser empleada para describir un fenómeno y documentar sus aristas. Una forma más holista de tratar los datos obtenidos de la investigación cualitativa es el proceso de renarración o reconto (*restorying*) (Polkinghorne, 1995; Ollershaw y Creswell, 2002). En este enfoque el investigador recopila descripciones

nes de eventos o fenómenos para reconfigurarlos hacia una forma narrativa mediante la construcción de una trama. El procesamiento del texto se realiza a través la identificación de temas o contenidos típicos de la narrativa, como personajes, lugares y argumentos, para reformular la historia y presentarla de manera textual. En esencia, se trata del mismo proceso que seguimos en la cotidianidad cuando volvemos a contar una historia que nos ha contado un amigo, o cuando contamos de nuevo una historia a una audiencia distinta y con una intención diferente. Identificamos los componentes básicos de la historia para reformularla, resaltando los elementos relevantes a nuestro propósito actual y atenuando aquellos que no convienen. La transformación de la historia original puede ser más o menos profunda, pero el resultado final es una nueva historia.

Cuando se renarra para una investigación formal también existe una transformación irremediable en la historia. Debido a las metas científicas, se debe cuidar que la transformación siga un proceso formal y respete ciertos lineamientos. Se tendría que aplicar un método para registrar, analizar, agrupar y recontar las historias para cuidar la validez de los resultados. En la renarración cotidiana puede haber elementos de conveniencia; a veces la historia nueva se aleja considerablemente de la historia original. En una investigación debe haber puntos de revisión para asegurarse de que no se desvíe demasiado de lo original y que la voz del investigador no opaque la voz del participante.

Sin embargo, los dos enfoques no son excluyentes. Cuando se cuentan con muchos participantes o diversas perspectivas sobre un fenómeno, un análisis temático inicial puede ayudar a contar con una impresión más generalizada del conjunto completo de datos. Puede haber características en los datos que se presten más a la renarración, por contar con una forma narrativa más estructurada, por ejemplo. Entre las categorías identificadas, algunas pueden convertirse en un objeto de renarración, por resultar particularmente interesantes o más fácilmente comprendidas a través de este enfoque holista. En resumen, la investigación cualitativa basada en narrativa puede emplear una variedad de metodologías para crear una imagen más completa del fenómeno estudiado.

Los textos recabados ante la narratividad

Una vez expuesto lo que se entenderá por narrativa en el marco de este libro, es importante cuestionarnos sobre el grado en que los textos recabados se

asemejan o no a los datos típicos empleados en la investigación narrativa. En la mayoría de los casos, la investigación cualitativa levanta este tipo de datos mediante herramientas más directas como la observación, la entrevista y la conversación. Esto puede llevar a cuestionar la propiedad de los datos del simposio para este tipo de investigación. Si se entiende la narrativa como un monólogo oral en el que un narrador cuenta una historia estructurada de acuerdo con los parámetros definidos por Labov, entonces las presentaciones de los participantes no cumplen completamente. Aunque produjeron un discurso oral relativamente extenso de alrededor de 15 minutos sin interrupción de parte de los moderadores ni de la audiencia, no estaban realmente “contando una historia”, sino respondiendo a las preguntas planteadas para su mesa temática.

Las respuestas a las preguntas pueden llegar a tener un carácter más positivo que narrativo; por ello, se cuidó el planteamiento de las preguntas para enfocarse en la experiencia y la perspectiva personal del participante. Las preguntas no invitan a la generalización, lo que alienta la incorporación de historias y anécdotas para ilustrar la experiencia del individuo. Los participantes tenían la consigna de involucrarse en una charla informal. Se les solicitó evitar traer presentaciones en diapositivas, debido a que esta modalidad de exposición podría fragmentar el discurso, introducir demasiada distancia entre los participantes y la audiencia y fomentar la intelectualización de los contenidos. Se enfatizó la pertenencia a la comunidad en los discursos presentados en la inauguración para reducir la posibilidad del distanciamiento de los participantes con respecto a su audiencia.

La cercanía que se buscaba reduce el carácter monológico de la presentación. Si consideramos que los textos siempre se ubican en un continuo que se extiende desde el monólogo absoluto hasta el diálogo equilibrado de una conversación casual entre pares, consideramos que las presentaciones del simposio se acercan más al diálogo; incluso es cierto para las participaciones en video realizadas a la distancia. Nuestras evidencias para esto son varias. En primer lugar, los participantes contestaban a preguntas específicas, por lo que dialogaban con la convocatoria desde el inicio de la participación. En este sentido, ellos no eran los únicos que determinaban el tema de la plática, sino que se trataron temas delimitados por una agencia externa. En segundo lugar, se contaba con una audiencia a lo largo del día. La audiencia participaba con retroalimentación inmediata, con risas o exclamaciones, incluso en las presentaciones por videoconferencia y a pesar de que el presentador no tendría forma de saber si respondían o no. Además, la convocatoria especificaba quié-

nes serían la audiencia el día del evento y los participantes preguntaban en línea mayores aclaraciones acerca de la naturaleza de la audiencia. En tercer y último lugar, hay constantes evidencias en sus presentaciones de su atención hacia la audiencia. Saludan, agradecen, nombran a los que conocen, se dirigen a distintos grupos entre el aforo.

Todo lo anterior nos lleva a suponer que los participantes estaban muy conscientes de estar hablando con personas perfectamente identificadas y de cuál era su motivo personal para presentarse en el evento. Los rasgos de audiencia e intencionalidad son claves para la identificación de una interacción. No solamente están hablando, sino que están negociando el significado con la audiencia.

El solicitar la participación de varios egresados al evento fue una invitación a reflexionar sobre su trayectoria. La respuesta que tuvimos muestra que el momento de reflexión era una necesidad inadvertida. Los testimonios que nos entregaron dan a conocer los esfuerzos que hicieron para entender sus recorridos o identificar disonancias latentes. El pretexto de la conmemoración de los 25 años de la facultad obligó, hasta cierto punto, a los participantes a dar un significado a sus actividades y a su recorrido.

No negaremos que en las participaciones se desdibuja la frontera entre la narrativa y la historia. El evento fue histórico por el momento y por la forma en que se convocó y por nuestra intención de documentar las experiencias comunitarias de ese momento. Su mismo carácter histórico favorece la presentación de narrativa, de exposición, de descripción, de argumentación; en fin, de toda la gama de géneros, con el afán de presentar el lugar de cada uno en la historia de la facultad.

Por lo anterior, consideramos que las participaciones pueden caracterizarse como testimonios. De acuerdo con la Real Academia, el vocablo *testimonio* en su primera acepción es la aseveración o atestación de algo. Para profundizar, puede verse como un discurso impartido en la primera persona, con la intención de relatar las experiencias de un individuo en relación con un acontecimiento o una serie de acontecimientos o su perspectiva sobre un suceso tal vez compartido con su audiencia. La palabra *testimonio* tiene asociaciones también con el mundo legal, lo que le aporta un rasgo de veracidad. *Testimoniar* es presentarse como testigo de un suceso para relatar la perspectiva personal. También cuenta con asociaciones religiosas, que le aportan el carácter de atestiguar a los hechos con el fin de convencer al otro de cierta realidad o para transformar actitudes con respecto a algo.

Por todo esto usaremos con frecuencia la palabra *testimonio* para referirnos a las participaciones en el simposio, así como a las renarraciones que nosotros elaboramos a partir de ellas.

La profesión y la narración

Como hemos establecido, la historia de vida y las historias más pequeñas operan para definir nuestra comprensión de nosotros mismos y de nuestro papel en el mundo (Linde, 1993). Es común que el trabajo o la profesión formen parte sustancial de esta historia, aunque evidentemente no es un hecho universal, puesto que para muchos el trabajo es meramente una manera de ganar el dinero necesario para vivir. Los seres humanos asumimos que la profesión es parte importante de la identidad personal. Entre adultos, una de las primeras preguntas que se realizan a un nuevo conocido es a qué se dedica. Incluso a las personas en edad de haberse jubilado les preguntamos a qué se dedicaba, en el entendido de que la actividad laboral sigue teniendo un efecto sobre su identidad actual. Sin embargo, sobre todo cuando se trata de una profesión como la docencia, se puede suponer que la persona lo considere una parte más integral de su identidad. Es claro también que el estatus social del que goza una profesión afecta profundamente a la construcción de la narrativa. Las personas que ejercen profesiones menos aceptables ante la sociedad pueden incluso elegir no hablar de su trabajo, aunque se paga un precio considerable por esconderlo. Encontramos algo extraño en una persona que no contesta fácilmente a qué se dedica.

Al igual que con la historia de vida, las historias de la profesión son abiertas a revisiones y a modificaciones conforme se experimentan cambios en la vida. De acuerdo con Goffman (1959), en un momento dado de la trayectoria profesional, la persona tiende a construir una imagen del trayecto de su pasado, presente y futuro, que representa una selección, una abstracción y una distorsión de los eventos, de tal suerte que le construye una visión de sí mismo que puede exponerse en la situación actual con cierta utilidad. En la medida en que los logros presentados se conforman con lo esperado y valorado en el contexto de narración, se verá como una historia de éxito. Si, por otro lado, los resultados obtenidos están en desfase con los valores morales de la sociedad, se presentará como un cuento triste. En este último caso es probable que el narrador se esforzará para demostrar que lo acontecido no fue culpa suya o que no se debe a sus características personales.

Linde (1993) señala la importancia de crear cierta coherencia al interior de la historia de vida. Plantea como ideal que los acontecimientos y sucesos que ha experimentado el individuo antes de cierto punto en su trayectoria profesional hayan confluído de tal modo que todo le llevó causalmente a este punto. Evidentemente, en la vida de una persona ha habido muchos acontecimientos y difícilmente todos llevaron inexorablemente hacia un punto específico. Nuevamente, el punto no es lograr el realismo, sino configurar y reconfigurar lo contado para que se logre esta causalidad. Linde (1993) considera que la perfección sería configurar la historia de tal modo que la selección de la profesión sea coherente con el tejido de la vida completa. La perfección de esto reside en que evade la posibilidad aterradora que la trayectoria de vida es azarosa, producto de casualidades en las que el individuo tiene poca o nula agencia.

Es importante para los docentes reflexionar sobre sus identidades profesionales y comprenderlas para mejorar su práctica. Preguntarse sobre la identidad y su evolución ayuda al docente a realizar conexiones entre sus prácticas en el aula, la escuela y en la sociedad y su identidad. Es esencial reflexionar sobre quién se es, quién se ha sido, quién se quisiera ser, cómo se convirtió en esta persona y cómo ser como se es afecta a su práctica docente.

CAPÍTULO 2

LAS COMUNIDADES Y LA COMUNIDAD PROFESIONAL

Al centro de la concepción humanista de la profesión se encuentra la idea de la comunidad. Sobre todas las cosas, integrarse a una profesión es adquirir la membresía de una comunidad identificable de individuos que comparten un interés común, una serie de prácticas, ideologías y actitudes hacia el objeto de conocimiento. Dependiendo del estatus y el prestigio de la profesión, la comunidad además puede ser fuente de lineamientos y normatividad sobre los procesos y prácticas. En la profesión de la docencia, el interés común tendrá que ser el bienestar de los estudiantes (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001).

Pero el concepto de comunidad no es fácil de asir. Es difícil distinguir entre comunidad y sociedad, por un lado, y entre comunidad y grupo, por otro. También es complicado identificar cuáles son los límites de una comunidad determinada y qué constituye la membresía de una comunidad.

De acuerdo con Grossman, Wineburg y Woolworth (2001), una comunidad es un grupo de personas que son socialmente interdependientes, quienes interactúan y coparticipan de ciertas prácticas, comparten intereses a través de relaciones sociales significativas y demuestran preocupación por el bienestar y las necesidades de todos los miembros individuales incluyendo los minoritarios. Esta definición pretende remarcar las diferencias fundamentales que existen entre una comunidad y un grupo de individuos que se ha reunido por un motivo. La comunidad persiste, mientras que el grupo podrá dispersarse.

En este capítulo abordamos el concepto de comunidad a través de los conceptos de comunidad de práctica y las comunidades imaginadas, con la finalidad de argumentar que la profesión opera como si fuera una comunidad especializada. Abordaremos después las formas en que se adquiere la membresía de las comunidades profesionales, así como las formas en que esta membresía puede negarse. Continuaremos con una breve discusión de la forma en que la comunidad ayuda a formar y fortalecer la identidad, describiendo aquellas características de las comunidades que aportan a este proceso. Concluiremos este capítulo con una breve recapitulación de lo presentado para establecer el papel fundamental de la narrativa en la representación de la profesión.

Comunidades de práctica

Una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una profesión o una artesanía y que ejercen y aprenden sobre esta práctica en comunidad. Hemos mencionado en la introducción que la docencia es una profesión aislante dado que el profesor se encuentra solo en su salón de clases como el único practicante experto de su profesión ante un grupo de individuos con quienes debe colaborar para lograr sus metas profesionales, pero quienes no comparten las mismas metas. Por lo anterior, el docente de cualquier especialidad podrá sentirse aislado o solitario en ocasiones; por ello, un paso importante hacia el empoderamiento de los docentes puede ser la construcción de comunidades de práctica.

El concepto de la comunidad de práctica fue planteado originalmente por Lave y Wenger (1991) en su libro *Situated Learning*, o aprendizaje situado. Una de las fortalezas del concepto es su interdisciplinariedad. Jean Lave es una antropóloga social cuyo trabajo se centra en el cuestionamiento crítico de los modelos imperantes de la educación, mientras que Etienne Wenger es un teórico de la educación que se especializa en la cognición social. Entre ellos plantearon el concepto de comunidad de práctica para rendir cuenta de la forma en que aprendices y novatos se acercan a los conocimientos especializados mediante la interacción con grupos de practicantes expertos. El subtítulo del libro, *Participación periférica legitimada*, señala el mecanismo propuesto de integración a la comunidad. De acuerdo con las observaciones que ellos realizaron, los novatos se integran a la comunidad de práctica en etapas de creciente complejidad. Al inicio, observan las prácticas y participan en

tareas sencillas sancionadas y supervisadas por los expertos. De esta manera aprenden poco a poco cómo funciona la dinámica del grupo al que se tienen que incorporar y empiezan a llevar a cabo roles participativos. Este proceso es la participación periférica legitimada.

El término *comunidad de práctica* refiere a un sistema social de aprendizaje conformado por un grupo de personas, tanto novatas como expertas, quienes comparten un interés común y un deseo de aprender y enseñar en la comunidad de acuerdo con sus experiencias y conocimientos (Lave y Wenger, 1991). El concepto de comunidad de práctica se ha modificado con trabajos posteriores de Lave y Wenger, pero en esencia sigue teniendo este mismo significado central de un grupo de personas que se reúnen debido a su interés común en compartir experiencias para aprender y crecer. Dentro de la construcción de una comunidad de práctica se encuentran tensiones de formación donde el papel de saber (y la demostración de que se sabe sobre las prácticas particulares de esta comunidad) juega un papel determinante en la legitimación de su establecimiento. Sin embargo, el trabajo de Lave y Wenger (1991) se centra en el desarrollo de profesionales y artesanos como parteras, sastres y carniceros cuya ejecución es observable y puede reducirse en pasos de menor o mayor complejidad. Estas características no necesariamente representan a todas las profesiones.

De manera más cercana al tema de este libro, Grossman, Wineburg y Woolworth (2001) trabajaron con una comunidad de profesores de inglés y estudios sociales para observar y documentar la operación de la comunidad de práctica que formaron para lograr un proyecto curricular interdisciplinario que permitiría la colaboración entre los dos departamentos. Su exposición del proyecto destaca las dificultades inherentes a la formación de comunidades profesionales entre docentes que ya se conocen. Con frecuencia señalan el efecto negativo de conflictos y tensiones anteriores en las interacciones grupales. Las tensiones existentes pueden ocasionar la formación de pseudocomunidades que permiten interacción superficial con la finalidad de evitar conflictos, pero sin constituirse un espacio de apoyo para los integrantes. Retomaremos este concepto más adelante en este capítulo.

Ahora bien, para cerrar esta sección señalaremos las maneras en que la comunidad profesional que estudiamos no es una comunidad de práctica como tal. Argumentaremos que más bien la profesión, en el mejor de los casos, funciona como una amalgama de comunidades de práctica. Esto es así porque cada individuo pertenece a varias comunidades de práctica dentro de sus in-

teracciones cotidianas. En cada escuela en que trabaja, para cada nivel educativo en el que participa, para cada grupo de estudiantes, para cada modalidad educativa en la que participa deberá aprender dinámicas y prácticas distintas, las cuales no necesariamente serán transferibles de una situación a otra.

La profesión de la docencia no es homogénea; el aprendizaje y las prácticas asociadas cambian radicalmente de un contexto al otro. En algunas escuelas se aprecian los esfuerzos de planeación del maestro de lenguas quien utiliza materiales adicionales al libro de texto; en otras jamás debe desviarse del contenido en el libro, incluso al grado de tener que impartir los contenidos específicos en días determinados señalados por la coordinación. Hay escuelas que esperan que la clase de lengua extranjera sea ruidosa, consideran que el ruido generado es una prueba de que los estudiantes están participando activamente en la clase y aprendiendo a hablar. Para otras escuelas, la cacofonía generada por un grupo de 40 estudiantes participando en un diálogo al mismo tiempo es inaceptable debido a que interrumpe las actividades de otros grupos. En algunos niveles educativos y algunas tradiciones disciplinares, se premia sobre todo la innovación en la práctica, mientras que otras tradiciones son más conservadores y esperan la conformación del novato a las expectativas sin desviación.

Por lo anterior, no se puede concebir la profesión en sí como una comunidad de práctica. Los intereses no son compartidos. La meta no es la misma para todos los integrantes. Pero, por supuesto que la profesión es un tipo de comunidad. Cuenta con un estatus social y se reconoce su existencia como un grupo de personas que participan de una serie de prácticas compartidas. A continuación, retomaremos el concepto de comunidad imaginada que, creemos, se acerca más a la estructura de la profesión.

Comunidad imaginada

El concepto de comunidad de práctica tiene como ventaja que incorpora de manera natural el proceso de aprendizaje, por lo que sería un concepto ideal en la profesión. Sin embargo, la operación de una comunidad de práctica supone el contacto continuo entre los miembros, el acceso a la observación para recrear procesos y prácticas y la división de tareas entre uno o más integrantes de la comunidad de práctica. Por diversos motivos, este tipo de comunidad no puede lograrse en el sistema educativo. Se recrea parcialmente en los currículos para la formación de profesores, pero las experiencias logradas en las

residencias y estancias profesionales son de carácter muy parcial en comparación con el ejercicio de la docencia independiente.

Para extender el concepto de la comunidad de práctica lo suficiente para abarcar la profesión necesitamos evocar la noción de comunidad imaginada. Entendemos a la comunidad imaginada como las conexiones imaginadas con aquellas personas que se ubican más allá de las fronteras de la red social real (Pavlenko y Norton, 2007). Existen tres bases principales para este concepto de la comunidad imaginada. En primer lugar, se retoma el planteamiento de Anderson (1991) acerca de que se puede entender a las naciones como comunidades imaginadas. En segundo lugar, se fundamenta en el trabajo de Wenger (1998), quien incorpora el papel de la imaginación como una de las formas más importantes de participar en las comunidades de práctica. En tercer lugar, se basa en la visión de Markus y Nurius (1986) acerca de las identidades posibles como el vínculo entre la cognición, la motivación y las conductas.

La imaginación se entiende no como el producto del ocio o la fantasía, sino como una fuerza poderosa y productiva que nos aporta la oportunidad de formular nuevas imágenes y sensaciones que no hemos percibido a través de los sentidos y que expanden nuestro mundo actual, permitiendo que trascendamos el tiempo y el espacio para crear nuevos mundos posibles, así como nuevas versiones de nosotros mismos en estos mundos. Sin embargo, nuevo no necesariamente es mejor. De acuerdo con Kharchenko (2014), el deseo de pertenecer a nuevas comunidades imaginadas puede llevar a la persona a participar en prácticas sociales que llevan al distanciamiento de aquellas comunidades verídicas a las que pertenece el individuo.

El hecho de invocar el concepto de comunidad imaginada no implica que la comunidad de docentes de lenguas sea una entidad homogénea. Cualquier comunidad se compone a su vez de subcomunidades, menores o mayores, reales o imaginarias, con menor o mayor poder con respecto a las otras subcomunidades. En el campo de la docencia de lenguas existen grupos que se consideran docentes, mientras otros se consideran formadores de docentes; unos ven a la docencia de lenguas como un arte y otros la consideran una ciencia; en el área de lengua inglesa hay una tensión creciente entre los profesores hablantes nativos de las lenguas que imparten y los no-nativos; hay una comunidad de maestros de inglés y otra de maestros de francés; hay maestros de kínder, primaria, secundaria, preparatoria y facultad; hay maestros que dan clases particulares a un solo estudiante y hay maestros que dan clase a 50 estudiantes y que tienen seis grandes grupos. Algunas de las agrupaciones se comportarán como comunidades y otras se comportarán más como grupos.

Cualquier individuo que pertenece a la comunidad de docentes de lenguas se adscribirá a una variedad distinta de estas agrupaciones, pero servirán a los miembros de la comunidad para participar en los procesos de identificación en el sentido de elegir a quiénes se parece y a quiénes no se parece entre los individuos que conforman la comunidad. También sirven para identificar a los otros miembros a partir de cualquier marcador disponible y para determinar si dicho individuo pertenece a los subgrupos o subcomunidades similares o distintos a los propios. De la misma manera que con cualquier otro acto de identificación, esta adscripción puede ser fluida y es altamente situacional y relacional. Dependiendo del contexto, tanto en dónde se encuentra como con quién está hablando, una persona puede elegir enfatizar o atenuar más o menos una alineación.

Cualquier comunidad grande se compondrá de varias subcomunidades menores, pero es importante cuidar la estructura interna. En una comunidad grande debe existir una organización interna para que emerjan subcomunidades locales que faciliten la participación de los miembros y la comunicación efectiva. Sin esta organización, ciertos sectores de la comunidad pueden empezar a sentirse desprotegidos y aislados, poniendo en riesgo la estructura completa.

Pseudocomunidades

Como hemos mencionado antes, en ocasiones la comunidad no se logra formar a causa de tensiones y conflictos anteriores o actuales entre los individuos que pretenden formar a la comunidad. En este caso se constituye lo que Grossman, Wineburg y Woolworth (2001) describen como una pseudocomunidad. Aun cuando el grupo logra la apariencia externa de comunidad, carece de los lazos y la profundidad en la comunicación que caracteriza una comunidad verdadera. Estas agrupaciones tienden a formarse cuando los integrantes no hallan un interés o meta común suficientemente fuerte para ameritar el esfuerzo de la convivencia. También suelen emerger en contextos donde la agrupación responde a presiones externas, es decir, un grupo formado por la dirección de la escuela o por otro actor externo.

De acuerdo con Grossman, Wineburg y Woolworth (2001), en las pseudocomunidades predomina la interacción mediante el manejo de la imagen (Goffman, 1959), donde los individuos típicamente “performan” identidades con la esperanza de proyectar una imagen positiva. Asumen rasgos que saben

que recibirán una valoración positiva o, por lo menos, suscitarán una respuesta deseada en los demás miembros de la comunidad. Esto puede incluir rasgos de bondad, gentileza o inteligencia, pero también pueden ser rasgos más negativos, de victimización o baja autoestima, con la esperanza de suscitar lástima en los colegas.

La meta de la pseudocomunidad es evitar el conflicto y, por tanto, la interacción procede adecuadamente siempre que a cada individuo se le permita desempeñar el papel que ha elegido. Este patrón no es difícil de mantener si el grupo sólo se reúne de manera ocasional o si las reuniones son cortas, pero a mayor tiempo de convivencia, mayor presión sobre la autenticidad. Se da la posibilidad de que un miembro reclame “la actuación” a otro miembro o cuestione la autenticidad de la imagen que desea proyectar. Dichos cuestionamientos pueden llegar a causar conflicto. Si el conflicto se resuelve adecuadamente, la comunidad se fortalece, pero si se resuelve de manera inadecuada, la comunidad se fractura.

Una de las fuentes más comunes de la información que contrastan la imagen “manejada” por el docente y su imagen real es el salón de clase. Es ahí donde se podrá ver si un profesor está realmente comprometido con la educación. Una vez que los colegas cuentan con información proveniente del salón de clase, se puede poner en tela de juicio la imagen proyectada. Grossman, Wineburg y Woolworth (2001) señalan que este es uno de los motivos por los que se protege tan cuidadosamente cualquier acceso al salón de clase. Los maestros son notoriamente resistentes a la observación de su clase, pues puede exponerlos a la disección de su imagen performada.

Membresía de comunidades

En el capítulo 1 abordamos la relación entre la profesión y la imagen de la vida adulta en el sentido de que la profesión es una parte fundamental de la historia de vida. Existe cierta presuposición en nuestra sociedad de que una persona adulta contará con una profesión que ejerce para mantenerse a sí mismo y quizá a otros. Un adulto que no tiene profesión (o trabajo) puede sentirse culpable de no ser “responsable”. Las personas, tanto mujeres como hombres, que se dedican al hogar enfrentan esta culpabilidad en algunos momentos, pero las personas que son adineradas y no necesitan trabajar reciben esta presión de forma más pronunciada, a tal grado, incluso, que evaden las preguntas y las conversaciones sobre el trabajo para no despertar juicios severos.

Por lo anterior, es de suma importancia para los adultos establecer y mantener su pertenencia a una comunidad profesional. Después de cierto tiempo o cantidad de formación profesional, no será suficiente demostrar la mera membresía, sino que se tendrá que demostrar que se es un miembro destacado o exitoso de una u otra forma. Es decir, una persona que presenta su trayectoria profesional a los dos años de haber egresado de la licenciatura puede sentirse satisfecha al poder decir que tiene trabajo en el campo de su formación. Para una persona que egresó hace 10 años o que ya cuenta con estudios de posgrado, probablemente no será suficiente sólo decir que tiene trabajo, sino que tendrá que agregar evidencias de prestigio o postular una valoración muy positiva de su desempeño de parte de algún otro actor.

Por otro lado, debemos reconocer que el hecho de que un individuo desea formar parte de una comunidad específica y cree que es parte de ésta no garantiza su pertenencia. La creencia de que se pertenece a una comunidad es poderosa y puede incluso perseverar a pesar de que haya evidencias de que el individuo en realidad no pertenece a la comunidad, lo cual amerita aquí una breve discusión de las evidencias aceptables y las trayectorias que pueden seguirse para alcanzar la pertenencia. Adicionalmente, es posible llegar a ser identificado como miembro de una comunidad real o imaginada sin haber hecho ningún esfuerzo consciente para adscribirse a esta comunidad e, incluso, a pesar de tener cierta resistencia a pertenecer a la comunidad.

Demostración de la membresía

Wenger (2000) señala la importancia de tres procesos en la demostración de la membresía: la participación (*engagement*), la imaginación y la alineación. Estos tres procesos nos ayudan a negociar nuestra participación tanto en una comunidad particular como en todas las comunidades a las que potencialmente pertenecemos. Estos procesos facilitan nuestra comprensión del sistema en su totalidad y nuestra posición y estatus dentro de este sistema, así como dentro de una comunidad particular. Los tres procesos se entienden como modos de identificación y a continuación describiremos cómo se entiende cada proceso en general para después ejemplificar los procesos desde la comunidad de docencia de lenguas.

El primer proceso es *engagement*, que estamos traduciendo aquí como participación, aunque queda un poco corto el significado en español en comparación con el de la palabra en inglés. En inglés *engagement* involucra tam-

bién rasgos de enganchamiento y compromiso con respecto a la actividad; sin embargo, en el uso de Wenger (2000) es menos importante este aspecto del significado, pues se refiere al acto de ponerse en relación con una práctica. Las prácticas pueden incluir diversas actividades como realizar ciertas acciones o actividades físicas, trabajar solo o en equipo, hablar, usar o producir artefactos, o imponer ciertas políticas. La participación ofrece oportunidades al individuo para observar la forma en que opera un sistema. Los resultados de la observación no necesariamente serán experiencias positivas. Un individuo puede observar actos competentes o incompetentes y puede decidir a partir de su observación si participará o no en este tipo de prácticas. Lo esencial en el proceso de participación es que conocerá a las prácticas de primera mano.

El segundo proceso es la imaginación, que se relaciona cercanamente con la idea de la comunidad imaginada. Mientras participamos en las actividades y prácticas de la comunidad, construimos una imagen mental del mundo que nos sirve para determinar nuestro nivel de participación y de pertenencia. Una persona que trabaja como maestro de lenguas sabe que existen muchos otros maestros de lenguas que trabajan en contextos que son a la vez similares y distintos de su experiencia. Este acto imaginativo nos permite construir una localización propia en el mundo, visualizarnos desde distintas perspectivas, reflexionar sobre nuestra situación en comparación con la de otros y explorar mundos potenciales para nuestro crecimiento. Algunas de las herramientas que empleamos para el acto imaginativo son los intercambios con colegas, escuchar sus anécdotas, visitar otros espacios laborales y el retrato proyectado por los medios de comunicación y artísticos. Las relaciones identitarias que se construyen a partir de la imaginación pueden ser tan poderosas como los que construimos a partir de la participación directa.

El tercer proceso es la alineación, referida a la forma en que modificamos nuestras acciones para corresponder a las expectativas y normatividad de nuestro contexto al mismo tiempo que comunicamos nuestras expectativas acerca de los resultados esperados de la colaboración. Para identificarnos con una comunidad debemos asegurarnos de que seguimos la legislación y/o lineamientos que ella nos impone, pero también dejar claro que nuestra intención es seguir la norma. Ahora bien, no es importante si el individuo cree que los lineamientos correspondientes son lógicos y necesarios, tampoco se tratará siempre de una decisión consciente ni se trata de una relación sencilla donde la comunidad dicta normas y el individuo las sigue. El miembro tiene el derecho de opinar acerca del contenido sustantivo de los códigos de práctica, así como de esperar una retribución justa por su conformidad.

En cuanto a la alineación a través de la normatividad, cada comunidad determina las evidencias de membresía que considerará suficientes para admitir a un individuo en su agrupación. Hay comunidades profesionales que con el hecho de contar con el título profesional es suficiente, mientras que otras profesiones requieren la presentación y aprobación de exámenes adicionales antes de admitir al miembro. Por ejemplo, en el campo de la docencia de segundas lenguas, en general, es suficiente contar con la licenciatura en lengua o área afín y el dominio de la lengua, pero en medicina, además del título, se espera que el médico haya presentado y aprobado una serie de exámenes de especialización antes de que pueda ejercer la profesión. Las exigencias de credenciales varían entre profesiones y dentro de la misma profesión de un país a otro. Por ejemplo, en el Reino Unido, una persona que desea trabajar como maestro en educación básica deberá presentar y aprobar una especialización de dos años que lo certifica como apto para trabajar en la educación de los jóvenes, mientras que en México el título profesional se considera suficiente.

Ahora bien, evidentemente, las personas no pasean por el mundo con el título profesional en el bolsillo para demostrar a los demás sus credenciales profesionales cuando sea necesario. En el caso de profesionales cuya práctica se centra en una oficina fija, como los contadores públicos o los notarios, se puede colgar el título en la pared de la oficina para establecer su legitimidad, pero el profesor con frecuencia es itinerante. Puede llegar a dar clase hasta en 10 salones distintos en el transcurso de su día laboral. Necesita encontrar otro modo de proyectar su formación.

Claramente una de las formas centrales en que se marca la pertenencia a la comunidad de docentes de segundas lenguas es la participación en la actividad laboral de impartir clases de lenguas. Sin embargo, este acto en sí no necesariamente es suficiente. Por un lado, una persona que se formó como docente, pero que actualmente no ejerce, por estar desempleado, de incapacidad o por alguna otra actividad, sigue siendo docente de lenguas por su formación. Por otro lado, una persona a la que se ha contratado para dar clases de lengua, pero que no cuenta con una formación profesional puede estar realizando la actividad en los hechos sin ser considerado por la comunidad de docentes de lenguas como un miembro legítimo de la misma.

El acto de identificación con la comunidad de docentes de lenguas también puede lograrse a través de diversos sistemas simbólicos. Por ejemplo, mediante la manera de vestir; aunque para la mayoría de los niveles educativos no existe un uniforme específico, las *misses* de preescolar con frecuencia portan su bata característica diseñada para proteger su ropa mientras trabajan

con niños menores, del mismo modo que los estudiantes de medicina usan sus batas blancas. En la secundaria, el maestro de inglés se caracteriza por cargar una grabadora para los *listening*. Cuando se cuenta con un espacio fijo, se puede adornar con simbología que representa la internacionalización (como banderas) o que identifican una cultura dada (cabinas telefónicas rojas para la maestra de inglés o la Torre Eiffel para la maestra de francés).

Pero el sistema simbólico por excelencia para la proyección de la identidad y la integración de la comunidad es el lenguaje (Anderson, 1983). Las comunidades imaginadas se generan a través de la lengua, tanto en las selecciones léxico-gramaticales que realiza el hablante como en términos de la selección de la lengua de comunicación. El lenguaje y su uso, el acceso al léxico adecuado y el dominio de las formas lingüísticas cumplen una función restrictiva para la admisión a la comunidad. El hecho de que una persona no domine la terminología adecuada o su pronunciación sea errónea sirve como marcador para excluirlo.

En los párrafos anteriores ya hemos visto algunos ejemplos de la terminología especializada asociada a la docencia de segundas lenguas; por ejemplo, el uso de la palabra *miss* para designar a las maestras de lenguas de todos los niveles educativos, el referirse al *listening* en lugar de *comprensión auditiva*. Mientras el maestro de inglés comentará sobre algo que vio en el *students* o el *teachers*, el maestro de francés explicará que una actividad viene en su *método*. Ambos términos se refieren al libro de texto que se emplea en la clase de lengua. Así, el manejo adecuado de la terminología asociada a la profesión es un marcador muy importante en la postulación de la membresía. El manejo de alternancia de código entre la lengua de interacción y la lengua enseñada, incluso en cuanto al lenguaje cotidiano, también se acepta dentro de ciertos límites. Los maestros de italiano dicen *ciao* cuando saludan o se despiden. Los maestros de alemán dicen *gezundheit* cuando alguien estornuda. Pero tendrán cuidado de no excederse, puesto que esto podría dar la impresión de que están presumiendo su internacionalización o que quieren confundir a sus interlocutores.

Se demuestra la membresía de la comunidad a través de los procesos de participación, imaginación y alineación. Lo esencial para establecer la membresía no es quién sea la persona ni de dónde sea, sino que puede observarse que está participando en algo que se considera una acción o práctica que es común a la comunidad. Debemos saber que el individuo participa de estas prácticas comunes. Saber y demostrar que se sabe son procesos fundamentales de la formación de una comunidad. Las evidencias que empleamos para

alcanzar el saber pueden ser reales o imaginadas, lingüísticas o basadas en prácticas. Cada comunidad determina cuáles son las evidencias suficientes para establecer la membresía.

Características de las comunidades

La pertenencia a una comunidad no solamente cumple con un deseo de ser adulto y tener una profesión reconocida para poder aportar a la sociedad como individuo responsable, sino también una comunidad fuerte y saludable puede ofrecer un espacio para el crecimiento del individuo. Wenger (1998) identifica tres características de las comunidades fuertes y saludables: la conectividad, la expansividad y la efectividad. La conectividad describe la medida en que los miembros de la comunidad logran comunicarse efectivamente con otros miembros e incluye el nivel de colaboración que existe entre participantes. La expansividad se trata de la medida en que miembros de una comunidad pueden pertenecer a otras comunidades relacionadas y no relacionadas, lo que les facilita una identidad propia al mismo tiempo que se identifican plenamente con sus colaboradores. La efectividad de la comunidad describe la medida en que la identidad que aporta la comunidad ofrece oportunidades de liberación y empoderamiento a sus participantes.

Por otro lado, así como los individuos pertenecen a diversas comunidades, también se mueven continuamente con respecto a sus distintas comunidades. Entran y salen de las comunidades de acuerdo con sus intereses y las presiones existentes por parte de otras comunidades en el sistema mayor. Este paso entre comunidades crea una memoria de las experiencias obtenidas, las prácticas aprendidas, eventos formativos significativos y relaciones entre personas y espacios que definen nuestra visualización de las mismas comunidades. Wenger (2000) propone tres trayectorias posibles que puede tener un individuo con respecto a la comunidad. Una trayectoria de ingreso identifica a un individuo con la intención de formalizar una membresía completa y sin restricciones en la comunidad. Una trayectoria periférica denota su interés en interactuar con los miembros sin comprometerse con la membresía. Una trayectoria de egreso plantea la perspectiva del individuo con orientación hacia el exterior de la comunidad, incluso hacia su participación en comunidades ajenas.

En cuanto a la movilidad entre comunidades, la pertenencia a una comunidad profesional es relativamente duradera, como también podría serlo la

pertenencia a una comunidad religiosa. Pero el individuo pertenece a muchas comunidades de diversa índole al mismo tiempo. Podemos ver esta adhesión como una fase de menor o mayor duración; por ejemplo, es posible en distintos momentos de la vida ser aficionado de algún deporte específico para después preferir otro. Si en un momento dado se volvió uno aficionado al *parkour*, mientras estaba de moda, probablemente ahora se es aficionado a otro deporte o actividad. En su momento, sin embargo, se formó parte de una comunidad relativamente estable de personas que participaban en esta actividad. Si un individuo tomó la decisión en algún momento de estudiar hebreo, pero después desistió, contará con sus recuerdos de cómo era formar parte de una comunidad de aprendizaje del hebreo, cómo se sintió al ser integrante de una clase pequeña, las actividades que se esperaba del estudiante, las prácticas aceptables en los salones, la actitud de la administración de horarios, etcétera.

Las experiencias que se han generado alrededor de la adhesión y subsecuente retiro de diversas comunidades constituyen parte de nuestra experiencia de vida. Algunas comunidades son más cerradas que otras y plantean barreras importantes en la participación transitoria, lo cual es cierto en muchas profesiones. Por ejemplo, uno no puede simplemente levantarse por la mañana con la intención de ser abogado y presentarse en la corte con esta intención. Hacen falta años de estudios y certificaciones que comprueben la dedicación y los conocimientos necesarios para participar en esta práctica. Pero si uno se levanta con el interés en patinar o redecorar su casa, las barreras a su participación serán mucho menores.

El papel del simposio en el fortalecimiento de la comunidad

Hemos insistido en la importancia del concepto de comunidad porque vimos al “Simposio de Docencia de Lenguas Extranjeras: Dimensiones humanistas de la identidad” como una oportunidad sin paralelo para retomar y fortalecer el sentimiento de comunidad que puede generarse en la comunidad de docentes de lenguas a partir de la facultad. Esto no significa que sentimos que carecemos de una comunidad, pero, a lo largo de los años y sin una atracción para regresar a la facultad, los egresados se han distanciado cada vez más. Esto fomenta la fragmentación y aumenta las posibilidades de sentirse solo ante los actores con quienes se tiene mayor contacto. Al parecer, la comunidad actual en torno a la facultad es una pseudocomunidad en la que si bien

todos son amables y no hay conflicto evidente, tampoco forma un sistema de apoyo verdadero que fomente el crecimiento personal y profesional para los egresados.

El potencial del evento para crear comunidad surge por varios motivos. En primer lugar, volver al espacio físico de la facultad le recuerda a los estudiantes su formación, y creemos que esta memoria colectiva puede generar un espacio que acoge al profesor de lenguas en un ambiente de comprensión. Esto es particularmente poderoso si la nueva experiencia se genera en un tono positivo. Ante los embates del día a día, es fácil que el profesor olvide en dónde se llevó a cabo la formación inicial profesional. Invitar a nuestros egresados a que regresen a compartir sus éxitos, preocupaciones y experiencias posiciona a la facultad como un espacio para el diálogo y para volver a comprender la experiencia de una carrera profesional. Aunque es cierto que algunos de los participantes regresaban con frecuencia a la facultad, por ser el lugar donde continúan sus estudios o donde trabajan, para otros el simposio representaba una oportunidad única de volver a tener contacto con los formadores. Para las tres egresadas que participaron desde el extranjero constituía una oportunidad de hacerse notar ante la comunidad y de representar el romance de trasladarse a otro lugar para vivir como ciudadano del mundo.

En segundo lugar, el simposio ofreció la ocasión para reunirse con colegas de otras generaciones. Esto puede generar oportunidades de trabajo, tanto ofertas laborales de parte de otros colegas en el caso de los participantes que quisieran cambiar de trabajo, como presentarse como una persona que puede ofrecer trabajo a los estudiantes en el futuro con la finalidad de atraer a los mejores candidatos posibles. En este sentido, simplemente se abrió la posibilidad de *networking*. Por otro lado, y en mayor relación con el tema de la creación de una comunidad sana, el simposio presentó un espacio para escuchar las historias de los colegas en cuanto a sus experiencias laborales.

Como hemos argumentado, la narrativa y la narrativización de la experiencia son una parte central de comprender la existencia propia a través de comprender al otro. Mientras escuchaban las historias de sus compañeros en la comunidad, los participantes pudieron identificar lo compartido para suavizar la sensación de soledad, pero también, en el caso de compañeros con experiencias muy diferentes, pudieron comprender lo distinto para contextualizar la forma de trabajo del otro, para no menospreciar aquello a lo que se enfrenta la otra persona.

CAPÍTULO 3

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LENGUAS

En este capítulo retomaremos del tema de la identidad profesional en el campo de la docencia con mayor detenimiento. El objetivo es determinar en qué medida la identidad profesional del docente de lenguas extranjeras se construye y expresa entre el abanico de identidades propias de la educación. Para ello es preciso partir de la noción general de identidad, constituida, a su vez, de diferentes tipos de identidades (personal, social, cultural, lingüística, institucional, etc.) que se intersectan en diferentes proporciones en función de las interacciones donde se manifiestan.

Escribimos identidad en singular, pero la variedad de adjetivos que la noción puede sostener explica por qué su semantismo debe ser siempre considerado plural. Como producto que emana de grupos en constante evolución para adaptarse a un espacio social también constantemente en redefinición y búsqueda, la identidad refiere automáticamente a valores plurales, especialmente porque aflora de modos diversos (discursos, artes, actos políticos, instituciones), poniendo de relieve aspectos variados en función de los contextos y las interacciones (Lemke, 2008). Contexto e interacción son elementos que anclan la emergencia de la identidad en lo social. Grondin (2018a: 29) considera las interacciones como “pruebas de capacidad cognitiva que permiten al individuo atribuir significaciones sociales a ciertos fenómenos de percepción”, tales como la manera en que los discursos pueden interpretarse o cómo una persona puede ser vista o sus actos interpretados. Por ende, el lector debe

siempre tener en mente que la noción de identidad en este libro remite sistemáticamente a un ejercicio dialógico donde quien instauro el diálogo y las condiciones que motivan y matizan la interacción son flexibles y dinámicos.

Identidad personal e identidad social

Desde Hall (1996), el interés por el concepto de identidad en las investigaciones sociales expresa la necesidad de reflexionar sobre el acontecer humano, generando “una explosión discursiva” (Bauman, 2001). El desplazamiento masivo de personas de un lado al otro de la ciudad global, acompañado de las interacciones que se desprenden de dichos movimientos de población, aporta una perspectiva inédita sobre los estudios de la identidad, en boga desde los principios de la globalización. Al ampliar y diversificar significativamente las posibilidades de contacto entre sociedades, la globalización ha exacerbado la necesidad individual de expresar la pertenencia (Maydell, 2010). Ahora bien, evolucionando en una sociedad cambiante, marcada por la incertidumbre y la flexibilidad, el individuo responde a la fluidez circundante construyendo sus propios roles y resignificándolos en señal de adaptación. Como factor determinante en la construcción identitaria, la globalización orilla al individuo a generar nuevos sentidos de las negociaciones entabladas a través de las incontables interacciones que tendrá a lo largo de su vida.

Las concepciones actuales de la Identidad (Burke y Stets, 2009; Strauss, 2017; Croucher, 2018) articulan de manera estrecha la sociedad como resultante del entendimiento de grupos de individuos, capaces de subdividirse en microsociedades, con la lengua y la cultura; estos últimos alimentados de la sociedad y soportándola.

El individuo nace y se desarrolla casi inmediatamente en un sinfín de ámbitos sociales. Cada ámbito social genera discursos propios dentro de un marco cultural determinado, socialmente construido, que no terminan de encontrarse y entrelazarse, por lo que las identidades se rearticulan y reformatean categorías sociales desde patrones interactivo-discursivos (Grondin, 2018a). Los tres aspectos –social, cultural y lingüístico– existen gracias a los otros dos elementos y, como productos sociales en sinergia, se alimentan entre sí, se entretajan por igual en la construcción identitaria.

El binomio identidad personal-identidad social tiene influencias directas sobre la identidad profesional. Moratalla (2010) sostiene que la identidad profesional se vincula con la identidad personal porque, cuando narra su vida, el

individuo no suele desvincular quién es de las ocupaciones que le permitieron vivir su vida. Varios investigadores, de hecho, coinciden sobre el lazo entre identidad personal e identidad profesional (Cattonar, 2001; Bolívar, Fernández y Molina, 2005). Si no negamos el carácter narrativo de la trayectoria individual al seno del grupo social y a través de las interacciones, creemos que es en la identidad social mucho más que en la personal donde el individuo ancla las bases de una identidad profesional. En efecto, todas las actividades que realiza el individuo son actividades que delatan el carácter social del ser humano, como lo señala Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011: 83): “La relevancia de la identidad no se encuentra únicamente en el sentimiento de individualidad, sino también en la manera en que el sujeto se identifica y asume como parte del engranaje social”. Las experiencias vividas (usualmente sociales) que delimitan la identidad personal representan una base estable que asegura la continuidad del ser; las identidades sociales generadas y enmarcadas por las actividades relacionales del individuo son más flexibles y se matizan gracias a las interacciones a través del discurso (Deschamps y Moliner, 2008; Maydell, 2010 y Grondin, 2018a).

La psicología social determina que el individuo afirma quién es mediante las interacciones (Ruvalcaba-Coyaso, 2011), pero también mediante incesantes comparaciones y evaluaciones de sus interacciones a nivel personal o grupal, entre él y el Otro, él y los otros, con el único afán de reforzar sus identidades personales y sociales (Deschamps y Moliner, 2008). Dichas comparaciones dejan marcas que van constituyendo poco a poco la identidad personal o las identidades sociales del individuo. En una búsqueda constante de equilibrio y de satisfacción con quien se es, la identidad personal está en incesante competencia con la social; si el individuo se siente lo suficientemente satisfecho con las marcas de su identidad personal, no sentirá la necesidad de poner de relieve aspectos adquiridos por membresía por pertenecer a un grupo específico para desenvolverse en el mundo. Si, al contrario, las características del grupo son más valorizadas que las del individuo, es muy probable que aquéllas sean las que el individuo cultive y ponga de relieve. Las comparaciones a nivel personal y social contribuyen no sólo a dibujar y proyectar una imagen social positiva, sino también a querer mantenerla u optimizarla (Deschamps y Moliner, 2008; Grondin, 2018a). El esfuerzo que el individuo hace al querer equilibrar los dos platillos de la balanza “identidad” equiparando la identidad personal y la identidad social parece destinado a ser constante e inalcanzable, pues Burke y Stets (2009) como Deschamps y Mo-

liner (2008) comentan que la mayoría de los seres humanos encuentra en roles sociales factores susceptibles de reenviar una imagen valorizada de quiénes son. Los valores positivos acordes con la identidad personal y la social en la proyección de la imagen social dependen de la fuente que aporta mayor satisfacción al individuo. Así, habrá personas que se sientan más satisfechas o experimenten una imagen social valorada por elementos que emanan de su identidad personal, mientras que otras podrán sentirse lo suficientemente valoradas mediante aspectos de su identidad social. Determinar qué aspectos de su identidad personal y de sus identidades sociales le proporcionan mayores grados de satisfacción le corresponde al individuo, pero la identidad social despliega mayores oportunidades y creaciones al requerir, por ejemplo, que el individuo desarrolle actividades orientadas al bien de todos. Como construcción dual, la identidad evoluciona además con el individuo en la medida que las interacciones lo obligan a declarar o manifestar sus pertenencias y adscripciones. Grondin (2018a: 34) propone:

Entonces, para recapitular, definimos a la identidad como una noción socio-cultural escurridiza, interaccional y multidireccional, generadora de discurso y construida por el discurso. El individuo es quien habla de identidad, no las sociedades. Así, cada individuo delimita la noción a su antojo, en función de sus necesidades y prioridades, en función de las presiones que siente cuando está involucrado en la espontaneidad y/o el dinamismo de las interacciones. Nadie se identifica por sí solo, a solas, sin motivo exterior, algunas veces ni es premeditada la adscripción identitaria, el Otro es quien demanda las declaraciones de identidad. Por ende la delimitación de la identidad es evolutiva como el ser mismo. Las adscripciones y las declaraciones identitarias evolucionan, sujetas a la manera como las experiencias y los contextos inciden en las aspiraciones individuales, activando estrategias distintas en cada individuo. Como la Gorgona, no se puede enfrentar directamente la noción de Identidad sino mediante un espejo, en este caso a través de los discursos que genera y los esquemas cognitivos que revela. Gramaticalmente hablando, la identidad no debería ser sustantivo sino adjetivo siempre, para significar su carácter lável pues el individuo líquido acostumbra referirse a los repertorios de identidades en vigor en los diferentes grupos de convivencia sólo si le convienen, sino inventa nuevos.

La noción clave de identidad queda entonces como un concepto extremadamente fluido, manipulado por el individuo en función de presiones contextua-

les e interaccionales fugaces y nunca definitivas. Adentrándonos ahora en las múltiples capas que revisten la identidad profesional del docente de lenguas extranjeras, vamos a abordar los diferentes sesgos que delimitan la noción.

En nuestras sociedades actuales, un primer sesgo distingue entre quienes desempeñan una actividad lucrativa, considerada como útil en mayor o menor grado, y quienes no. Así, tener una profesión otorga al individuo una herramienta más para pulir o elevar su imagen social. Cobo (2003, citado en Hirsch Adler, 2013) pone el acento sobre el hecho de que el sentimiento del trabajo bien hecho, del deber cumplido otorga al individuo un sentimiento de satisfacción tanto personal como social. El individuo se siente realizado como persona y como ciudadano al hacer una actividad que le devuelve una imagen positiva de sí mismo (Cattonar, 2001; Ruvalcaba-Coyaso, 2011).

Identidades profesionales

El término *profesión* se opone usualmente al término *oficio*, designando el primero un abanico de ocupaciones para el cual el individuo debe recibir una enseñanza formal y que realiza principalmente con conocimiento intelectual transformado en mayor o menor grado. El oficio, por su parte, designa actividades mayormente manuales que se aprenden y mejoran a medida que uno las repite y se las apropia. Un segundo y común sesgo distingue a quienes ejercen una profesión y quienes desempeñan un oficio. Lo que delimita las profesiones o los oficios entre sí son los roles y las ocupaciones a las cuales se dedicará el individuo.

Los psicólogos vocacionales suelen presentar la identidad profesional como la resultante de una serie de elecciones que empiezan por el campo en el cual el individuo desea operar. En este orden de ideas, Hirsch Adler (2013) presenta la identidad profesional como una identidad aplicada. La multiplicidad y la diversidad de sus aplicaciones autorizan el plural en el título de esta sección; incluso al considerar la identidad como evolutiva, la identidad profesional, aunque escrita en singular, no podría nunca concebirse como única y llana. Por estas razones optamos por el plural.

Al elegir una profesión, el individuo se identifica con los roles que la caracterizan, es decir, con las personas que desempeñan dichos roles, no con la serie de requisitos académicos que hay que reunir y comprobar con tal de recibir el reconocimiento académico correspondiente. Mediante el proceso de identificación (Ruvalcaba-Coyaso, 2011; Dervin, 2013), la profesión pro-

porciona al individuo paquetes de cogniciones específicas con sus patrones actitudinales respectivos (Bandura, 2001; Ruvalcaba-Coyaso, 2011). Hacer lo mismo que otra persona puede crear los mismos intereses y compartir “formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones” (Evetts, 2003 en Hirsch Adler, 2013: 67). Actos en común permiten a la persona identificarse con pares, interpretar el mundo alrededor suyo desde el lente de estas ocupaciones, establecer interacciones canónicas representativas de estas ocupaciones y resolver dos problemas de envergadura para el individuo en sociedad: ganarse la vida y el respecto de sus pares.

Hablar de reconocimiento social hoy en día es referirse al grado de especialización que pueden revestir las profesiones; por ende, al grado de dificultad de la formación y del desempeño, lo que lleva al individuo a dividir las profesiones entre sí. Si tomamos como ejemplo la docencia, se puede dividir ésta según se trate de ciencias sociales o ciencias duras, según se dirija a niños, adolescentes o adultos, con capacidades comunes o especiales, según sea en espacios educativos públicos o privados, incluso según los niveles en los cuales se imparte la docencia. Cada una de estas consideraciones al especificar el ámbito de la docencia delimita conocimientos, acciones y actitudes incidiendo, a la vez, sobre las identidades profesionales de cada grupo. Evetts (2003 en Hirsch, 2013) y Vaillant (2010) describen la identidad profesional en términos de diversificación y segmentación. Al seno de las profesiones, la conformación de grupos de especialistas que se dedican a actividades propias de su ámbito, público y contexto mueven constantemente la línea entre unidad y diversidad de la profesión. Lo anterior modifica el terreno de la identidad profesional compartida y atomiza el concepto de identidad profesional.

Aunque relativamente joven como noción, o quizá justamente por ello, la identidad profesional conoce problemas causados por el contexto sociopolítico mexicano actual, advierten Cobo Suero (2003) e Hirsch (2013). Si Cobo Suero (2003) lo adjudica a la necesidad de recalificación que emana de los avances tecnológicos y científicos y que desemboca en desempleo y dificultad para colocarse profesionalmente, Hirsch (2013) cuestiona el valor ético de la formación, especialmente de la formación inicial. Las complicaciones que Hirsch menciona acerca de cuando uno se forma en una disciplina pero ejerce en otra cobra un sentido particular en el ámbito educativo. La oferta de un abanico muy amplio de roles sociales y de identidades profesionales al seno de la educación (docentes, administrativos educativos de alto mando o de mando medio, investigadores, formadores de profesores, asistentes) se

cristaliza particularmente sobre la noción de preparación, de formación inicial y continua adecuada para el docente, particularmente para el docente de lenguas.

Identidad profesional docente

Enfocarnos en el concepto de identidad profesional docente introduce un tercer sesgo entre los docentes, en particular, y los profesionales de otras áreas. No se trata exactamente de una dicotomía entre ciencias puras y ciencias sociales, sino de una cuestión de reconocimiento entre profesiones, de peso y valoración social que se vinculan a la noción de prestigio social. Es necesario constatar que el prestigio de ser docente parece actualmente conservado y vivo sólo en las mentes de los profesionales de la educación; la opinión social es en realidad bastante crítica y acérrima respecto al docente y sus actividades, foco de las recriminaciones cuando fallan las políticas educativas o cuando es obvio que el docente carece de formación adecuada (Vaillant, 2010). Observaciones en redes sociales y medios tradicionales reenvían imágenes contrastadas pero mayormente negativas sobre el docente. En paralelo, la comunidad docente manifiesta sentimientos fuertes frente a la obvia incompreensión, ignorancia y banalización de sus requisitos y condiciones de formación y de trabajo. Navarrete Cazales (2008: 163) recuerda:

la enseñanza –por lo menos hasta mediados del siglo XX– era vista como una de las profesiones más nobles y honorables que alguien podría ejercer, para lo cual se requería el “don” de ser profesor, ya que la función social del maestro no sólo era la de instruir a los educandos sino también la de “formar” sus almas, aleccionarlos, por eso, la figura del profesor era de un altísimo respeto, comparable con la de un sacerdote, sólo que el maestro liberaría al pueblo de la ignorancia y el sacerdote del “pecado”. El maestro sería su conciencia social y el sacerdote su conciencia ante “Dios”. En ambos casos, la labor de estos agentes era considerada como “mesiánica”.

Algo de lo divino en la conceptualización de la profesión de docente no resistió las presiones económicas, los cambios sociales y las políticas de educación pública que han afectado México (Vaillant, 2010). De tal modo que, en la actualidad, los únicos que siguen hablando mesiánicamente de la profesión son los propios docentes. Ahora bien, los contextos en los cuales se desem-

peñan los docentes hoy en día requieren de una fuerte dosis de imaginación y de voluntad para construir referencias positivas vinculadas a la profesión docente (Dolloff, 1999).

En la investigación que realiza sobre los rasgos identitarios del pedagogo mexicano, Navarrete Cazales (2008) muestra cómo la conceptualización de la labor docente ha ido modificándose a la par de las actividades inherentes a la profesión del docente en México, teniendo efecto sobre la manera de concebir la identidad profesional docente.

Navarrete Cazales (2008: 146) presenta la construcción de la identidad profesional docente como el resultado de la apropiación de un “proyecto profesional-institucional” donde las políticas educativas, los planes de estudio que cursaron los docentes y que fueron un reflejo de la ideología de la época en que se formaron, las condiciones de la institución y las condiciones de la disciplina, por citar algunos aspectos, constituyen filtros a través de los cuales el individuo perfiló una identidad profesional de un modo particular y personal. Sin embargo, algunas veces las expectativas hacia la figura del docente no son realistas ni compatibles, creando contradicciones y disonancias que pueden llevar a la crisis profesional. Así, Vaillant (2010: 2) reporta:

La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

Para ser objetivos, pocas veces el docente reúne todas las características antes expuestas, menos aún las domina. Lo contrario daría lugar a una persona excepcional, ya que las expectativas desdibujan estándares difíciles de reunir (Esteve, 2006; Fúquene y Martínez, 2012; Furlong, 2013).

Analizando el sentir de tres generaciones de pedagogos de la UNAM y la UV, entre egresados de los años cincuenta y egresados de los años noventa, con el objetivo de establecer los rasgos prominentes de su identidad profesional, la investigadora encuentra una transición entre los que consideraban la profesión en términos de “entrega intelectual y afectiva” y que pensaban al

profesor como un “modelo social a seguir” (Navarrete Cazales, 2008: 154). Los de los noventa describen la profesión considerándose como maestros y algo más, entiéndase investigadores, administrativos, etc., un “pedagogo multifuncional” (Navarrete Cazales, 2008: 157). También observa que en los cincuenta los maestros habían escogido formarse en la profesión docente, mientras que la generación que egresó en los años sesenta y setenta, época densa política y socialmente para México, ya no creía en ninguna investidura mesiánica, pues en dicha época el campo laboral conoció diversificaciones importantes marcadas por la flexibilidad entre las formaciones y los ámbitos de desarrollo, personas traídas de diferentes horizontes a la docencia, formación obsoleta, ampliación del campo de operación del docente fuera del salón de clase y modificación de la naturaleza de sus actividades, en particular el acceso a espacios de gestión pero sin formación. Vaillant (2010) y Ávalos (2018) coinciden sobre el daño que la falta de formación adecuada y pertinente pudo y puede seguir haciendo a la profesión. En consecuencia, la actuación docente se considera pobre y se interpreta como la causante de fracasos en los sistemas educativos.

En el análisis que propone, Navarrete Cazales (2008: 157) explica que la generación de los profesores que empiezan a trabajar en los noventa “Han ido construyendo su identidad profesional a través de múltiples referentes sociales como, por ejemplo, el gusto por alguna área de formación de la pedagogía, su relación con profesores y/o asesores, el tipo de lecturas que realizan y por el ejercicio laboral que están desarrollando”. El dato es interesante para nosotros porque estas generaciones formaron docentes que intervienen en los testimonios que recabamos. Siendo los formadores más cercanos de nuestros docentes, su visión de la identidad profesional reviste especial importancia porque pudieron permear la visión de nuestros docentes a través de sus prácticas y sus discursos. Notamos entonces la complejidad que la identidad profesional docente es susceptible de adquirir su inscripción dentro de relaciones entre diferentes actores de la educación, su sustento en fundamentos teóricos y en las experiencias de vida.

Ya en sus conclusiones, Navarrete Cazales (2008: 166-167) enumera algunos rasgos identitarios susceptibles de hegemonizar el concepto de identidad profesional docente:

- Formación universitaria distinta a la de la normal: el campo de formación se mueve del docente, de la didáctica y de los principios pedagógicos hacia

una visión más profesionalizante del proceso educativo, centrada en los conocimientos especializados que exige el contexto nacional.

- Formación disciplinar híbrida que incorpora conocimientos, pero también instrumentos de análisis de otros campos como la sociología o la psicología.
- Profesional multifuncional. Las funciones del profesional se diversifican para incluir las funciones de orientador, asesor, docente, administrador, investigador, capacitador, entre otros.
- Campo de acción profesional-laboral muy diverso en tanto que puede intervenir en ámbitos de educación formal, no formal e informal.

Para Vaillant (2010: 4), “La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad”. Esto es que la identidad docente se construye subjetivamente, constantemente influenciada y matizada por factores de satisfacción y de insatisfacción que provienen de representaciones que tiene el profesional de lenguas extranjeras sobre su desempeño personal, expectativas y consideración de los colegas, superiores, padres de familia y alumnos.

Lo que hace todavía más complejo delimitar la noción de identidad profesional docente es que:

Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”). (Vaillant, 2010: 4)

La complejidad está en que quien busca definir la identidad profesional docente debe hacer un balance entre parámetros específicos que homogeneizan la profesión y también, y acaso más, considerar la interpretación individual de cada docente sobre lo que constituye su campo de trabajo. De allí las metodologías imbricadas que rinden cuenta sólo parcialmente del enfoque de la profesión.

Identidad profesional del docente de lenguas

Aun cuando parece que estamos hablando de una misma categoría de docentes de lenguas, la diversidad de actividades que atañen a los grupos que conforman esta comunidad, al igual que los otros grupos de docentes, es lo suficientemente amplia para que su homogeneización sea cada vez más compleja y que la línea que divide un grupo y otro se mueva constantemente. Vaillant (2010) y Hirsch Adler (2013) concuerdan al respecto. Mientras que la primera presenta la heterogeneidad de las representaciones profesionales como una manera de responder a la necesidad de diferenciarse o identificarse con otros grupos profesionales, la segunda dice (Hirsch, 2013: 67-68):

El tipo de conocimiento experto de un grupo de especialistas es muy diferente al de otros, lo que hace que la idea de una identidad común y de una profesión homogénea sea “una concepción inapropiada”. Esto se complica aún más cuando los profesionistas ocupan puestos de dirección y gestión.

Como lo hace notar la investigadora, discernir apropiadamente la identidad profesional del docente de lenguas implica considerar cuidadosamente sus ámbitos de desarrollo y la naturaleza de sus actividades. Por si fuera poco, dentro del campo de la profesión, es decir entre los docentes de lengua, parece haber un cuarto sesgo que divide la comunidad de los docentes de lengua materna y la de las lenguas extranjeras, y donde el docente de lenguas extranjeras aparece como un técnico instrumentalista en lenguas. El docente de lengua materna tiene la alta responsabilidad social de enseñar la lengua oficial, elevada a rango de instrumento institucional de identidad, mientras que el docente de lenguas extranjeras cristaliza expectativas múltiples y algo fantasiosas donde se ignora, se desconoce y/o se menosprecia el reto que conlleva poder acercar a los pueblos a través de sus lenguas y la comprensión de sus culturas.

Fandiño-Parra (2017), apoyándose de investigaciones de Agray Vargas (2008), Martínez (2006) y Agudo Martínez y de Dios (2011), caracteriza la profesión de docentes de lengua y docentes de lenguas extranjeras de la manera siguiente:

Cuadro 1
Propiedades del docente de lenguas y lenguas extranjeras

Docente de lenguas	• Saber articular de manera pertinente los saberes disciplinares y profesionales que posee.
	• Formar usuarios eficientes, creativos y críticos
	• Actuar como guías en el desarrollo de competencias que permitan comunicación oportuna.
Docente de lengua extranjera	• Instructor capaz de enseñar idiomas mediante técnicas y estrategias expeditas, simples y económicas.
	• Educador apto para pedagogía innovadora, responsabilidad social e investigación crítica desde discursos centrados en la calidad y la eficiencia educativa.
	• Experto crítico, preparado para adecuarse a la realidad de las aulas y a la particularidad de los alumnos, y con capacidad e iniciativa para plantear alternativas pedagógicas.

Fuente: Fandiño-Parra, 2017: 125.

Mientras que el docente de lenguas es descrito de modo general como un profesional competente en posesión de saberes que le permitirán encauzar la creatividad, las competencias y la reflexión ajenas, la conceptualización del docente de lenguas extranjeras incomoda por la disparidad en los sustantivos que emanan de las fuentes que delimitan la profesión. Fandiño-Parra (2017) reporta estas posturas remarcando la distancia entre las conceptualizaciones de la opinión pública, que ve al docente como un técnico, y las de las políticas educativas, que suelen presentar el docente como un profesional de la educación eficiente, vertido en herramientas didácticas innovadoras, caracterizado por su responsabilidad social y preocupado por la calidad de sus enseñanzas. Entre las tres posturas que presenta, nos sentimos definitivamente más cercanos a la tercera conceptualización que Fandiño-Parra (2017) presta a Martínez (2011); ésta presenta al docente de lenguas extranjeras como un experto capaz de adaptar sus conocimientos y prácticas a diferentes contextos y adaptarse a su público de manera personalizada.

Shifts de identidad profesional

Otro aspecto importante de subrayar en la complejidad que atañe a la conceptualización de la identidad profesional del docente de lenguas extranjeras es el carácter lábil de dicha conceptualización. La identidad profesional del docente de lenguas es particularmente sensible a los procesos de *shift* de identidad porque es construida por personas en las interacciones y los meandros de sus evoluciones sociopsicológicas. Esto último es definido por Grondin (2015) como un movimiento entre dos paquetes conceptuales que sirven de referentes al individuo. Las conceptualizaciones no se mueven de modo unilateral, sino que pueden desplazarse sobre un continuo cuyos polos sería delimitado por dos condiciones fundamentales y opuestas: no ser docentes de lenguas extranjeras *vs.* ser docentes de lenguas extranjeras. El espacio entre los dos polos es donde el docente es susceptible de atravesar, avanzar, retroceder, volver a avanzar, detenerse, regresar hacia diferentes estados que indican su experiencia laboral, su sentir y sus conceptualizaciones a lo largo del ejercicio profesional de su docencia de lenguas. Así puede transitar por una conceptualización muy idealizada de lo que es, hace y sabe un docente de lenguas, de la manera como desarrolla su profesión, de las actividades que son parte integrante de su responsabilidad como docente, de los logros que debe de conseguir, etc., hacia conceptualizaciones muy alejadas del quehacer docente. Lo que motiva las transiciones hacia un estado u otro está directamente vinculado a sus experiencias y sus anhelos, a momentos críticos (Schön, 1983; Labercane et al., 1998; Trujeque Moreno, 2013) que le obligan a confrontar y ajustar constantemente sus representaciones sobre la profesión con su realidad circundante para mantener un equilibrio.

Como en todas las aplicaciones de la identidad, la identidad profesional del docente de lenguas depende en gran parte de las experiencias personales y profesionales de los sujetos desde diferentes ámbitos, explicados a continuación:

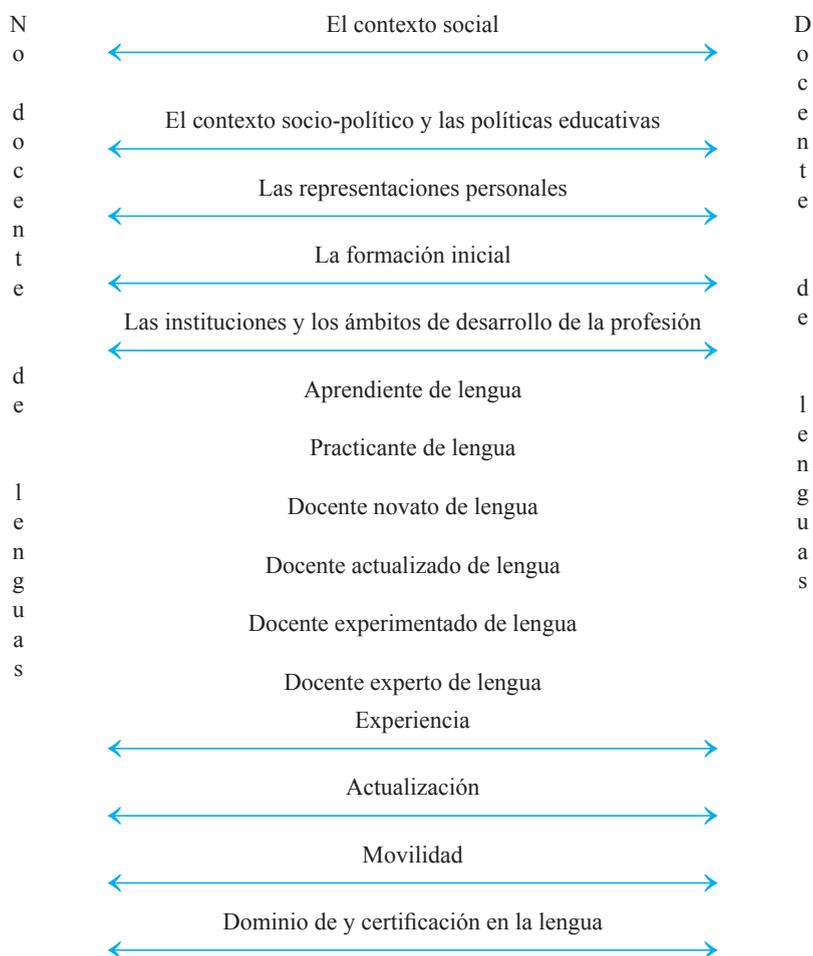
- El contexto social. Aquí entran la opinión pública y el grado de atracción que representa la profesión para un *outsider*. Discursos generales sobre el salario, la seguridad del empleo, la consideración de la profesión afectan directamente el interés del individuo en la profesión. También se colocan aquí las representaciones sociales sobre las lenguas de enseñanza (Fandiño-Parra, 2017; Fúquene y Martínez, 2012; Furlong, 2013).

- El contexto sociopolítico y las políticas educativas. Enseñanza por competencias, enseñanza por proyectos, métodos tradicionales, promoción de la movilidad, programación de la progresión en el aprendizaje, acuerdos y convenios entre México y el extranjero, crisis diplomáticas. Todos y cada uno de estos aspectos son susceptibles de impactar sobre las conceptualizaciones vehiculadas sobre la profesión.
- Las representaciones personales. Los dos aspectos anteriores son, en gran medida, responsables de la manera como el futuro docente conceptualiza la profesión. La docencia es un marco familiar, pues un individuo habrá estado escolarizado de manera obligatoria de 3 a 18 años, y hasta los 24 si decide seguir una formación universitaria o normalista; es decir, habrá conocido una gran cadena de docentes que despertaron, apagaron o exacerbaban sus intereses por volverse docente de lenguas. Sin embargo, la literatura muestra que a pesar de haber frecuentado el salón de clase durante varios años observando y conviviendo con docentes, gran número de alumnos que escogen especializarse en la profesión visualizan mal los retos que ésta implica y pueden rendirse frente a las dificultades múltiples que encuentran cuando transitan del estado de alumno a docente (Block, 2015; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Song, 2016).
- La formación inicial. Aquí impacta la calidad del programa educativo que el individuo cursó. Comprende los alcances de la formación, los ámbitos de práctica, el servicio social, las exigencias acerca del dominio de la lengua, los aspectos teórico-metodológicos de la didáctica de lenguas extranjeras, las oportunidades de movilidad, componentes que dejan huella en una identidad profesional (Hirsch Adler, 2013; Spilt, Koomen y Thijs, 2011; Villaruel Fuentes, 2012).
- Las instituciones y los ámbitos de formación de la profesión. En un promedio de 30 años de servicio, un docente de lenguas en México habrá tenido la oportunidad de frecuentar varias instituciones. Cada una de ellas, en sus estructuras y normatividades, habrá impactado en su vida laboral. Formas de contrataciones, facilidad para ascender al seno de la institución, responsabilidades otorgadas, comunicación con las autoridades y la jerarquía; son aspectos a través de los cuales el docente de lengua habrá tenido sentido de pertenencia y de participación o, al contrario, de exclusión y de fracasos (Zembylas y Chubbuck, 2018).

A continuación, la Figura 5 sintetiza los parámetros que suelen influir a lo largo de un desempeño docente (naciones entre las flechas grises) tenien-

do como consecuencia la transición del docente de lenguas de un estado a otro, desde su condición de aprendiente hasta su categoría de docente experto. Cada categoría entre el polo “No docente de lenguas” y el polo “Docente de lenguas” representa un perfil de la figura docente a través del cual el individuo transita a lo largo de su carrera profesional.

Figura 5
Shifts de identidad profesional del docente de lenguas



La complejidad de su profesión y la multiplicidad de sus actividades y responsabilidades autorizan que se encuentre en perfiles intermedios dependiendo de si el criterio que se usa es el nivel de lengua o su capacidad didáctica, sus habilidades de evaluador o de coordinador de programa, por ejemplo. Cada aspecto evoluciona de modo independiente en función de los ajustes y modificaciones en los parámetros sociales y personales, matizando la manera en que el profesional se ve y es percibido.

Por otro lado, la interacción del perfil docente con los parámetros sociales también da lugar a una serie de disonancias que es responsabilidad del docente resolver para mantener equilibrio y dar significado a su desempeño en cada instante de su carrera profesional.

Disonancias en la identidad profesional del docente de lenguas

Se operan movimientos en la identidad profesional del docente de lengua cuando las creencias y concepciones se enfrentan a contextos o situaciones que rompen el formateo cognitivo que el individuo había observado, analizado e integrado (Dolloff, 1999; Holmes, 2005; y Agudo Martínez y de Dios, 2011; Furlong, 2013; Villaruel Fuentes, 2012). Imaginemos, por ejemplo, a un futuro docente en proceso de formación, presionado para que eleve constantemente su nivel de lengua, instruyéndose en los enfoques didácticos actuales y en el uso de herramientas computacionales y virtuales. En esencia, ha escuchado en toda su carrera a sus maestros pregonar la absoluta necesidad de certificarse en la lengua de especialidad y cultiva la postura según la cual él es, como persona capacitada, el factor determinante frente y detrás de las nuevas tecnologías para orientar y encauzar dinámicas de aprendizaje adentro y fuera del aula. En paralelo al discurso institucional de formación, dicho docente escucha al secretario de Educación Pública de México, Esteban Moctezuma Barragán, en fechas recientes (28 de enero de 2019) decir:

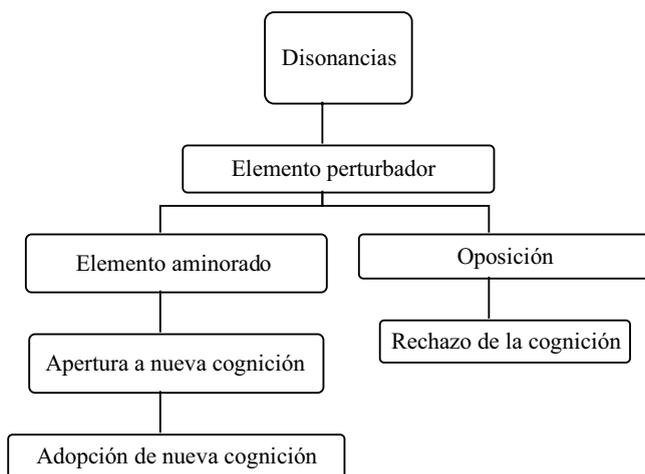
Mal planteada la enseñanza del inglés, era primero enseñarle inglés a los normalistas para que una vez que los normalistas aprendieran inglés fueran los maestros de inglés de los niños, y no tenemos tiempo, obviamente les vamos a enseñar inglés a todos los normalistas que quieran pero no tenemos tiempo de esperar a que los normalistas aprendan para que después enseñen. *Estamos desarrollando una investigación muy profunda sobre la enseñanza del inglés a través de plataformas en donde el maestro dirige la enseñanza y el niño*

aprende inglés sin que el maestro necesariamente sepa hablarlo. Porque lo que tiene que hacer es que el niño siga la plataforma.

Sin duda, una serie de disonancias vendrían a afectar la mente del futuro profesionalista. El aprendiz en formación estaría en condiciones de cuestionar su plan de estudio, experimentando un desfase entre lo que escucha en su lugar de formación, lo que piensa de su formación, lo que tiene que hacer para comprobar sus conocimientos en la formación y el discurso gubernamental. Dicha discrepancia se conoce como disonancia cognitiva (Grondin, 2018b). El individuo puede resolverlo de diferentes maneras posibles, presentadas en la Figura 6.

Los elementos perturbadores en el ejemplo pueden ser la no-necesidad de formación en lengua para un docente de lengua (no saberla, aún menos dominarla), creer que la herramienta virtual puede suplir el quehacer docente, la banalización de los contenidos de formación y de quien estaría a cargo de organizar contenidos y progresión, por citar sólo algunos elementos. Rechazar la cognición sería oponerse completamente a lo que plantea el secretario de la SEP. Adoptar una nueva cognición vendría a reconocer como posibilidad el hecho de que la labor docente pueda suplirse por la exposición a la tecnología.

Figura 6
Representación de los fenómenos de disonancias cognitivas



Fuente: Grondin, 2018b: 216.

Dependiendo de su experiencia personal y de sus representaciones sobre la profesión, cada aprendiz en formación puede escoger una ruta: oponerse al discurso porque éste causa un conflicto demasiado grande en su conceptualización de la profesión y su identidad profesional incipiente, o reducir el impacto del discurso disociando, por ejemplo, el contenido de éste de sus propias decisiones profesionales, incluso tomar el discurso a contrapié y utilizarlo como fuente de motivación para demostrar el carácter profesional que se requiere de un docente de lengua. Si bien no se puede prever la reacción de los aprendices, sí se puede advertir que algunos optarían por rechazar el discurso porque sería la reacción cognitiva más aceptable para el caso que tratamos.

Las disonancias cognitivas son parte integrante del desenvolvimiento humano en sociedad, ya que el individuo está constantemente sometido a ajustes entre lo que cree, lo que sabe y lo que hace en consecuencia. En el ámbito profesional, las disonancias a las cuales se enfrenta el docente focalizan mayormente sobre la discrepancia entre las representaciones de su imagen profesional y las responsabilidades que son actualmente las suyas al seno de los espacios educativos. Constituyen, a la fecha, una temática ausente de los planes de estudio. Un hecho preocupante cuando sabemos lo demandante y accidentada que puede ser la labor docente y el dilema social que provocaría si las generaciones actuales sufrieran graves crisis vocacionales masivas en el sector docente. La construcción de una identidad profesional docente de lenguas extranjeras articula el reconocimiento de la formación docente, su legitimidad en comparación con otras profesiones, con el constante juicio social. El resultado es una identidad profesional docente de lengua cambiante según el individuo se encuentre al inicio o al final de su ejercicio profesional, tenga o no éxito en su labor, pero también según quién reconoce su trabajo y si el reconocimiento es positivo o no.

SECCIÓN II

PRESENTACIÓN DE LAS NARRATIVAS

CAPÍTULO 4

REPRESENTACIONES DE LA IDENTIDAD EN LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

Una meta central de este proyecto era conocer a las distintas trayectorias personales que llevaron a los participantes a convertirse en miembros de la comunidad profesional de docencia de lenguas. Con esta finalidad se analizaron las representaciones de cinco participantes con respecto a sus inicios en la carrera de Lenguas. Estos cinco participantes, tres mujeres y dos hombres, eligieron presentar sus historias en el Simposio de Docencia de Lenguas Extranjeras, durante la primera mesa temática en la que una de las preguntas específicas era cómo se tomó la decisión de hacerse maestro de lenguas. Cada integrante de la mesa cuenta con una amplia experiencia en la docencia de lenguas y todos ellos se dedican principalmente a la enseñanza de la lengua inglesa. En dos casos reportan actividades de investigación, pero siguen complementando su labor investigativa con clases de inglés. Todos tienen estudios de posgrado, cuatro con el grado de maestro y una con el doctorado.

Iniciaremos este capítulo con una breve presentación de cada uno de los participantes basado en los contenidos de su *curriculum vitae*, para después describir la forma en que describieron su ingreso a la comunidad de maestros de lenguas. Intercalaremos la presentación de los participantes con sus historias renarradas sobre su decisión de elegir la profesión de docente de lengua. Posteriormente, en el análisis, identificaremos los temas abordados y realizaremos una categorización de los puntos tratados para empezar a construir una imagen de los factores centrales en las trayectorias seguidas que, esperamos,

tenga resonancia para los profesionales de la comunidad de docencia de lenguas. Para proteger el anonimato de los participantes hemos reordenado las participaciones y les hemos asignado pseudónimos.

Los participantes y sus historias

Para las renarraciones que presentamos a continuación, se identificaron en la transcripción del simposio los segmentos de los testimonios que correspondían al tema de cómo la persona se convirtió en maestro de lenguas. Esta pregunta se puede abordar desde diversas perspectivas. Para algunos se refiere a cómo tomaron la decisión de estudiar una carrera en la Facultad de Lenguas, mientras que para otros se refiere a la decisión de meterse a un salón de clase para trabajar como profesor de lengua. Al mismo tiempo que abordan el tema, abren una ventana hacia su identidad profesional y su experiencia de ingreso a la comunidad docente. Primero conoceremos sus historias.

Andrea

La primera docente es la maestra Andrea. Egresó de la primera generación de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) en 1997 y tiene 16 años de experiencia en el campo de la docencia. Antes de ingresar a la Facultad de Lenguas, se había formado en programación e inició la carrera de Ingeniería en Sistemas, pero comenta que salió del plan de estudios para entrar a la LLI cuando esta carrera se abrió. A lo largo de su trayectoria profesional ha combinado su gusto por las lenguas con su afición a la computación. Se ha entrenado en el uso de varios sistemas virtuales para apoyar el aprendizaje de lenguas y para la operación de centros de aprendizaje autónomo. En su *curriculum vitae* conjuga ambos campos del saber de manera entrelazada. Cuando enlista los idiomas que domina, incluye inglés, francés y computación.

En las diversas instituciones donde ha trabajado ha impartido clase en el área de inglés y de computación de manera consistente. Del mismo modo que ha impartido clases, también se ha desempeñado en puestos de coordinación de laboratorios de cómputo y de aprendizaje de inglés, además de haberse dedicado a la formación de profesores. Ha trabajado en diversos niveles educativos, desde el preescolar hasta la facultad. En resumen, Andrea se presenta como profesora tanto de lenguas como de computación, ambas disciplinas

forman parte integral de su identidad profesional. Otro aspecto del *curriculum vitae* de Andrea es la internacionalización en su formación académica. Además de su título en la Licenciatura en Lengua Inglesa, menciona cursos de actualización y de especialización tomados en Australia y Estados Unidos. Estos cursos han sido de perfeccionamiento del idioma y de actualización metodológica. No solamente se ha actualizado, sino que ha obtenido el grado superior de maestría y está cursando el doctorado, ambos en la misma institución de educación superior afiliada a la SEP.

Andrea

No fue una decisión tan sencilla cuando decidí tomar lo que era la enseñanza del inglés. ¿Cómo tomé esa decisión de ser maestro de lenguas? Fue cuando yo era pequeña. Acuérdense que Toluca anteriormente estaba delimitada con la avenida Circunvalación. No había crecido tanto como hoy. La cultura otomí está situada afuera de esta zona, en comunidades como San Pablo Autopan, Tenango del Valle, Calixtlahuaca, entre otros lugares que tenemos aledaños. Mis familiares, la mayoría, trabajaban con estas comunidades por lo que escuché otro idioma. Ahí lo común era saludarse y despedirse en otomí.

En ese momento, yo pensaba que era inglés, así que busqué la manera de relacionarme con esas comunidades. Ahora ya sé que es otomí. Así nació mi interés por las lenguas. Luego ya conocí el idioma inglés mediante canciones las cuales me gustaban mucho y las interpretaba.

Con el tiempo se abrió la primera generación de la Licenciatura en Lengua Inglesa y debido a que trabajaba pues tomé el turno vespertino. Yo llegaba corriendo aquí a la dos, o a la una de la tarde porque el maestro Kirk era muy exigente para la puntualidad. Y entonces tenía que llegar puntual desde Tenango, en donde yo trabajaba, hasta aquí a la facultad.

[...]

Estoy muy contenta de haber elegido bien. En mi trabajo, imparto mis clases con alegría, entusiasmo y gusto. Sin olvidar que continuamente lo enriquezco con las aportaciones de los alumnos. Así que seguiré motivando y dirigiendo estudiantes para que tengan mejores oportunidades en su futuro. La comunicación no tiene fronteras y agradezco a mi alma mater por haberme dado la preparación necesaria para ser profesional del idioma inglés, también a mis maestros y compañeros por todo el apoyo recibido. Muchas gracias.

Andrea resalta su interés temprano en las lenguas distintas al español. Su primer encuentro con otras lenguas es en las comunidades alrededor de Toluca, donde escucha que las personas se comunican en una lengua que no es el español. Ella asume que deberá ser inglés, para después darse cuenta de que es en realidad otomí. Como se ha mencionado antes, Andrea también estudió computación, pero varios aspectos de su narración comunican su entusiasmo para estudiar la carrera adicional de lenguas, como el esfuerzo por llegar a tiempo y su amor por la lengua inglesa. Cierra su testimonio con un agradecimiento para los profesores y compañeros de la facultad. Le gusta mucho su carrera y tiene la seguridad de no haberse equivocado en su selección.

Beto

El siguiente participante, Beto, egresó de la primera generación de la Licenciatura en Lenguas en 2009 y tiene 12 años de experiencia como profesor de lenguas. También cuenta con el grado de maestro en Lingüística Aplicada de parte de la Facultad de Lenguas. Ha impartido clases de inglés, alemán y de lingüística, principalmente en instituciones de educación superior y particulares de prestigio. Menciona certificaciones en inglés, francés y alemán. Ha trabajado en Toluca, Ixtlahuaca y Quintana Roo. En cuanto a su experiencia profesional señala haber participado en diversos foros y coloquios de difusión y divulgación del conocimiento, así como haber organizado eventos académicos. Lleva cinco años trabajando como docente-investigador en una universidad particular y señala sus áreas de interés en la investigación como parte de su perfil profesional.

Beto

En realidad, mi decisión por esta carrera fue algo fortuito, a pesar de que sí tuve contacto con las lenguas antes. Mi papá por ejemplo, siempre ha trabajado en la industria automotriz. Él ha trabajado en Chrysler y en General Motors. Terminó trabajando en Bosch y ahí se jubiló. Entonces, su carrera profesional siempre le ha exigido el dominio del inglés. Me acuerdo que desde niño mi papá se adelantaba a estas teorías del bilingüismo y siempre me enseñaba expresiones. Me enseñaba a comunicarme en inglés. Entonces le fui captando a la onda del inglés desde pequeño. Incluso, llegué a la secundaria y los maestros decían, 'Ay, pues tú ya sabes todo, así que, te pongo tu diez. Ya

mejor ni vengas' En la prepa igual. Me acuerdo que en la prepa participé en un concurso de spelling bee.

Luego terminé la preparatoria y llegó el momento de decidir qué vas a estudiar: En qué universidad. Entonces, sinceramente en mis planes no estaba ni esta universidad, ni esta carrera. Mi hermano había estudiado en el Politécnico y tomó la decisión de irse a vivir a la Ciudad de México. Y yo quise seguir sus pasos. Entonces dije, 'Voy a hacer el examen en el Politécnico'. Me acuerdo que elegí carreras como Relaciones Internacionales o Turismo. Al mismo tiempo, hablando con mi familia me dijeron '¿Por qué no lo intentas en la UAEM también? Es una buena opción.' Y yo, 'Ah voy a ver, pero mi prioridad está en el politécnico'.

Bueno, el día que ya me decido a sacar ficha en la UAEM me venía en el autobús para acá. Entonces el autobús pasaba por la por Jesús Carranza donde hay muchísimas facultades y había decidido que quería estudiar medicina. Era un sueño. ¿Por qué? ¿Quién sabe? Pero esa era la única opción que había considerado y Lenguas era la segunda. Entonces, me acuerdo que venía en el autobús y se para en el semáforo de Tollocan y Jesús Carranza y volteo hacia la Facultad de Medicina y estoy así, 'Mmm me bajo, no me bajo; me bajo, no me bajo'. Traía mis documentos. Eran las mismas fechas tanto para Medicina como Lenguas y dudé. Pero obviamente había muchísima gente en la Facultad de Medicina y yo creo que fue de flojera, desidia. No sé, pero al final dije, 'Ah no. Mejor me sigo' Entonces así fue como llegué aquí, saqué mi ficha. Todavía era para lengua inglesa la ficha que yo saqué.

Posteriormente, Beto cuenta cómo le cuesta mucho trabajo el examen de ingreso al Politécnico, pero que le va muy bien en el examen de la UAEM. Es seleccionado para la LLI, pero cuando entra le dicen que la carrera ya es la Licenciatura en Lenguas, que se ha fusionado la LLI con la LLCyF. En esta sección de la historia se aprecia cómo Beto es indeciso hasta el último momento. Da la impresión de que si la fila para inscribirse a Medicina hubiera sido un poco más corta, Beto se hubiera bajado del camión allá y otra cosa hubiera sido de su vida. Pero también inicia su historia reconociendo que tenía cierta inclinación hacia el estudio de lenguas por la influencia de su padre. Reinterpreta partes de su historia de vida en la forma observada por Linde (1993), para lograr mayor coherencia en cuanto a la cadena de eventos que le han llevado a estar donde se ubica actualmente.

Camila

Camila, la siguiente participante, egresó de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en 2005 y lleva 25 años de experiencia profesional en la docencia de lenguas. Ella pertenece a la primera generación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (para profesores en activo) de la facultad y tiene una maestría en Ciencias de la Educación. Ha trabajado principalmente en escuelas particulares de prestigio multinivel; por tanto, ha dado clases desde el preescolar hasta la preparatoria, además de realizar funciones de coordinadora de departamento. En su *curriculum* señala que actualmente trabaja en cuatro instituciones educativas, una de preparatoria y tres de educación superior, incluyendo la Facultad de Lenguas, donde imparte clases en la misma Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

Camila

En cuanto a cómo tomé la decisión de ser maestra de lengua, comparto las experiencias y las pláticas de los compañeros anteriores porque en mi caso tampoco fue algo planeado ni pensado.

Al inicio, yo tuve la fortuna de ser educada en escuelas bilingües desde niña. Gracias a mis padres, tuve esta oportunidad. Y por eso, a mí no me sucedió como que llevaba lo básico hasta secundaria, sino que en la secundaria ya tenía un dominio intermedio quizá del inglés. En preparatoria todavía más. Yo soy originaria de la Ciudad de México, soy chilanga, y después de la preparatoria mi decisión fue entrar a la UNAM a estudiar ingeniería química a los dieciocho años de edad. Y, por azares del destino, entré a la universidad y luego en el tercer o cuarto semestre yo ya andaba de novia. Obviamente uno piensa y hace muchas cosas que, normalmente no son las correctas, pero son las que el corazón en ese momento dicta. Dejé todo por casarme a los veinte años y no terminé la carrera, obviamente.

Después de eso dije, 'Ya algo tengo que hacer, o sea, no tengo carrera, no tengo nada' Tenía yo el inglés y entonces dije, '¿De qué otra? a dar clases' Entonces, empieza uno a buscar en el kínder de aquí, el kínder de allá. En ese tiempo, (les estoy hablando de hace veinticinco años) yo ya tenía hijos. Tenía una niña. Entonces no me quedaba de otra más que buscar la forma. Y empecé a trabajar. Yo me vine a Toluca.

Obviamente cuando uno se casa tan joven y tiene hijos tan joven pues el matrimonio no funciona. Se los digo ustedes que están jóvenes, pues hay que pensarle más. Todos pasamos por unas etapas difíciles, pero teniendo esa

situación, el matrimonio ya no estaba funcionando. Mi hija tenía cuatro años. Llego aquí y nació otro. Y ya con dos hijos y con un matrimonio quebrado, etcétera, no te queda de otra más que buscar. Hacer lo que sabes hacer. Gracias a Dios yo tenía esta situación, yo ya sabía inglés, no había estudiado absolutamente nada de docencia ni de cómo dar clases ni nada pero dije: 'Pues esto me tiene que salir. Me tiene que sacar adelante'.

La historia de Camila sobre hacerse maestra de lenguas no inicia con la selección de una carrera universitaria, sino con una necesidad de salir adelante a pesar de las vicisitudes de la vida. Camila ha estado escuchando las historias de sus compañeros en la mesa temática, y sabe que su historia es algo distinta. Busca un vínculo y lo encuentra en lo fortuito que ya han mencionado algunos en sus testimonios. Reflexiona sobre su falta de preparación para los puestos que desempeña y busca una solución.

Yo empecé a estudiar ya madura. Me di cuenta que no podía seguir así y me gusta el estudio y siempre tuve buenas calificaciones. Siempre fui alumna destacada. Dije: '¿Cómo voy a seguir así?' Digo, ya soy madre y tengo que mantener a mis hijos pero de alguna forma tiene que ser [más profesional]. Entonces la Facultad en ese tiempo lanzó la convocatoria de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés para profesores en activo (Camila, Simposio).

Para Camila, este es el momento en que regresa al camino adecuado. Adquirir estudios formales como docente constituye su manera de reivindicar su lugar en la comunidad de la docencia.

Daniela

La cuarta participante, Daniela, egresó de la tercera generación de Licenciatura en Lengua Inglesa y cuenta con 20 años de experiencia docente. También formó parte de la primera generación de la maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas, así como un doctorado en Educación de parte de una institución particular de la Ciudad de México. Actualmente su trabajo principal es como docente y coordinadora de lengua inglesa en una facultad de la UAEM y tiene una trayectoria importante en distintos espacios de la Universidad incluyendo puestos directivos en dependencias de enseñanza de lenguas. Ha impartido clases de inglés, pero también

de lingüística, docencia, literatura y traducción, además de haber trabajado como traductora, intérprete y en la formación de profesores. Daniela ha aprovechado también oportunidades de estancias en el extranjero, como asistente de idiomas en Francia y en un curso de perfeccionamiento del idioma en Inglaterra.

Su cuento es un poco más extenso que el de los demás participantes porque rastrea los motivos de su interés en la carrera con mucho detalle y abarca todos los niveles educativos en términos de su aportación a su selección final de la carrera. Se entiende que no es la primera vez que Daniela cuenta esta historia, y ya ha identificado muchos factores que la llevaron a estar dónde está. Consideramos que su historia tiene un valor importante como parte de nuestra historia por lo que se mantiene relativamente completa. También es muy representativa de su generación de profesores de lengua en varios aspectos, como el equipo docente que le impartió clases en la facultad y su experiencia de los procesos de ingreso. Hay que reconocer que en algunos otros aspectos es muy distinta a los egresados de la primera y segunda generación, de las que sólo algunos se titularon y pocos continuaron sus estudios en el posgrado. La generación de estudiantes con los que estudió Daniela se ha caracterizado por su obtención de grados superiores y sus logros en la docencia y la administración educativa.

Daniela

Desde la escuela primaria, yo tuve la oportunidad de ir al Colegio Montessori, una escuela conocida en formación católica (pero en ese tiempo era un poco más laxo el asunto). Y siempre me encantó la clase de lenguas. Siempre tuve la oportunidad de contar con profesores de español muy, muy buenos. Nos enseñaban unos análisis gramaticales muy interesantes desde la primaria. Para mí, todo ese rollo de adjetivos, sustantivos, divide la oración en sujeto-predicado, no para mí era ¡guau! Era fascinante. Recuerdo que el resto de mis compañeros no necesariamente así, pero bueno, a mí me encantaba. Entonces si había un concurso de ortografía, pues yo participaba. Si había algún concurso de creación literaria, pues también. Algún concurso de poesía, ya sea creada o bien alguna ya hecha entonces ahí me veían participando. A mí siempre me encantó el estudio de las lenguas.

Ya en la escuela secundaria, me dan la oportunidad de estudiar en una escuela oficial, que fue una época maravillosa en mi vida. Era otro rollo la escuela secundaria en ese tiempo. Ahora hay otras cuestiones, pero en ese tiempo era muy, muy padre. Tuve la oportunidad de estar con 65 compañeros

en aula y era maravilloso. Teníamos, por ejemplo, como compañero al hijo del rector de ese tiempo de la UAEM. Entonces sí era de buen nivel la secundaria. El día uno me toca mi primera clase de inglés, que jamás se me va a olvidar; con el profesor Élfego. Llega y ya saben ¿no?, la primera sesión, la sesión de encuadre mientras que el resto de los profesores siempre nos hablaban de 'la escala vale tanto' y 'el examen vale tanto' y puntualidad, trabajos, etcétera. Pues no. El profesor Élfego lo que hizo fue repartirnos diferentes fotografías, producto de los viajes que había hecho sobre todo a Inglaterra y a Canadá y pues nos los repartió. Entonces, esa fue su sesión de encuadre y nos decía, '¿qué observan en estas fotografías?', '¿les gustaría ir ahí?', '¿conocer estas personas?', '¿probar estos sabores?', '¿oler esos aromas?' etcétera.

Entonces yo dije: 'Sí, sí, yo, yo. A mí me encantaría viajar' Pero pues, ¿con qué ojos? Realmente se tenía la idea de que los viajes son carísimos.

Entonces cuando él empieza a platicar sobre esta experiencia pues ya nos dice, 'Miren, precisamente gracias al dominio del idioma inglés es que yo he tenido la oportunidad de estar viajando' Nos decía, 'Bueno, como ustedes saben mi nombre es Élfego. Me dicen por ahí 'El Fregón' porque soy el mejor profesor de inglés de toda la secundaria. Entonces, ojalá que también tengan el interés, ¿va?'

El ver todo ese personaje que se presentaba ante nosotros. El ver esa creatividad. Las clases que nos daba. La manera en cómo movilizaba esos saberes. Yo quedé prendida de ese entusiasmo. Y entonces yo de inmediato me enamoré tanto de su profesión como de la posibilidad de viajar y conocer personas.

Pero decía yo: 'Falta mucho tiempo. Entonces a ver que se puede ir dando'. Entonces me meto a estudiar inglés a Harmon Hall, que también en ese tiempo pues era muy reconocida aquí en Toluca y era de las pocas escuelas privadas que había aquí en Toluca. Entonces rapidito se pudo hablar el idioma y me encantó. Con las bases que traía del español... después ya con el inglés bueno, era yo la más feliz en el estudio de lenguas.

Ya en la preparatoria, en los últimos semestres te empiezan a hacer el examen para ver cuál va a ser tu proyecto profesional. Yo realizo esa prueba (yo estudié mi escuela preparatoria en la Isidro Fabela, una escuela privada) y entonces toda la gama ahí de psicólogos y terapeutas nos hicieron muchísimos exámenes y nos daba como resultado tres posibles carreras a estudiar.

Mi primera carrera [que salió del estudio] fue psicóloga... La segunda opción era médico veterinario... Y la tercera, era la misma ponderación entre abogacía y profesora. Entonces nos dimos a la tarea de platicar con los psicólogos y pues me gustan las otras tres áreas pero sobre todo la docencia.

En el último semestre de la prepa nos llevan por parte de la Isidro Fabela a lo que es rectoría de la UAEM para la famosa 'Expo Orienta' (que creo que ahora ya se hace en línea, pero en ese tiempo era en el patio central de rectoría). Y mientras que el resto de mis compañeros traían toda la colección de médico veterinario, doctor, etcétera, yo nada más busqué, 'Escuela de Lenguas' y me dirigí precisamente ahí, porque bueno ya sabía que existía la escuela. Y estaba el profesor Kirk Postotnik, que lamentablemente algunos de los aquí presentes ya no lo conocieron. Uno de los mejores profesores que llegamos a tener aquí en la Facultad. Él estaba como encargado del stand. Entonces, en cuanto yo lo veo me pongo a platicar con él en inglés y él me explica la carrera. Yo no podía creer que hubiera un programa de estudios tan fascinante sin matemáticas. (Risas) 'Sí, sí estoy feliz por ello' Me puse a leer sobre cada materia y pensar que podía una persona lograr formarse como docente de idiomas, como traductor e intérprete. No bueno, era un lujo; era una sensación increíble.

Hay varios elementos interesantes en la narración de Daniela. Recalca el prestigio de los espacios educativos en donde estudió antes de la licenciatura. Su primaria, secundaria y preparatoria fueron excelentes. Esto posiciona a Daniela como una persona exigente con el nivel de su educación, y pone el escenario para proponer a la Facultad de Lenguas como una escuela excelente. No se entendería por qué Daniela dejaría de ser exigente en la selección de una facultad. También en su historia se destacan personajes que tuvieron cierto impacto en su selección de la carrera como el maestro Élfego y el maestro Kirk Postotnik.

El maestro Kirk debe haber sido su primer contacto con los profesores de la facultad. Es un maestro alto, rubio, con gran entusiasmo por la educación. Andrea también refiere por nombre al maestro Kirk. Menciona que tuvo que correr para llegar a la facultad porque tenía clase con el maestro Kirk y era muy exigente con la puntualidad. Este profesor, originario de Wisconsin, trabajó en la facultad de 1992 a 2010. Dio clases de inglés a todos los alumnos de las generaciones entre estos años. Contaba con el título de licenciado en Humanidades con énfasis en el área de lenguas cuando llegó a México en 1992 y después cursó la maestría en Lingüística Aplicada por el acuerdo entre la UAEM y la UNAM.

Édgar

El quinto participante, Édgar, es licenciado en lengua inglesa de la octava generación, con 16 años de experiencia en el campo de la docencia de lenguas. Actualmente trabaja como docente-investigador en una universidad intercultural y como profesor de inglés en una dependencia de enseñanza de lenguas extranjeras de la UAEM. Señala haber trabajado en varias instituciones de educación superior y de enseñanza de lenguas de prestigio, todas en la región del Valle de Toluca. Ha impartido clases de inglés y español, así como en las áreas de la lingüística, docencia, literatura, traducción, estudios culturales e investigación. Reporta diversas publicaciones en la forma de artículos y capítulos para libros especializados. Menciona membresía de asociaciones profesionales y su pertenencia a un cuerpo académico. Édgar es también el cronista de su comunidad.

Édgar

En realidad termina por ser fortuito [la selección de la carrera] porque uno dice, 'Yo nunca voy a dar clases ni me voy a dedicar a esto'. Pero, por circunstancias que a veces uno no planea, acaba en esto de la docencia.

Desde que recuerdo, desde el primero de secundaria, estuve trabajando en muchísimos lados. En realidad he sido mil usos. He trabajado como rotulista. He trabajado en una tintorería, en una carpintería, de encuestador de INEGI. Anduve en muchos lados, incluso de cobrador en un estacionamiento. Hasta que por fin llegué a un restaurante que se llama 'Toks'. Estuve dos años, cuando en una plática con el gerente de la empresa me dice, '¿Por qué no sigues estudiando?'. Y le digo, 'Pues si usted me da permiso de trabajar en la mañana e ir a estudiar en la tarde, pues sí'. Y el gerente dice, 'No, pero es que el turno termina a las cuatro'. Y le dije, 'Si me deja salir a la una y media, le prometo que no falto a trabajar'. Y desde entonces me dejó salir a la una y media porque yo entraba a la escuela a las dos. Y dos años después hubo una discusión con el gerente y me dijo que ya no regresara y pues ya no regresé.

Entonces empecé a trabajar en Sanborns... Y en una ocasión, escuchaba el radio, porque tenía la costumbre de poner el radio en la mañana. Y ya cuando llegaba el gerente lo apagaba y justo en ese momento sale un anuncio de una escuela que solicitaba un docente para cubrir dos grupos en cursos remediales.

Pues, sirve de mucho llevarse bien con la gente de administración Entonces le dije a la secretaria, '¿Me puedes dar chance de hacer una llamada?' Y

le llamé a la escuela' y me dicen, 'Vente mañana te esperamos a las nueve'. Y me dije, 'Pero mañana yo no descanso'. Entonces convencí a mi jefe, '¿Sabes qué? Te cambio mi descanso del miércoles por el de mañana.' '¿Por qué estos días?' 'Porque tengo que ir a una escuela.' 'No, pues si es por eso, pues vete.'

La verdad me gustó mucho la escuelita donde llegué y me gustó la manera en que me trató la directora. Tenía un grupo de seis niños y otro de ocho que solo iban para nivelarse. Me gustó tanto que dije 'pues me voy a quedar en esto'.

O sea, lo que les digo es que es fortuito de cómo [sucedió], si le hubiera tenido miedo al gerente, si ese día no hubiera prendido el radio, si no hubiera escuchado ese anuncio ni tomar esa decisión de '¿Sabes qué?' - al jefe de área - 'no voy a venir a trabajar mañana porque voy a una entrevista. Si quieres cámbiame el descanso para el miércoles o ponme falta' porque así le dije ¿no?, 'Ponme falta porque quiero ir a ver' ¿no?

La historia de Édgar es acerca de cómo empezó a estudiar en lenguas, pero también de cómo, entre las opciones de trabajo, decidió ser maestro de lenguas. Había tenido muchos trabajos distintos, pero las clases remediales en la “escuelita” era su primer trabajo profesional. No comenta el motivo por el cual eligió la carrera de lenguas por encima de las otras posibilidades, sino que plantea su historia como un salir adelante a pesar de la adversidad. De su *curriculum vitae* y su resumen hay evidencia de que Édgar es particularmente sensible a la forma de la lengua. Escribe. Lee. Para su propuesta retoma el título de un cuento de Alejo Carpentier, “Un viaje a la semilla”, que narra cómo un hombre ya grande regresa al hogar de su infancia, y emplea este concepto para enmarcar su trayectoria como un regreso a sus raíces. Traza el paralelo entre las historias porque actualmente se encuentra dando clases en la misma comunidad donde nació. También en dos ocasiones en su trayectoria regresó a trabajar en una escuela donde él había sido estudiante. Es un regreso que le da orgullo y resalta la significatividad del retorno. De esta manera se proyecta como un hombre culto, incluso cuando sus inicios laborales hayan sido modestos.

Los caminos andados en la trayectoria profesional

En esta sección señalaremos algunos de los temas compartidos entre los egresados en cuanto a la selección de la carrera y el ingreso a la misma. Estos

temas son el papel de la sensibilidad hacia las lenguas, los personajes claves y el grado de azar en su selección de la profesión. Nuestra intención aquí es cerrar la sección sobre la selección de la carrera identificando algunos puntos que los egresados comparten. Esto nos dará una representación inicial del nivel de desarrollo de la profesión de la docencia de lenguas.

El interés temprano por las lenguas

Los participantes reportaron cierta sensibilidad para el estudio de las lenguas. Sus experiencias en el aprendizaje de lenguas son un disparador de su vocación a convertirse en docentes de lenguas. Entre los testimonios podemos encontrar instancias de incidentes críticos que despertaron el deseo de aprender lenguas. Daniela menciona su entusiasmo temprano por los análisis sintácticos que hacía en la escuela primaria. Reconoce que no todos los compañeros lo disfrutaron por igual, pero, en su opinión, era fascinante. Continúa señalando interés en concursos de lectura, ortografía, oratoria y creación literaria. Édgar participa en concursos de poesía y de creación literaria. Beto se acuerda de haber participado en un *spelling bee* durante la preparatoria. El *spelling bee* es un concurso oral de ortografía en inglés que se asocia con la cultura estadounidense. Participar en este concurso es el privilegio de los mejores estudiantes, por lo que Beto nos hace ver que, a pesar de que ya no toma clases, sigue entre los mejores estudiantes de lengua inglesa. La experiencia de Camila en escuelas particulares era distinta. Ella pudo aprovechar las clases para avanzar en el aprendizaje de la lengua. Beto también se acuerda con cariño de los intentos de su padre para enseñarle distintos idiomas a temprana edad. Destaca la forma en que este acercamiento le hizo ver el carácter comunicativo de la lengua, a diferencia de las experiencias escolares que se acercaban al aprendizaje desde una perspectiva más cognitiva, en la que una vez aprendida la estructura o el vocabulario ya no hay más que hacer con la lengua. El valor comunicativo también está presente en el testimonio de Andrea, quien, desde muy pequeña, se interesa en aprender cualquier lengua distinta que encuentra a su alrededor.

También reportan en común una exposición temprana a la lengua inglesa, y varios de los participantes resaltan el carácter llamativo de la exposición. La descripción que ofrece Daniela de su primera clase de inglés con el maestro Élfego es memorable. Para ella, es la primera vez que alguien resalta al carácter comunicativo de la lengua inglesa. Esto puede verse como un inci-

dente crítico en la formación, el darse cuenta de que la lengua extranjera es una herramienta de comunicación, que existen personas reales allá afuera que hablan este idioma y que quisieras conocer. Es similar la experiencia de Andrea en la comunidad. Desea empezar a comunicarse con las personas que encuentra y se da cuenta de que para lograr esto tendrá que aprender otro idioma. Más adelante, su interés en la música en lengua inglesa la motiva a mejorar su nivel. En estas experiencias podemos resaltar que, además de un interés en los idiomas, se aprecia una orientación hacia el exterior y en otros países y otras culturas.

Beto fue expuesto a inglés y alemán desde temprana edad, así como a la idea de que hablar lenguas extranjeras abre nuevas posibilidades profesionales como lo evidencia la carrera en la industria de su padre. Con base en sus conocimientos teóricos bromea y dice que su padre se adelantaba a las teorías de bilingüismo. Aunque Beto minimiza un poco los esfuerzos de su padre por enseñarle lenguas, se entiende que deben haber sido bastante exitosos, porque sus profesores de secundaria y de preparatoria le piden que no participe en la clase por el nivel de dominio que tiene con respecto a sus compañeros. Esta racha de liberarse de las clases de lengua se acaba cuando llega a la facultad. Acerca de cuando tiene oportunidad de presentar el examen de ubicación comenta: “yo me había hecho a la idea de: ‘Ay, de seguro a mí me van a mandar como a inglés cuatro, algo así, inglés tres’. Pues no, me toca en inglés uno y así de: ‘Bueno’ [hace cara de desconcierto]”.

En el testimonio de Camila hay una orientación menor hacia la comunicación con la lengua. Ella enfatiza el valor de la lengua como herramienta profesional. Cuando habla de su necesidad de trabajar, dice “tenía el inglés”. Lo trata como una posesión. Le sirve para obtener un trabajo y en el transcurso de su testimonio no menciona su papel como vehículo de comunicación. Tal vez esto sea porque el momento crítico en que se dio cuenta de que la lengua era útil para comunicarse fue hace mucho tiempo. Camila es más madura que los demás participantes, pero también puede ser porque siempre ha visto la lengua como herramienta, como una habilidad que puede agregar a su *curriculum vitae*, y nunca ha buscado una motivación menos instrumentalista.

Todos los participantes contemplados aquí tienen en común el hecho de que sus representaciones sobre dominar una lengua extranjera fueran vinculadas a actividades canónicas (por ejemplo el *spelling bee*), experiencias positivas que incidirían en su identidad personal y social, específicamente en la futura identidad profesional, y personajes emblemáticos que habitan el espacio imaginario de la idealizada comunidad de práctica donde el futu-

ro docente anhela entrar. Caracterizamos a continuación dichos personajes emblemáticos.

Personajes críticos

Todos los participantes hablan, en mayor o menor medida, acerca de personas que han jugado un rol en su selección de la profesión y/o sobre haber continuado ejerciendo. Estos personajes se pueden dividir en familiares, maestros y participantes externos. El papel que han jugado puede verse como crítico o de menor importancia. En general, sin embargo, la simple mención de una persona en el contexto de una presentación resumida de la trayectoria profesional puede considerarse significativa. Cuando se cuenta con 15 minutos para relatar una historia de vida profesional, tomarse el tiempo para mencionar a una persona no puede interpretarse como una casualidad.

En cuanto a los familiares que se mencionan, Andrea refiere a familiares en general, quienes acompañan a la comunidad en donde trabajan para así conocer grupos de personas que hablan otros idiomas. Camila resalta el papel de sus hijos como motivación para salir adelante. En el caso de Beto, tanto su padre como su hermano jugaron papeles importantes en su trayectoria. Su padre jugó un papel central en su interés en las lenguas y su hermano lo motivó a estudiar áreas más técnicas.

Los participantes recalcaron mucho más el papel de sus profesores en su trayectoria. Sobre todo, mencionaron profesores de la facultad, lo que puede haber sido provocado por estar presentes en un evento formal que pretendía celebrar un aniversario importante. Las menciones de los profesores también pueden verse como una forma de demostrar la membresía de la comunidad y, para identificarse con la audiencia, indican en todo caso que los participantes identifican muy bien la comunidad de práctica a la cual pertenecen, lo que es determinante en términos de identificación profesional (Bucholtz y Hall, 2005; Ruvalcaba-Coyaso, 2011; Dervin, 2013; Machart y Lim, 2013). Como se mencionó anteriormente, dos de los participantes comentan el papel del maestro Kirk como ejemplo en la puntualidad, la exigencia y como uno de los mejores profesores que han trabajado en la facultad, pero en los testimonios se mencionan muchos otros profesores como ejemplos a seguir, que despertaron el interés en la docencia o que inspiraron a los egresados de alguna manera. Las menciones siempre son positivas.

Beto, por ejemplo, señala que las clases de docencia con la maestra Margarita Caballero, que tomó a pesar de estarse especializando en la traducción, lo inspiraron. Comenta: “Tuve maestras muy buenas de docencia. Entre ellas, la maestra Margarita Caballero, que sí dije, ‘Pues podría intentarle a esto’ ” (Beto, Simposio). Camila enlista los profesores que tuvo: Hugo Masse, Luis Juan, Kirk, Barbara y Pauline, señalando su dedicación a dar clases como un ejemplo a seguir. Édgar menciona la orientación recibida de la doctora Virna y el papel decisivo que jugó ella en su desarrollo profesional.

La participación de personas externas a la comunidad casi siempre juega un papel facilitador. Le pasan un dato que lleva a una oportunidad. Le hablan para ofrecerle un trabajo. Forman un punto de comparación para juzgar el éxito obtenido.

Azares del destino

Tres de los participantes en esta mesa temática, Édgar, Beto y Camila, resaltaron el papel del azar o la falta de planeación en su decisión final de convertirse en profesores de lengua. Édgar explica que no era una meta suya, “porque uno dice, ‘yo nunca voy a dar clases, ni me voy a dedicar a esto’, pero por circunstancias que a veces uno no planea, pues acaba en esto de la docencia” (Édgar, Simposio). Édgar presenta el papel del azar en el planteamiento de su narrativa, donde hila una serie de eventos que culminan en su obtención de un trabajo como maestro de inglés. Beto constantemente reporta el papel de lo fortuito en las decisiones que tomó para llegar a ser profesor, desde bajar del camión en la Facultad de Medicina o en la Facultad de Lenguas, hasta el transcurso de sus estudios cuando pensaba: “Yo no voy a ser maestro, yo voy para traducción”. Se especializó en traducción del inglés y, a la par, empezó a estudiar alemán en el CELE; en parte, porque tenía una beca por un convenio entre CELE y la Facultad de Lenguas para que sus estudiantes pudieran cursar una segunda lengua con una cuota reducida y, en parte, por la influencia de su padre.

Cuenta la historia de cómo obtuvo su primer trabajo como profesor de inglés:

Cuando un compañero de [una escuela de lenguas¹] me habla y me dice: 'Oye, nos urge un maestro de alemán uno.' Y yo: 'Pero, pues si yo no tengo el nivel. Solamente sé lo que he estudiado'. Y me dice, 'Ay, es nivel uno. No te preocupes. ¿te animas?' Y yo así: 'Ah, pues bueno'.

Resulta que mi primera clase de lengua [que impartí] fue de alemán, cuando mi conocimiento de alemán era mucho menor a mi conocimiento de inglés. Me acuerdo que el día de la entrevista ahí en [esa escuela de lenguas] ya me piden mi disponibilidad y me dicen, 'También vas a dar inglés ¿no?'. y dije: 'Ah, pues sí ¿por qué no?'

Entonces ahí fue cuando empecé (Beto, Simposio).

Beto se sorprende cuando recibe la oferta de ser profesor. No esperaba trabajar en esto jamás, y mucho menos como profesor de una lengua que no estudió en la facultad. La forma en que agrega al final, de manera casi casual, el hecho de que su contratación también es para enseñar lengua inglesa resalta el carácter fortuito del suceso. Puesto que es mucho más difícil llenar un vacante para alemán que para inglés, tal vez no lo hubieran contratado para dar inglés a menos que también hubiera podido dar la clase de alemán. Este conocimiento más cotizado logra colocarlo en el lugar correcto, en el momento correcto.

Camila resalta el papel del azar desde que inicia su testimonio. Su ingreso a la profesión “no fue algo planeado, ni pensado”. En el caso de Camila, sin embargo, más que fortuita, su decisión es expedita. Se ha quedado a cargo de su pequeña familia y debe encontrar alguna forma de salir adelante. No cuenta con ninguna otra formación relevante, lo único que tiene es el conocimiento del inglés. Empieza a dar clases antes de formarse como maestra, a diferencia de otros participantes, pero su estatus en ese momento de madre soltera parece justificar la decisión.

Por otro lado, ni Andrea ni Daniela consideran un papel para el azar en su trayectoria. Ellas tomaron la decisión relativamente temprano de que querían ser docentes; más tarde determinaron que serían docentes específicamente de lenguas. Eligieron la carrera por su interés previo y ahora se dedican a la docencia. Se trata de una trayectoria muy recta, sin giros inesperados y altamente coherente.

¹ Hemos omitido el nombre de la institución para proteger su identidad, puesto que la práctica de contratar maestros de lengua con base únicamente en su nivel de dominio es algo cuestionable.

Para varios de los participantes, la casualidad en la selección de la carrera llega al grado de que no era su primera opción. No olvidemos la imagen de Beto en el camión decidiendo tortuosamente si se bajará en Medicina o en Lenguas. Camila estudió Ingeniería Química hasta que su embarazo la obligó a salir de la carrera. No lo dice de manera explícita, pero se entiende que si se hubiera graduado de esta carrera, no se habría convertido en maestra de lenguas.

Por otro lado, Andrea estaba estudiando Ingeniería en Sistemas cuando salió la convocatoria de la LLI y dejó la ingeniería para estudiar lenguas. Se entiende que de haber existido una licenciatura en el área de lenguas cuando ella salió de la preparatoria, habría concursado para ello. Daniela es muy clara en el hecho de que Lenguas fue su primera opción. No visita otros *stands* durante la Expo Orienta, el evento celebrado todos los años en el edificio de rectoría en el que todas las facultades de la UAEM presentaban su oferta educativa para atraer aspirantes. Se va directo al *stand* de Lenguas para hablar con el maestro Kirk.

A pesar del papel del azar en la selección de la profesión, los participantes coinciden en que actualmente no pueden verse haciendo otra cosa más que dar clases de lengua. En sus testimonios comentan el papel detonador de sus primeras clases. Para Édgar, su clase de lenguas en una escuela relativamente pequeña era su primer trabajo profesional. Resalta el valor del trato que se tuvo con él en este espacio de trabajo. Un trato respetuoso, digno de un profesional. Agrega: “me gustó tanto que dije, ‘pues me voy a quedar en esto’” (Édgar, Simposio). Camila habla sobre su pasión por la docencia y cómo le “llena” estar frente a la clase. La satisfacción de ver cómo avanzan los estudiantes en el aprendizaje es otro factor que señalan Édgar y Daniela. Retomaremos este tema más adelante, cuando hablemos sobre lo que les gusta de la carrera.

La trayectoria ideal

En las narraciones de los participantes hay evidencia de que cuentan con una proyección mental de la trayectoria ideal para convertirse en maestros de lenguas. Una historia perfecta que incorpora ciertos pasos claves que se concatenan de manera segura y sin desvíos hacia el éxito. Un interés temprano en las lenguas (preferentemente extranjeras). Un deseo de viajar y conocer el mundo. La identificación de la licenciatura “correcta”. Presentar y aprobar el examen de admisión. Seleccionar la especialidad “correcta” (es decir,

docencia, no traducción). Conseguir un trabajo como docente de lenguas y amar la profesión para toda la vida. Daniela es la que más se acerca a esta trayectoria ideal.

Los demás se miden contra esta historia tan lineal para identificar las formas en que su trayectoria se desvía del ideal y se dedican a justificar sus desviaciones.

Camila sabe que su historia resulta extraña para los estudiantes en la audiencia. Ellos han entrado a Lenguas directamente de la preparatoria y son muy jóvenes. Justifica su ingreso a la profesión invocando su necesidad de sacar adelante a su joven familia. Estudió Ingeniería Química, pero también había estudiado inglés durante muchos años. Reconoce que le faltaba desarrollo profesional (“no había estudiado absolutamente nada de docencia ni de cómo dar clases ni nada”) y contextualiza estos tiempos del pasado para la audiencia, “es decir, antes las clases se daban pues así, ¿no? Yo sé inglés y pues yo hago lo que puedo con los chavos, ¿no?, y así te contrataban”. La implicación es claramente que hoy ya no se realiza este tipo de contratación. A causa de las diversas reformas a la educación, ya no existen las mismas garantías que antes en lo que respecta a la seguridad en el empleo o a una pensión adecuada.

A veces, al momento de contar la historia, identifican incongruencias en la trama y deben cuidarse para reestablecer una trayectoria lógica. Beto dice inicialmente que Medicina era su única opción (tal vez incluso era así en su mente aquel día cuando se subió al camión), pero cuando se acuerda de que hizo examen para Lenguas, inserta que dicha carrera era su segunda opción. Se especializó en traducción en lugar de docencia, pero reorienta su historia para alcanzar mayor congruencia cuando comenta la calidad de las clases de docencia que recibió y que pensó que no sería tan malo ser profesor de lenguas. Aclara que sus primeras clases son muy malas, pero que tiene varias oportunidades de tomar cursos de desarrollo profesional en el Anglo y de cursar la maestría en Lingüística Aplicada, realizando una tesis que se orienta al diseño de materiales para la enseñanza del inglés con propósitos académicos.

Puertas abiertas y satisfacción laboral

Como parte de su participación en la mesa temática, se les pidió a los participantes que reflexionaran sobre lo que les guste más de ejercer la profesión de docencia de lenguas. Esto es importante porque, más allá de la decisión

inicial de estudiar una licenciatura específica o de aceptar clases de lengua, lo positivo que se percibe será lo que mantiene a los egresados trabajando en la profesión.

Uno de los aspectos del estudio que reportamos es su énfasis en el lado afectivo de la profesión; en sus reflexiones, se expresaron con mucha emotividad sobre la felicidad y satisfacción personal que obtienen al formar a otras personas. Camila comenta las emociones en torno a la formación del otro.

Personalmente, la parte más me gusta, es que te da la oportunidad de formar a la gente. Te das cuenta cómo van avanzando. Te das cuenta de los logros que van teniendo gracias a lo que tú has hecho. Eso es una parte personal que te alimenta (Camila, Simposio).

Anteriormente, ha comentado que cuando habla con sus estudiantes en la licenciatura en Enseñanza del Inglés les advierte que la mayor satisfacción que obtiene de dar clases no es la recompensa económica, sino la emocional.

Yo siempre les digo a mis alumnos, '¿saben qué?, si ustedes piensan que se van a hacer ricos siendo docentes, pues mejor cámbienle. Eso no va a pasar'. Los que estamos aquí estamos por pasión, porque nos gusta, porque es lo que nos llena el estar frente a los alumnos (Camila, Simposio).

Este altruismo es un tema constante en la docencia. La docencia de lenguas actualmente aporta uno de los salarios más bajos (en promedio \$8,423, de acuerdo con datos del Instituto Mexicano para la Competitividad, mientras que un licenciado promedio gana \$11,327). Sin perder de vista que una de las características definitorias de una actividad profesional es el hecho de que se paga, hay que encontrar la forma de justificar su estatus como profesión a pesar de la baja remuneración. En parte, los participantes se justifican con el altruismo: es un trabajo digno porque el resultado es la dignificación del ser humano, su transformación, su profesionalización, pero también, en parte, comentan las oportunidades y beneficios que han obtenido por ser docentes de lenguas y por saber hablar lenguas extranjeras.

Daniela toca el tema de la satisfacción laboral cuando habla sobre lo que más le gusta de ser docente:

Lo que más me gusta, pues las oportunidades de viajar, pero ya como docente lo que más me gusta es observar cómo puedo ser capaz de movilizar las

estrategias de aprendizaje de mis alumnos. Me considero una profesora muy dinámica, muy paciente, muy creativa y esto ha sido respaldado mucho por los profesores de aquí. Me acuerdo mucho en una ocasión que Pauline me hizo favor de hacer una observación de clase en la Facultad de Antropología. Acabando la clase me decía, 'Me hubiera encantado que tú me hubieras dado una clase de español hace tiempo' Entonces ¡guau! Un comentario de ese calibre, viniendo de alguien tan profesional y tan querido como es Pauline es algo muy grato (Daniela, Simposio).

En este fragmento de su testimonio menciona las oportunidades que le ofrece la profesión, el resultado del aprendizaje y el reconocimiento del valor de la actividad. Para Édgar, lo interesante es encontrar la manera de contagiar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento.

Édgar señala el reconocimiento social como otro beneficio de trabajar como profesor, particularmente en una comunidad pequeña. Le gusta mucho que las personas lo saludan en la calle porque constituye un reconocimiento hacia el valor de su trabajo.

Lo que más me gusta es precisamente la cantidad de gente que conoces. Porque te encuentras a alguien en la calle y te saludan y tus amigos dicen: 'Oye tú no te puedes esconder en ningún lado porque te conocen de muchos lados'. ((risas)) O mis hijas que me dicen, '¿Ella quién es?' Tengo una niña de cuatro y una de seis años entonces son muy celosas, '¿Y por qué te saluda?', '¿Ella quién es?', '¿Es tu alumna?' 'Sí, es mi alumna.' '¿Ella también es tu alumna?' 'Sí, también ella'. ((risas)) Conoces a muchísima gente y empiezas a tejer lazos con toda la gente que conoces (Édgar, Simposio).

La importancia del saludo es su poder de crear lazos con otras personas. Un constante en el testimonio de Édgar es la importancia de las relaciones humanas. Retoma el tema más adelante, cuando habla de lo que sintió al regresar a trabajar en la Facultad de Lenguas después de haber estudiado allí.

Creo que es lo mismo, bueno, multiplicado por dos, que lo que sentí cuando regresé a la prepa de San Felipe del Progreso. O sea, cada semestre que regreso, aunque tenga una clase, sé que a donde estoy llegando es a mi casa. De donde salí. Y desde el momento en que entras hay alguien que te saluda. Y que la gente que te busca, 'Oiga ¿me puede ayudar con esto?', o '¿Cómo

ha estado?’ ‘Simplemente por el llegar y saber que alguien te saluda porque te conoce, creo que me emociona mucho eso, de llegar aquí (Édgar, Simposio).

El saludo es un reconocimiento social y es una demostración de la membresía legítima de una comunidad. Pero también el saludo es una señal de que la relación humana con el otro continúa sin prejuicio. Édgar es cuidadoso en sus relaciones con otros miembros de la comunidad porque sabe que en el futuro puede necesitar su apoyo, del mismo modo que él ofrece su apoyo cuando es necesario.

Creo que puedo decir que a los lugares donde he ido, me he conectado con mucha gente con la cual me dice, ‘Cuando quieras volver, aquí están las puertas abiertas’. Creo que eso es lo importante. El no dejar puertas cerradas porque no sabes lo que va a pasar en el lugar en donde estás y si dejaste abierta una puerta pues entonces es una gran ventaja para ti porque sabes que cuentas con gente que te puede apoyar (Édgar, Simposio).

El concepto de la puerta abierta y el comentario que saber una lengua extranjera te puede abrir muchas puertas es frecuente en los testimonios. Beto es particularmente entusiasta sobre las oportunidades que se le ofrecen por ser docente de lenguas.

El inglés te abre muchísimas, muchísimas [puertas]. No nada más el inglés, las lenguas en general, te abren muchísimas puertas (Beto, Simposio).

Andrea considera importante la seguridad en el empleo y las prestaciones que le permitirán jubilarse pronto. Estos beneficios podrían considerarse recompensas justas por la falta de un salario mayor. Ella es feliz con su selección de profesión y los logros que ha tenido. Esto es, en parte, una función de la profesión, pero también, sin duda, es una función de su tenacidad.

Lo que me encanta es que esta carrera no tiene límites. Tú te puedes poner los límites que quieras, ‘Ay que mis hijos’, ‘Ay que mi esposo’, ‘Ay...’ Yo en ese tiempo todavía estaba casada. Mis hijos estaban pequeños, pero en ese entonces me dijo mi marido: ‘Yo me quedo con los niños, nos turnamos con las abuelitas y tú te vas. Al fin es un mes, y ya luego regresas’. Perfecto (Andrea, Simposio).

Poca recompensa, mucha competencia

Como hemos comentado en la sección anterior, el sueldo de los profesores de lenguas es muy bajo, pero, sorprendentemente, ninguno de los participantes en esta mesa temática se quejó directamente sobre ello. Incluyen algunas quejas menores en su testimonio; por ejemplo, Camila comenta que algunos alumnos le sacan “canas verdes”, una expresión que normalmente se asocia con cierto grado de cariño por el ofensor. Édgar, por su parte, se queja de la burocracia que debe sortear para ciertos trámites.

Lo menos divertido de todo esto, sobre todo ahora en el lugar en el que estoy, son estas cuestiones burocráticas que tienes que pasar filtros y filtros y filtros para poder hacer algo (Édgar, Simposio).

Sin embargo, la queja no se realiza en un tono de seriedad. Se entiende como uno de los achaques de tener que trabajar en los sistemas educativos. Los profesores tienen cierto cuidado con el tono por estar hablando con estudiantes de lenguas. No quieren desalentar los jóvenes. Para muchos, la docencia será su única posibilidad de trabajo.

Indirectamente en relación con el tema del salario, Andrea se queja de la caducidad de las certificaciones de lenguas y el costo elevado de los exámenes. Camila también señala la necesidad de trabajar en muchos espacios diferentes para ganar suficiente dinero. Comenta que en un momento tenía hasta “seis patrones”. Nos comenta cómo se metió en este problema y cómo lo resolvió.

Pues no sé decir que ‘no’. Me dicen, ‘Maestra, una clasecita acá, ándele, nada más este semestre’, o ‘nada más este año, ándale’ Entonces llegó un momento en que estaba yo un poquito saturada. Bueno no un poquito, mucho. Porque esto no termina en la clase. Tú llegas a la casa a las ocho, nueve de la noche y llega un momento en que dices, ‘Tengo que planear’ O sea, no puedes llegar [al salón de clase] y a ver qué sale. Entonces, este semestre por primera vez en estos veinticinco años dije, ‘¡Ya!’ Y me quedé con las escuelas en las que yo laboro actualmente (Camila, Simposio).

Para Édgar, tener que dar clase en muchas escuelas distintas también constituye un problema, pero también ha encontrado su propia solución.

Otra de las cosas que no me gusta, o que no me gustaba más bien, era que tenía que viajar de un lado para otro. Afortunadamente, con el tiempo completo pues ya estás ahí dentro del lugar y solo haces un viaje para llegar al lugar de trabajo (Édgar, Simposio).

Encima de la problemática del exceso de trabajo y el número de empleadores a quienes hay que responder, Camila plantea el problema de la creciente falta de respeto para la profesión.

Ser maestro en México no es lo mismo que ser maestro en Londres, o que ser maestro en otro lado del mundo. Nuestra situación social en México ha disminuido mucho y eso es muy triste. Eso es algo que no me gusta. No me gusta porque el respeto que solían tener los maestros, hace años, ya no existe. Por la situación de que estamos viviendo en México y demás. Por las razones que ustedes quieran o porque en algunas ocasiones nos lo hemos ganado, hablando generalmente del país. Esa es la parte que menos me gusta. Me entristece porque es una profesión digna. Es una profesión grandiosa que ojalá pudiéramos tener el mismo respeto ante la sociedad como lo tuvimos en algunos tiempos (Camila, Simposio).

Es difícil saber si la disminución en el respeto hacia los profesores que señala Camila es una tendencia real o si recuerda una idealización romantizada del estatus social del profesor que tal vez nunca existió. Andrea toca otra vertiente del problema de la desvalorización del profesor y lo particulariza para el caso de los maestros de lengua. Ella ha vivido experiencias de discriminación hacia su estatus como profesor de inglés por no ser hablante nativa de la lengua.

Algo que no me gusta es la discriminación en las instituciones de renombre que solicitan maestros nativos o personas que hayan vivido en el extranjero. Y en alguna ocasión le pregunté a un coordinador, '¿Aunque haya vivido en Estados Unidos y me haya dedicado a barrendera?' Y a mí me sorprendió la respuesta de afirmación del coordinador pues solo le importaba gente que haya vivido en el extranjero no importando la preparación (Andrea, Simposio).

Ha sido ampliamente documentado en otras partes la discriminación existente y la creación de las subcomunidades de maestro nativo y maestro no-nativo. No hay ningún motivo para pensar que una persona será mejor o peor maes-

tra que otra por el simple hecho de haber aprendido cierta lengua desde la infancia. Ser buen maestro de lengua no solamente requiere un buen nivel de dominio. Sin embargo, es muy claro que la experiencia de discriminación es algo que los profesores nacidos en México viven con frecuencia.

Otra problemática que señala Andrea es la falta de exclusividad en la profesión. Es relativamente fácil entrar a dar clases de inglés sin contar con estudios profesionales. Ella menciona que, cuando empezaba a trabajar, la competencia principal era con las secretarías ejecutivas bilingües, quienes dominaban la lengua por su formación. En años recientes ha desaparecido esta carrera, por lo que ya no es la fuente principal de competencia laboral. Como se evidenció en su participación anterior, ahora los jóvenes egresados de lenguas tienen que competir con extranjeros sin formación que buscan clases, así como con mexicanos retornados de Estados Unidos, aunque nunca hayan dado una clase de lengua.

Para cerrar esta sección, Daniela también toca la cuestión del respeto para el profesor de lenguas. Siente que la profesión es subestimada en su contexto laboral. No se reconoce la potencialidad de los licenciados en lenguas, a pesar de los logros de los egresados; ella responsabiliza a la misma comunidad de buscar el respeto de manera proactiva.

A pesar de todos los esfuerzos propios de la Facultad y de los profesionales a nivel nacional sobre los alcances y el potencial que tiene el docente de lenguas, a la fecha todavía hay un gran desconocimiento de lo que un docente de lenguas puede hacer. En la Facultad de Geografía, recién que llegué, me topaba mucho con esto, 'Entonces eres profesora de inglés, ¿A ver qué día me das una clasecita.' o '¿Oye, también traduces?' 'Sí.'—allá hacen mucha investigación—. 'Ay pues no seas malita. Hazme la traducción del abstract. Es súper fácil. Mira aquí ya está, ¿cuánto me cobras?' Pero no son los únicos alcances. Podemos hacer muchísimas, muchísimas cosas más. Obviamente, está en ustedes las nuevas generaciones el hecho de potenciar, dinamizar, precisamente todo lo que podemos ser capaces de, porque en verdad hemos brindado mucho a la sociedad las últimas generaciones que hemos salido. Ustedes pueden ir a la empresa privada, gobierno, a la propia UAEM, y se darán cuenta de que pues ha valido la pena la formación de muchos de nosotros. Hemos tenido cargos importantes al interior de la UAEM. Hemos tenido la satisfacción de ver alumnos que se van de movilidad, de alumnos que logran pasar un examen de comprensión de textos y entran a la maestría (Daniela, Simposio).

Por ejemplo, entre los egresados de la tercera generación, la de Daniela, se encuentran dos directores de la facultad, así como varios funcionarios de alto nivel dentro de la Universidad. Han terminado estudios de maestría y doctorales. Quienes se dedican a la docencia se cuentan entre los maestros de lenguas más reconocidos de la UAEM y de otras universidades, con un registro de logros consistentes. Van mucho más allá de una “clasecita” o de una traducción “fácil”.

Oportunidades

Los testimonios presentados en esta mesa temática tienen en común un énfasis en las oportunidades que se ofrecen por ser maestro de lenguas. Vemos esto como una recompensa por las condiciones laborales complicadas, los traslados sin pago y el bajo prestigio de la profesión a nivel nacional reportado aquí. Andrea fue una de las participantes más entusiastas para compartir los beneficios que ha obtenido de su carrera. Ella realizó una presentación con diapositivas para acompañar su testimonio y proyectaba imágenes de sus logros. Muchos de sus temas fueron retomados por uno o más de los compañeros de mesa. Andrea comenta las oportunidades para conocer gente de otras culturas, obtener becas, viajar, participar en eventos de desarrollo profesional y contar con un prestigio en la comunidad donde se ubica su escuela.

Ella obtuvo becas para estudiar en Australia y en Estados Unidos. Quedó particularmente orgullosa de su selección para la beca en Australia, comentando que era una de las más jóvenes entre quienes solicitaron la beca, pero, aun así, salió seleccionada.

Una de las becas internacionales que tuve, en 2005, a nivel nacional nos mandaron a tres docentes reconocidas como de las mejores. Y nos mandaban a Australia por un mes. Entonces, imagínense, con todos los gastos pagados en Australia. Y allá la cuestión es muy diferente cultural porque el rector te manda a su chofer personal en su BMW de piel a recogerte al aeropuerto y así como que ¡guau! (Andrea, Simposio).

Menciona que se sintió particularmente afortunada porque los mexicanos que tuvieron la beca contaban con todos los gastos pagados, pero los compañeros de otros países habían tenido que cubrir uno u otro aspecto de sus viáticos. La beca le aporta un estilo de vida que no alcanza en México.

Los profesores mencionan otras becas que también han podido obtener por sus estudios o por su trabajo. Beto comenta que pudo estudiar alemán gracias a la beca que tenía por parte de la Facultad de Lenguas para estudiar un tercer idioma en el CELE. Esta beca se remonta a los tiempos en que la licenciatura y el CELE compartían un edificio y para muchos estudiantes ha constituido una aportación importante para fortalecer su *curriculum vitae*. Por trabajar en escuela particular, Camila obtuvo becas para sus hijos, quienes se educaron en escuela particular cuando, de otra manera, su sueldo no hubiera alcanzado para la colegiatura.

Camila también ha aprovechado su profesión para viajar. Cuando se abren las convocatorias para participar en intercambios académicos, ella sale favorecida en lugar de sus colegas porque cuenta con el requisito de dominio del inglés. De esta manera ha viajado a Canadá, Australia, Inglaterra y China.

Eso es grandioso porque no solamente conoces, no solamente te formas más, sino pues hay mayor cultura (Camila, Simposio).

Además de la exposición a la cultura que le ayudará a desarrollar su sensibilidad intercultural, Beto resalta las oportunidades para viajar porque le permiten practicar su lengua en situaciones verdaderamente comunicativas.

Una de las aspiraciones más llamativas, pero menos logradas, es la que comenta Daniela y que imperaba cuando ella estudiaba la licenciatura:

Platicando con los compañeros de las primeras generaciones en pasillo, en verdad nosotros nos vislumbrábamos como los intérpretes en la ONU y cuestiones así. Verdaderamente era, 'Mi máximo es que un día la ONU me contrate' o 'Mi máximo es que pueda estar un día en una entrega de Óscar y lo pueda hacer mejor que las chicas del Canal Cinco' (Daniela, Simposio).

Esta visión romántica de los alcances de la carrera contrasta con las realidades cotidianas de tener que trasladarse incesantemente entre seis escuelas distintas para poder ganar un salario digno.

CAPÍTULO 5

LA CALIDAD DE VIDA DE LOS DOCENTES DE LENGUAS

Para este capítulo vamos a dirigirnos hacia la pregunta de investigación que giró en torno a la naturaleza de las vidas de los docentes de segundas lenguas, quienes han egresado de la Facultad de Lenguas. Para iniciar con el análisis presentaremos la renarración de tres testimonios presentados en el simposio, el de Óscar, el de Noemí y el de Pamela. Posteriormente, llevaremos a cabo un análisis de los temas abordados por los participantes para retratar los efectos benéficos y perjudiciales que su estilo de vida profesional tiene sobre su desarrollo humano.

Los tres informantes son Óscar, maestro de inglés en el Tecnológico de Monterrey y de inglés y traducción en la Facultad de Lenguas; Noemí, maestra de inglés en secundaria y de formación docente en una Escuela Normal, y Pamela, maestra de francés en el CELE y de francés y formación docente la Facultad de Lenguas. Óscar hizo la licenciatura en Lengua Inglesa y la maestría en Enseñanza del Inglés en la facultad. Como dicho programa de estudios se cursaba en la modalidad de doble grado cuando él estaba estudiando, pasó un año en Denton, Texas. Noemí estudió su licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Normal y después estudió la maestría en Lingüística Aplicada en la facultad. Tiene poco de haber egresado y todavía no acaba su proceso de obtención de grado. Pamela estudió la licenciatura en Lengua y Cultura Francesas, de la que se tituló en 2009. Después estudió la maestría en Didáctica del Francés de la Universidad Veracruzana y obtuvo su grado en 2015.

Nuevamente los nombres empleados aquí son pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.

En cuanto a la estructura de este capítulo iniciaremos con las descripciones de los días de los tres profesores. Posteriormente, veremos las consecuencias afectivas y físicas que conlleva su estilo de vida. Para este tema los participantes mencionaron de manera directa algunos de los beneficios de ser docente de lenguas, pero fueron más reticentes con respecto a los aspectos más negativos. Lo que Grondin (2018b) caracteriza como disonancias cognitivas puede estar en función de que se presentaban ante estudiantes en formación docente en la facultad, quienes podrían desalentarse confrontados con una imagen más negativa. Finalmente desarrollaremos algunos de los temas que parecen ser más relevantes para los participantes, en particular la tensión entre lo impredecible de cada día y la necesidad de planear. Es decir, este capítulo tiene una estructura híbrida: empezamos con renarraciones para dar una idea más general de quiénes son nuestros participantes y cuáles son sus intereses, para después presentar los temas de calidad de vida del docente mediante los resultados de un análisis de la narrativa que identifica y categoriza temas más generalmente para facilitar la comparación entre perspectivas.

Los días de los profesores

Para abordar el tema permitiremos que cada uno nos cuente cómo es su día típico en sus propias palabras. Estas son renarraciones en el sentido de que se han pulido para eliminar las pausas, expresiones de duda, muletillas e inicios en falso que son características de la oralidad. Se han realizado ajustes menores para promover la fluidez en el cuento. En ocasiones se han omitido secciones del discurso original para presentar la descripción del día de forma continua sin digresiones excesivas.

Óscar

Quisiera darles una sola palabra para describir el día típico del maestro de lenguas. ¡Rutinario! ¡Rutinario es la última palabra que diría! En este momento tengo 10 clases con 200 alumnos. Mi día no es rutinario porque cada clase implica tener treinta y tantos alumnos diferentes. En cada clase veo caras diferentes. Me tengo que acordar en dónde se sienta Fulanito, en dónde se sienta Susanito, qué tarea dejé del día anterior, en qué página del libro vamos, qué es lo que vamos a hacer; es un mundo de información. Cuando ustedes

sean maestros, lo último que debe ser es rutinario. Cada semestre nos toca un horario distinto, salones distintos. Al igual que ustedes nos cuesta aprender la nueva rutina. Nos equivocamos, no sabemos si es martes, si es miércoles. Ya después como a mitad del semestre ya sabemos que si es jueves terminamos a las siete y vámonos, y el cerebro lo sabe.

Les voy a contar muy rápido un día normal de su servidor. Salgo de casa a las 6 de la mañana. Llego a la escuela a las 6 y cuarto. La escuela está vacía. Usualmente llego a barrer, está muy padre. Pongo la cafetera. Afortunadamente tengo un espacio, una oficina, que comparto con otros dos maestros. No hay nadie en la oficina por cuarenta minutos. Puedo poner la música, tomo mi café, empiezo a calificar, empiezo a planear las cosas que voy a hacer, tengo que ver todo lo que hay que hacer en todas las clases que hay en ese momento. A las siete empiezan a llegar los demás compañeros y me voy a mi salón. Termina una clase de hora y media, salgo, tengo diez minutos para moverme, ir a la oficina otra vez, cambiar de libros, rellenar la taza de café, contestar un correo, o dos, o tres, o cuatro, terminar de calificar unos writings, recoger las copias que dejé para la siguiente clase, regresarme, todo eso en diez minutos. Otra hora y media de lo mismo. Ver en dónde está sentado Susanita, qué tarea, por qué no la trajeron, etcétera. Y todo eso que les cuento es sin mencionar todo lo de la clase como tal. Nada más es el puro movimiento que llevo. Cuatro veces durante la mañana.

Salgo doce y media del Tecnológico de Monterrey, tengo media hora para comer y moverme para [la Facultad de Lenguas]. Aquí empiezan mis clases a la una de la tarde y usualmente salgo a las siete o a las nueve. Y aquí es lo mismo. Tenemos un poquito más de tiempo, tenemos veinte minutos de descanso en el cual, nos vamos a la sala de maestros, vamos a firmar, nos ponemos a platicar o vamos por un café, comemos, calificamos, contestamos correos, tenemos vida social.

Llegamos a casa, nueve y media de la noche, nos ponemos el pijama y sacamos el bonche de exámenes que calificar, los vemos y decimos: 'El domingo'. ¡A la cama! Después de más de doce horas de trabajo, lo último que quiere uno es calificar, ¿verdad?

En su testimonio, Óscar se esfuerza por presentar el día laboral de manera jocosa a pesar de tratarse de un día largo. Dice que llega a barrer, por lo temprano que llega a su primer colegio. Se autorretrata levantando los exámenes para calificar cuando llega a casa al final de la jornada en una enactuación del maestro más cumplido que podemos imaginar, para romper nuestras expec-

tativas posponiendo la actividad para el fin de semana. En lugar de enfocarse en el contenido de las clases y la docencia como tal, enfatiza el movimiento constante que vive durante el día y los descansos entre clases. Su experiencia laboral se representa como largos periodos en clase puntualizados por intensos periodos de actividad física. Debe expresar esos breves momentos para cumplir con todo lo demás relacionado con su vida como persona y como maestro. Debe sacar las copias, comer, formar y fortalecer amistades, entre muchas otras actividades. Debido a que trabaja en dos escuelas diferentes, que además están relativamente distantes, debe encontrar el tiempo para trasladarse al medio día, lo que implica un viaje de media hora. Además, debe buscar un momento para comer. La jornada laboral que describe no contempla más de siete horas de sueño, lo que no es considerado saludable para adultos jóvenes.

Cuando habla de las clases, se centra en dónde están los estudiantes y la forma en que han respondido a las tareas. Reserva su atención para los espacios temporales entre clases en donde se lleva a cabo su vida *per se*. Su exposición de su día es cronológica y ordenada, pero lleva suficiente detalle para representar la vida humana y catalogar sus reacciones ante las presiones que ejerce su profesión.

Noemí

Quiero contarles cómo es un día típico de un docente de lenguas. Mi primer trabajo, el de la mañana, es en una escuela secundaria técnica del subsistema federal perteneciente a SEIEM. En esta escuela doy clases de lengua: Inglés 1, Inglés 2, Inglés 3. Entro a trabajar a las siete de la mañana y estoy a cargo de doce grupos. En promedio tengo 543 alumnos en distintos grados, con distintos intereses, características, cualidades, personalidades. Termino con esta jornada a la 1:10 y entonces tengo cincuenta minutos para desplazarme a mi otro trabajo en la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca. En esta institución formo a docentes para el área de secundaria. Allí trabajo de dos a siete de la noche. Entonces, prácticamente cubro doce horas al día de intenso trabajo como docente.

[...]

Después viene la familia porque estoy casada. Tengo dos hijas, una en la secundaria, la otra en el preescolar y tengo que llegar a hacer tarea con ellas. Una vez que terminamos la tarea, viene el proceso del esposo y la esposa. Y la cena. Y 'platicame tu día'. Yo te cuento el mío y 'mira que mis problemas'. Y etcétera.

Total, que ya como a las once, otra vez retomo qué voy a hacer al día siguiente. Y rápidamente hago ajustes a la planeación. Solo son pequeños ajustes porque nosotros planeamos de manera bimestral. Ya dormir porque al otro día vuelve a empezar a las siete ya frente a grupo... Yo me voy a dormir todas las noches satisfecha y despierto al otro día con el mismo entusiasmo de regresar a mi trabajo.

Noemí nuevamente presenta un día laboral intenso. Trabaja de 7 a.m. a 7 p.m., con solamente 50 minutos de “descanso” que debe emplear para trasladarse de un lugar de trabajo a otro. Separa muy claramente su vida laboral de su vida en familia. Su exposición, al igual que la de Óscar, sigue un orden cronológico para enumerar experiencias y actividades, pero ella se enfoca más en su tiempo en clase. Noemí es maestra en el sistema estatal y, a diferencia de Óscar, no menciona descansos entre clases, aunque sabemos que el horario de secundaria contempla un receso a la mitad de la mañana. Es llamativa la precisión con que señala su promedio de estudiantes: 543 no es una cifra al azar. Se nota que lo ha calculado y esta atención especial indica que es un tema importante para ella, pues define su forma de ejercer la profesión.

En su testimonio, Noemí abordó los aspectos laborales de su día de manera separada de los aspectos familiares y personales. Esto puede denotar una compartimentalización más rígida entre éstos, tal vez, en parte, por la juventud de sus estudiantes por la mañana. Aun así, la manera en que presenta su día, tanto de trabajo como en familia, en oraciones muy cortas sin mayor detalle, conlleva una sensación de intensidad y apuro constante para cumplir con todo.

El tono del testimonio de Noemí es generalmente muy positivo. Tiene cuidado de presentar el lado más amable de su profesión y del sector en el que trabaja. Proyecta una agenda de atraer a estudiantes de la facultad a trabajar en el sistema estatal y en algún momento hace una invitación abierta a considerar el trabajo en esta área. Anticipa las objeciones de la audiencia cuando habla del pago que recibe y asegura a la audiencia que el problema de trabajar con los adolescentes no es tan complejo como podrían pensar. Para reafirmar su intención de atraer a los estudiantes presentes a buscar trabajo en el sistema federal, cuando cierra su respuesta a una de las preguntas de la audiencia los invita de manera directa a participar en los exámenes de oposición para ingreso al magisterio que se encontraban abiertos en el momento del simposio.

Pamela

Quisiera comentarles cómo es mi día típico, pero debo decir que, para mí, muy difícilmente existe un día típico. Para mí, cada día es diferente. Ciertamente los alumnos cambian eso. Cambian esa planeación que tenemos. La cambian completamente. De repente mis amigos de la prepa me dicen, '¿Cómo te va?' Y yo, 'Bien'. Ellos dicen, '¿Qué has hecho?'. Y yo, 'Lo normal, lo de siempre. Casa, escuela, la otra escuela, casa, novio, familia' Y entonces la verdad es que cuando les digo esto tan directamente, puedo ver su reacción en sus caras, así como <¡Qué divertida!> [con tono sarcástico].

Pero la verdad es que, quien no es docente, no podría entender lo que significa realmente. Sólo uno que es docente entiende que realmente no es así tan aburrido. Si tuviera que explicarlo, la verdad es que sería una plática muy extensa y no hay mucho tiempo. Si yo tuviera realmente que elegir una palabra para definir mi día típico, sería correr. ¿Qué hago yo? Corro todo el tiempo. Corro para mis clases. Corro para llegar puntual. No me gusta llegar tarde a mis clases. Cuando llego tarde me enojo conmigo misma. Entonces corro de una escuela a otra escuela. Corro a hacer otras cosas. Corro a casa. Y no es porque realmente tenga como un relojito que está ahí, sino porque siempre hay cosas que hacer.

Por otro lado, de repente mi mamá dice que me ve estresada y le digo: 'Ay, es que tengo que hacer esto o tengo que preparar'. Dice: '¿Para qué preparas? Ya lo sabes, lo haces cada semestre'. Y yo lo volteo a ver así como <¡no me ayudes!, gracias> (se rien). Porque realmente no es así. Aunque yo sé que tengo los conocimientos, la verdad es que muy difícilmente podría dar una clase igual que la di el semestre pasado o incluso el día anterior. La verdad es que sería imposible.

Una vez más insisto. Los alumnos cambian todo. El estado de ánimo de los alumnos cambia todo. Mi estado de ánimo cambia todo. Siempre, siempre cambia. Y la verdad es que siempre uno como maestro estará corriendo. Y no solo en cuestión de clases porque uno también tiene que estar corriendo porque hay un evento de formación, porque hay que prepararse, porque hay que seguir aprendiendo. Porque no te tienes que estancar. Porque siempre va a haber cosas nuevas. Y siempre va a haber aprendizaje. En donde uno esté, en cada lado en el que vayas siempre va a haber aprendizaje. Entonces, no hay día típico o al menos yo creo que yo no podría decir, incluso en, con tantos años de experiencia o de trabajo, no podría decir: 'Ah esto de la docencia, ay pues es así, solamente es así'.

A diferencia de Noemí y Óscar, Pamela no nos describe su día en un recuento de actividades, excepto muy brevemente cuando señala su movimiento del día, casa-escuela-casa-escuela-escuela-novio-familia. No nos da detalles acerca de las escuelas, no comenta el número de clases que tiene, no comenta cuántos estudiantes le tocan. No se queja. Se limita a decir que tal vez desde afuera se verá aburrido, pero quien no es profesor no podría entender, porque no lo es. Se trata de una postura que participa de los posicionamientos que más han evolucionado en docentes estas décadas (Navarrete Cazales, 2008). La palabra clave para comprender la vida laboral de Pamela parece ser *correr*. Al igual que Óscar, presenta un día intenso de trabajo, pero, en lugar de enlistar sus actividades, plantea la intensidad a través de la velocidad que tiene que alcanzar para hacer caber todo en el tiempo disponible.

Pamela se orienta mucho hacia afuera en esta descripción, habla de la reacción de sus amigos de la prepa y de su madre. Aunque habla sobre su día en la enseñanza, Pamela recalca las oportunidades que hay para aprender a partir de una formación continua en la profesión, a partir de la interacción con los colegas de sus diferentes espacios de trabajo y de los estudiantes.

Beneficios de la profesión

Los beneficios que presentan los testimonios en este capítulo pueden categorizarse como económicos, sociales y psicológicos. Noemí es quien recalca más los beneficios económicos; comenta que le sorprendió cuánto podría ganar como profesora. Pamela y Óscar no mencionan el pago ni las prestaciones. Noemí dice ganar entre \$15 y \$20 mil pesos a la quincena, lo que considera sorprendente, pero no debemos olvidar que para ganar esta cantidad trabaja dos turnos, uno de los cuales es en la educación superior. No explica por qué piensa que el sueldo sería sorprendente, tal vez considera que pertenece a un nivel de formación superior, o se compara con otros colegas que trabajan un solo turno.

Noemí también resalta las presentaciones que recibe como beneficio laboral. No ofrece detalles, pero se podría suponer que se refiere a bonos, aguinaldos, premiaciones del día del maestro y pagos extra por no pedir permisos, que son prestaciones generosas en el sueldo del profesor del sector de educación pública. Esto sin tomar en cuenta el servicio de seguro de salud por servidor público. Aclara que el nivel de prestaciones del que goza es mayor porque entró a trabajar en 2006, antes de las reformas a la contratación de

los profesores. Su antigüedad en el trabajo también le da acceso a la Carrera Magisterial, donde recibe bonos adicionales por participar en actividades de formación continua, desde cursos hasta estudios de posgrado.

Tanto Óscar como Noemí presentan beneficios de tipo social. Ambos mencionan las vacaciones como un gran beneficio de ser profesor. Óscar enfatiza el beneficio de las vacaciones mediante la comparación con amigos que ejercen otras profesiones.

Platico con mis ex compañeros de la prepa, con mis amigos; uno es abogado, otros dos son ingenieros. Tenemos cuatro meses de vacaciones, nosotros como maestros. Ellos tienen dos semanas si bien les va (Óscar, Simposio).

Óscar se compara de manera favorable con los abogados e ingenieros. Probablemente no es una casualidad que haya elegido estas carreras tan prestigiosas como punto de comparación. Además, la diferencia entre dos semanas de vacaciones y cuatro meses es considerable. Tal vez Óscar recalca tanto la intensidad de la actividad en la descripción de su día laboral, sabiendo que la cantidad de vacaciones de la que disfruta podría ser polémica. Debe establecer que cuando trabaja la presión es suficiente para ameritar unas buenas vacaciones.

Como maestra en el sistema federal, seguramente Noemí ha visto su cantidad de vacaciones reducida considerablemente en los años recientes. Lo que antes para los profesores era un descanso prologado de varios meses en el verano, se ha visto cada vez más limitado con exigencias de participar en cursos y actividades administrativas en las escuelas donde labora. En todo caso, en lugar de mencionar la cantidad de tiempo con el que cuenta, Noemí se enfoca al gran beneficio que representa para los padres de familia tener vacaciones que coinciden a la perfección con los días de los hijos.

Un segundo beneficio social es contar con un horario establecido que se mantiene sin cambio alguno durante el semestre o año escolar. Mientras que Noemí solamente menciona esta característica de paso, Óscar lo trata con cierta profundidad.

Yo sé que el lunes puedo comprar el boleto del cine para el viernes a las siete y media de la noche porque sé que mi clase termina al veinte para las siete y me da tiempo muy bien de irme al cine y entrar perfecto (Óscar, Simposio).

Nuevamente se compara con sus amigos de la preparatoria. Dice que ellos no sabrán si el viernes a cierta hora estarán libres o no. Que, aunque les indican un horario para el trabajo, el horario es mentira. Tienen hora de entrada, pero no tienen hora de salida.

Para Óscar, esta estabilidad en el horario y saber que puede planear sus actividades con anticipación y con la seguridad de que no habrá interrupciones es algo importante para su vida social. En otro segmento del testimonio señala que tenía una novia que era médico y cuando iban al cine o a cenar nunca se sabía cuándo le podrían marcar para pedirle que fuera al hospital para atender alguna emergencia. En varias ocasiones, le recomienda a la audiencia que aprendan a no ser tan cuadrados y a tolerar estos sucesos. Al mismo tiempo que apela para mayor flexibilidad de parte de la audiencia, no podemos evitar sentir que se alienta a sí mismo a ser más abierto a los cambios en la rutina.

Es en la última categoría de beneficios, los psicológicos, donde más se identifica Pamela. A ella el ritmo intenso de trabajo la ayuda a distraerse de los problemas que enfrenta en otros aspectos de su vida.

Pues sí, [me] beneficia el hecho de estar corriendo porque siempre estoy pensando en lo que voy a hacer, en lo que me falta por hacer, en lo que no he hecho. No estoy pensando cosas malas. Esa parte está padre (Pamela, Simposio).

Hay que destacar la actitud positiva que mantiene Pamela ante la presión de tiempo. Más adelante agrega una aclaración de tipo de malos pensamientos que podría tener si no corriera tanto.

Como ser humano obviamente no somos máquinas. Siempre tenemos problemitas, de familia o personales, cositas así. Y la verdad el estar corriendo también me hace olvidar un poco de eso y dedicarme a preocupar solamente cuando tengo que preocuparme (Pamela, Simposio).

El comentario de Pamela es profundo. En el trabajo encuentra un desahogo de su vida cotidiana afuera del salón. Nos acordamos de lo importante que es dejar los problemas personales afuera del contexto escolar.

Pamela señala que otro beneficio psicológico de la profesión es la constante estimulación intelectual que conduce a que se aprenda todo el tiempo y de todos: compañeros de trabajo, estudiantes y familiares. Según ella, esto

es importante para no “estancarse”. También señala que tener que cambiar de escuela durante el día, que otros podrían ver como una desventaja, le ayuda a cambiar de perspectiva. Compara un lugar de trabajo con el otro, sin especificar detalles de la comparativa y reflexiona acerca de que cuando el ambiente es pesado o negativo en uno de los espacios, puede ir al otro, en donde el ambiente es más positivo. De nuevo podemos ver la capacidad de Pamela para reaccionar de manera controlada ante los problemas.

Para Noemí también es importante esa dimensión psicológica y humanista. Reflexiona acerca de la experiencia de trabajar con jóvenes y de estar consciente del impacto que la clase puede tener en las vidas de los alumnos. Lo plantea en términos del efecto que tiene en su vida:

Te vuelves una persona más humana cuando ves a tus alumnos como esto, como personas que están ahí por ti, para ti, que lo que tú hagas con ellos en estos cuarenta minutos de clase sea importante para sus vidas, para ellos mismos (Noemí, Simposio).

La interacción y la constante negociación del aprendizaje y de la actividad escolar con sus estudiantes resalta su humanidad. Tener que plantear las actividades de tal forma que sean relevantes para las vidas de sus estudiantes y la empatía que deberá desarrollar para poder comprender su perspectiva es un ejercicio constante en el humanismo.

Afectaciones por la profesión

Para los tres profesores el problema central de su vida laboral es la intensidad de la jornada. Empiezan a trabajar desde muy temprano y casi sin descanso deberán continuar hasta la tarde, con el mismo entusiasmo y la misma frescura. A pesar de tener 543 estudiantes, Noemí siente que debe esforzarse para aprender sus nombres. Aunque haya hecho una planeación minuciosa, Óscar debe encontrar la solución rápida para una estudiante que se siente mal o que se desmaya en la clase. Pamela encuentra la energía para correr de una actividad a otra, pero nunca deja de sonreírle a los colegas en los pasillos o a los estudiantes en el salón de clases. Esa intensidad obliga a todos los participantes en esta mesa a llevar trabajo a casa y a estar trabajando en fin de semana. Al final de la descripción de su día, Óscar menciona estar demasiado

cansado para calificar trabajos y lo pospone para el domingo. Noemí agrega al final de su día la necesidad de repasar la planeación del día siguiente para poder realizar ajustes menores.

El horario de día completo genera problemas para Pamela, quien siente que le falta contacto con su familia, a la que solamente ve en fines de semana. Se siente distanciada de su familia, considera que no le dedica el tiempo de calidad que merecen y que no participa plenamente en las actividades familiares.

De repente pues no sé, hay alguna fiesta en la familia. Entonces en casa normalmente somos de 'Ah, pues vamos a hacer esto, todos vamos a preparar'. Entonces, híjole, la que de repente no llega porque tiene cosas que hacer pues es la maestra. Entonces me dicen, 'Ya te dejamos tu parte' o está el reproche. Por ejemplo, en casa hacen tortillas a mano y luego mi hermana me dice, 'Ya te dejé tu parte [de la masa]'. Me pregunta 'Ya no llegaste, ¿qué te pasó?' o '¿Cuándo las vas a hacer?'. Entonces esa parte es así de (chasquido de dientes) 'Bueno, bueno, ya luego me las dejas' (Pamela, Simposio).

Como la primera mujer profesional en su familia debe lidiar con las exigencias sobre su tiempo, pues asumen que no trabaja o que su trabajo es un aspecto relativamente insignificante de su identidad. Pamela tiene que encontrar el tiempo para calificar los trabajos de sus estudiantes y para planear sus clases, pero también para hacer tortillas o para envolver tamales. La participación en estas actividades no es opcional. Forma parte íntegra de ser miembro de la familia de Pamela. Para mantener los lazos familiares, ella deberá encontrar la forma de colocar esta actividad en su itinerario de fin de semana sin quejarse. Demasiadas quejas, ausencias o negaciones llevarán a sus familiares a pensar que ella ya “se cree mucho” para hacer estos trabajos manuales y tendría consecuencias nefastas para la convivencia armoniosa.

Aunque la rivalidad entre hermanas le puede permitir hablar con firmeza, se siente el arrepentimiento de Pamela cuando comenta el incidente que ocurre con su madre debido a tener que trabajar. Cuenta que su madre le dijo: “Ah, te esperaba tal día y te preparé tu caldito que tanto te gusta”, pero ella se lo perdió por estar en cosas del trabajo. La ofensa que le causó a su madre por no haber ido a comer su platillo favorito es grave.

También su dedicación al trabajo se resiente en su relación con su novio. Él en ocasiones sugiere salir de viaje en momentos que no son oportunos para ella debido a que interfieren con el semestre.

También, de repente mi novio me dice, 'Vamos a hacer esto, ¿no?' o 'Tengo ganas de ir a playa' o que vayamos a tal lado. Y yo le digo 'Está muy bien. Sí me gusta la idea, ¿cuándo?'. 'Tal día'. 'A ver déjame ver' Y ya veo y digo 'Hijole, ¿qué crees? Que no es posible. No me es posible por esto y por lo otro'. Y él ya me dice 'Pero tienes tus permisos'. Y le digo 'Sí, pero hay que saberlos también pedir'. En qué momento. O no puedo irme porque ya les dije a mis alumnos que haremos cierta actividad. No puedo porque esto tengo con mis alumnos. No puedo porque el programa. No puedo porque ya descansamos. No puedo porque perdimos clases por los temblores y entonces hay que recuperar el tiempo perdido (Pamela, Simposio).

El problema puede verse como un efecto secundario de las vacaciones tan largas o que se toman de forma extemporánea. No se ve bien que la maestra tome tiempo libre durante el periodo de clases. Se entiende que uno debe realizar sus viajes durante el periodo vacacional. Como dice Pamela, “tenemos permisos, pero hay que sabérselos pedir”. De nuevo, aquello que sólo se entiende entre maestros describe una disonancia cognitiva entre la imagen del docente y las responsabilidades que éste y los alumnos asumen como propias de un docente.

Óscar reporta que saber otra lengua afecta su relación con los demás. La lengua forma parte de su vida y de su forma de ver el mundo. Cuando los demás mexicanos quieren ir al cine, muchas veces prefieren ir a la función doblada. Para Óscar esto es impensable. Se pierde parte de la calidad cuando no se escucha a la voz original de actores famosos que él ubica perfectamente. No disfruta del mismo modo una película doblada. Ejemplifica el problema de la siguiente manera: “entonces estamos viendo a Vin Diesel, y dice ‘Te voy a romper la mandarina’ [hace una mueca de disgusto y la audiencia se ríe]. Y no, no, no es bonito, pero...”. Por la reacción de la audiencia, se aprecia que muchos han estado en la misma situación por querer agradar a un amigo o familiar que no habla el otro idioma, pero sienten las deficiencias de ver una película en una versión distinta a la original.

Óscar también señala una afectación física del maestro por su trabajo. Con frecuencia, al final del día, le duelen los pies por tanto tiempo que ha pasado de pie. En nuestro caso, hemos notado que al inicio de cada semestre toma alrededor de una semana acostumbrarse de nuevo a estar de pie durante varias horas en el salón de clase. Pero se tiene que hacer, puesto que estar de pie ayuda a concentrar a los alumnos en las actividades y es necesario monitorear de manera constante la actividad áulica.

Pamela y Óscar trabajan con adultos, los cuales responden bien a estrategias sencillas como el estar de pie y, en general, están en el salón de clases por voluntad propia. Para Noemí, una de las formas más complicadas en que su trabajo le afecta es la resistencia que presentan sus alumnos al aprendizaje. Comenta, en varias ocasiones en su testimonio, la labor de convencimiento que debe realizar con los estudiantes. Primero los tiene que convencer de que hablarán en inglés en lugar de español.

¿Cómo hacer que tu clase tengan este cambio de código... cómo ir del español al inglés? Que llego yo y no les puedo cambiar algo en la mente para decirles 'Ahora habla inglés' (Noemí, Simposio).

También debe convencerlos de que van a trabajar. Comenta que, por la situación social de sus estudiantes, cuyos padres trabajan en fábricas, se tienen que levantar solos, desayunar por su cuenta, ir solos a la escuela “y llegan con toda la intención de no hacer nada”. Además, debe convencerlos de que la metodología de enseñanza que emplea es la adecuada.

No es tan fácil llegar y decirle al alumno, 'Vamos a trabajar sobre las prácticas sociales del lenguaje. A ver dime, una práctica social del lenguaje es el modo de interactuar'. Y el alumno se queda, 'Ok, ¿Y qué hago con eso?' Yo les digo que no les voy a enseñar los verbos sino voy a enseñarles el uso de esos verbos en el contexto de una comunicación. Es contextualizar siempre al alumno sobre el conocimiento que yo le voy a aportar (Noemí, Simposio).

Para Noemí, esta resistencia es parte del trabajo. No se queja, sólo documenta lo que vive en el salón de clase. Explica que su mayor logro es cuando los alumnos ya no la ven como “esta maestra regañona que viene a hablarme en una lengua que yo no entiendo”.

Su día ideal

Para profundizar más en las afectaciones laborales que sufren los profesores, les pedimos que describieran su día ideal. Esta estrategia de investigación les permite quejarse del trabajo sin realmente levantar una queja. No se ve que están remarcando lo negativo porque lo hacen a la inversa. Describen

lo que quisieran mejorar, pero mediante el ejercicio indican lo que requiere de mejoras.

No tan sorprendentemente, para Noemí el día ideal se enfoca en los logros de sus estudiantes:

Este día ideal como docente de lengua es aquel en el que tú logras ver avances en tus alumnos. Cuando tú logras ver que dieron pequeños pasos y que van encaminados hacia algo o cuando tú observas que el alumno que tenía muchas dificultades las está empezando a superar gracias a lo que tú estás haciendo por él todos los días en tu clase (Noemí, Simposio).

Como buena profesional de la educación, su atención está siempre sobre el aprendizaje, sobre la habilidad aprendida o la actitud que ha cambiado. Lo único que Noemí desea cambiar de su trabajo es la frecuencia con la que se percata del impacto positivo de su esfuerzo en el estudiante. Sobre todo, se enfoca en el estudiante con dificultades. Sabe que el sentido de su docencia es ayudarles a los que no encuentran fácil la escuela.

Cuando empecé a trabajar, me dije a mí misma, 'Todo esto vale la pena y más porque estoy trabajando con adolescentes'. Porque está en mí, hacer que su proceso sea más sano. En dónde ellos realmente se alejen de las adicciones y se concentren en lo que es la escuela secundaria (Noemí, Simposio).

Su dedicación al trabajo tiene su propia recompensa. Aunque por la diferencia de edad y por las normas de la escuela secundaria sus alumnos no pueden llegar a verla como una amiga, sabe que hay cariño y respeto. Los alumnos se lo comunican de muchas maneras. Las sonrisas de sus estudiantes hacen que sea su día ideal.

Mensajes de texto. Las notitas que te hacen llegar. Cuando llegas al pizarrón y te pusieron un letrerito. Ya no está lo de la manzana como antes, pero de repente llega el cafecito, llega el pastel en los cumpleaños. Estos detalles no pueden faltar porque ellos buscan esta manera de retribuir lo que han aprendido. Y esas sonrisas... (Noemí, Simposio).

Por su parte, Óscar no habla de su día ideal, sino de su espacio ideal para trabajar. Cuenta con una oficina compartida en su trabajo de la mañana en una universidad particular. Por la tarde, hay una sala de maestros donde puede

avanzar con algo de trabajo. Pero lo que Óscar realmente quiere es un salón propio.

Me encantaría tener un salón propio, como sé que en muchas culturas lo tienen. Con el escritorio donde puedo tener todo mi reguero. De este lado mi librero con todos los libros, películas, audios que necesito. Y de repente '¡Mira! en este libro hay un ejemplo súper padre, miren, présteme, aquí está'. Porque aquí no. Aquí tengo que regresar a la casa a buscar el material. No lo puedo traer hasta el día siguiente. Y ya se pierde esa inmediatez. La cafetera; obviamente. En la parte de enfrente, una alfombra, porque ya uno se cansa y más cuando nos gusta usar botas, es bien cansado (Óscar, Simposio).

Nos ayuda a visualizar el salón de clases que sueña. Enlista los muebles que contiene y los motivos por los que requiere este mobiliario. Se trataría de un apoyo a su docencia. Facilitaría el acceso a materiales y le quitaría la sensación de nómada a su día. El tema lo resumió en su propuesta de participación.

Para que un día de enseñanza fuese ideal creo que solamente faltaría que mis pies no dolieran por las tardes, que todos mis alumnos tuvieran siempre el interés por los contenidos y actividades, ah, y que el café siempre estuviese al alcance de mi mano (Óscar, Resumen).

Pamela advierte, antes de empezar a comentar su día ideal, que va a filosofar un poco. Presenta una serie de deseos que están relacionados con su anhelo de pasar más tiempo con sus seres queridos. Quisiera ser responsable sin tener que ser realmente responsable, tener todo preparado sin tener que preparar, ser coherente sin tener que ser coherente. Tal vez se expresa de manera rebuscada, por lo que toma el tiempo para ejemplificar. Con ser coherente como profesora, ella se refiere a que, cuando les pide un trabajo escrito a los estudiantes, ella lo revisará con cuidado y proveerá una retroalimentación, relevante y significativa para cada trabajo entregado. Cuando les pide a los estudiantes que sean puntuales, esto quiere decir que ella también tendrá que ser puntual. Esto es lo que Pamela entiende por ser coherente y responsable. Es lo que se espera del profesor, sin pensar en el efecto que pueda tener en su vida personal.

Conforme sigue hablando sobre su día ideal, Pamela reconoce que no es posible ser coherente sin serlo realmente, lo cual los integrantes de la audiencia podrían interpretar como que día ideal no existe y que la vida del profesor

está destinada a ser una decepción constante. Pasa por un momento de transición donde plantea que “Entonces, la verdad es que un día ideal para mí sería seguir preparándome y ser un buen ejemplo para mis alumnos” (Pamela, Simposio). Después cambia de estrategia, para decir que cada día es especial.

Realmente es que, para mí, pues cada día es ideal. Cada día es bueno. Al final de cuentas, creo que uno ve lo que uno quiera ver. Si queremos que el día sea bueno, será bueno. Si nosotros no queremos que sea bueno, pues así va a ser. Entonces, yo siempre procuro dar lo mejor de mí para que sea bueno el día (Pamela, Simposio).

Pero tiene que reconocer que las cosas no siempre resultan así, porque no depende solamente de ella, sino también de sus estudiantes.

Quizá algo que sí me encantaría que sucediera es llegar al aula y ver a mis alumnos sonrientes, bien motivados, con muchas ganas de hacer cosas. Porque también eso es complicado. O sea, uno prepara y trae el mejor ánimo y pues, de repente los chicos están apagados. Están así de ‘Ay, qué flojera’. O están cansados y entonces de repente es así de ‘¡Ay, Pamela! ¿Realmente tenemos que hacer esto?’ Pues bueno, hagamos todo lo posible porque ríen. Es que cuando los alumnos ríen. Cuando los alumnos dicen ‘Ah, ¿ya se acabó la clase?, ¿es en serio?’ Para mí, eso es mucho más que ideal. Es fabuloso ver cómo los alumnos disfrutan (Pamela, Simposio).

Nuevamente vemos que el día ideal para el profesor es el día en que sus estudiantes responden a sus actividades y disfrutan de las experiencias de aprendizaje que él ha preparado.

¿Rutinario? ¡Todo menos rutinario!

Los tres participantes enfatizaron vehementemente que sus días no son aburridos ni rutinarios. Óscar centró su propuesta de participación y su testimonio en torno a la negación de lo rutinario en su día laboral. Pamela explica que cada día es diferente. Noemí hace énfasis en la naturaleza cambiante de los estudiantes. Como dicen, “explicación no pedida, acusación manifestada”; la repetición del tema es llamativa y levanta sospechas de que tal vez sea todo el contrario. Pamela esclarece un poco el misterio de por qué se centraron tanto

en recalcar lo no rutinario cuando menciona que, al contar los sucesos de su día a sus amigos no docentes, ellos la hacen pensar que todo se ve muy aburrido y repetitivo. En contraste con lo que piensan sus amigos, ella considera que sus días son variados y únicos. Cuando dice que su día es casa-escuela-casa-escuela-novio-familia, les parece el cumplimiento de una rutina tediosa y reaccionan con caras de lástima por el aburrimiento que debe pasar Pamela. Ante estas actitudes, ella aclara que los estudiantes no le permiten la rutina. Ellos cambian todo: desde su planeación de clase hasta su forma de ver el mundo.

Por otro lado, hay un sentido de que evitar la rutina y las clases tediosas requiere un esfuerzo constante de parte de los profesores. Pamela reconoce, hacia el final de su plática, que debe esforzarse para buscar lo novedoso en sus clases.

Igual para mejorar y para justamente no estancarse. O no llegar a esa rutina, que muy difícilmente creo que podría llegar; pero como para no viciarse (Pamela, Simposio).

La rutina puede ser vista como un riesgo inherente al trabajo del docente, el hecho de contar con un horario fijo, un trabajo seguro y estar impartiendo el mismo curso semestre tras semestre puede llevar al profesor al borde del tedio, pero es importante evitarlo porque esta rutina implica la ausencia del desarrollo profesional. No hay que tener 25 años de experiencia repitiendo la misma clase durante 25 años. Hay que contar con 25 años de crecimiento y reacción ante las circunstancias cambiantes.

Esta tensión entre la seguridad en el horario y la evasión de la rutina surge también en el testimonio de Óscar. Hablando del horario, comenta que al inicio del semestre se puede tardar un poco en aprender dónde le tocan sus clases y en qué horario, pero “ya después, como a mitad del semestre, ya sabemos que si es jueves terminamos a las siete y ‘¡vámonos!’”, y el cerebro lo sabe” (Óscar, Simposio). Enseña la misma asignatura a cuatro grupos en el turno matutino. Mientras describe su día, se refiere a estas clases como “otra hora y media de lo mismo”. Pero después retoma el tema:

Yo sé cómo va a ser mi día. Sé a qué hora voy a empezar. Sé cómo va a estar todo el día, en cuestión de horarios, y sé a qué hora puedo llegar a casa y qué puedo hacer después. Lo que no sé es, en el grupo, ¿qué va a pasar? con mis 34 alumnos. No sé a quién le va a doler la cabeza. Ayer uno se desmayó.

Entonces toda mi planeación, todo lo que iba a hacer ¡pum! se fue (Óscar, Simposio).

El argumento parece ser, entonces, que a pesar de estar repitiendo una y otra vez la misma actividad, siempre hay un factor humano que vuelve impredecible la práctica profesional.

Noemí considera que las posibilidades de lo rutinario en su trabajo como docente son aún menores que los de los otros participantes porque sus alumnos se encuentran en la adolescencia.

Nuestros estudiantes en el nivel de secundaria están en un proceso de construcción de su identidad. Son adolescentes. Están en constante cambio; sus intereses, sus motivaciones. Hoy pueden ser unas. Mañana pueden ser otras (Noemí, Simposio).

Este nivel de impredecibilidad en la reacción de sus estudiantes requiere de una planeación fina que permite la flexibilidad ante los hechos.

Realmente cuando entras al salón tienes que hacer como un quick scan y ver en qué momento están de la clase, en qué momento están del día (Noemí, Simposio).

Noemí considera que la planeación es el aliado más importante del maestro; no es sólo un requisito administrativo con el que debe cumplir, sino una herramienta pedagógica en la que se apoya para trazar el camino por el que tiene que guiar sus estudiantes hacia el aprendizaje. Siempre requiere de pequeños ajustes, pero su empleo adecuado garantiza el logro de las metas de los estudiantes, y esto garantiza, a su vez, que ella se acerca a sus metas profesionales.

CAPÍTULO 6

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN

En este capítulo se analiza la identidad del profesor de lengua desde la perspectiva ética. García López, Verde y Vázquez (2011) puntualizan el alto grado de responsabilidad de la profesión docente, que implica saber comportarse ante los demás, hacerse cargo del otro y asumir las consecuencias de las decisiones que se tomen en estas relaciones. En este caso exploramos a través de las narrativas como esas relaciones con colegas y alumnos nos permiten observar la responsabilidad social y profesional de los participantes en el simposio.

La docencia tiene la característica de ser una profesión eminentemente social. El proceso enseñanza-aprendizaje tiene por objeto a la realización del individuo, pero siempre con el bienestar social como un objetivo primario; el individuo tiene la responsabilidad de aportar al bien común.

Esa así que el docente tiene una responsabilidad antes sus colegas de cumplir su trabajo, de asirse al “deber ser” del profesor. Se ha mencionado en otros apartados de este libro la soledad característica de la profesión; sin embargo, a la vez es miembro de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), donde comparte rasgos en común con otros docentes. El docente no ejercita su profesión con base en principios personales, sino que se conduce con base en el “deber ser”, que tiene su origen en la práctica común. Así que para pertenecer a esta comunidad es necesario ceñirse a sus prácticas.

De igual manera, el docente tiene responsabilidad ante el alumno, lo cual implica hacerse cargo de él (García López, Verde y Vázquez, 2011; Ibarra, 2013) ya que las acciones y decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje pueden tener consecuencias directas en el alumno y, cuando se trata de educación superior, pueden repercutir directamente en el ejercicio profesional.

De lo anterior podemos resaltar tres aspectos importantes de la ética y responsabilidad profesional y social del profesor de lengua, que, como encontraríamos en las narrativas, forman parte intrínseca de su identidad:

- Las competencias básicas, como parte del “deber ser” del profesor de lengua.
- El cuidado del alumno.
- El desarrollo gremial.

En seguida analizamos las muestras de responsabilidad social y profesional encontradas en las narrativas de diferentes participantes a lo largo del simposio, considerando los tres aspectos mencionados.

Competencias básicas

En la Mesa 3 del Simposio, sobre campo laboral, se les preguntó a los participantes a dónde les gustaría llegar como docentes, qué tipo de maestro quisieran ser y cómo les gustaría ser vistos por sus colegas. Estas preguntas nos permitieron observar la percepción del “deber ser” del docente dentro de un “yo” utópico, específicamente en la segunda pregunta. En las respuestas a la tercera pregunta, podemos ver proyecciones de su identidad y competencias como profesores.

Los participantes en esta mesa fueron Óscar, Gloria y Celia. En el análisis incorporamos a Carolina, quien a pesar de haber participado en otra mesa contestó las preguntas correspondientes a ésta. A continuación se presentan las renarraciones de los participantes, seguidas del análisis de competencias docentes.

Celia

Me gustaría ser una maestra capaz de renovarme. Creo que para mí es algo importante tener la capacidad de mantenerme al día con las nuevas prácti-

cas pedagógicas. Las generaciones cambian tanto de un año a otro, de un semestre a otro, de un grupo a otro. Entonces quisiera tener esa flexibilidad, esa posibilidad de tener una creatividad infinita para poder proponer: actividades, conocimientos, diferentes formas de acercarse a la lengua que puedan interesar a mis alumnos. Quisiera tener esa capacidad de seguir aprendiendo, de seguir descubriendo al mismo tiempo que mis alumnos lo hacen... (Celia, Simposio).

Celia es egresada de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesa y maestra en Estudios Literarios en la Universidad de Quebec, en Canadá, donde radica actualmente; se desempeña como profesora de lengua y literatura francesas y docente de español como lengua extranjera.

Al contestar la pregunta sobre qué tipo de maestro le gustaría ser, Celia expresa un deseo de renovación, actualización y de adquirir conocimientos. Habla sobre los cambios constantes en la profesión y sobre su deseo de mantenerse a la par de ellos. Se manifiesta explícitamente sobre temas como las prácticas pedagógicas, diseño de materiales y actividades para clase. Con base en lo expresado por Celia, podemos inferir que para ella el docente profesional se actualiza, se mantiene al tanto de las innovaciones pedagógicas, tiene a sus alumnos y su aprendizaje como principales beneficiarios de dicho desarrollo.

Gloria

Antes que nada, ser maestra de lengua no puede compararse con ser maestro de Matemáticas o de Educación Física. En efecto, la mayoría de las veces ser profesor de lengua requiere que nuestro cerebro esté doblemente conectado y en constante fusión entre la lengua materna y la lengua extranjera. Enseñar otra lengua o incluso su lengua materna pero a extranjeros requiere un manejo lingüístico y metalingüístico ejemplar, no solo de las estructuras gramaticales sino también de una cultura, así como una manera de ser propia de la lengua que se enseña. Ese famoso je ne sais quoi que caracteriza a la lengua.

Además, ser maestro de lengua también es saber reconocer límites y frustraciones pues no todo puede ser traducido. Como ya se sabe traducir es traicionar y muchas veces tenemos que estar en la aceptación de que una cuestión lingüística, cultural, léxica o sociolingüística pues solamente es así. '¿Y por qué?' -nos preguntan los alumnos. Uno alza los hombros y no sabe, porque simplemente es así. Incluso si se trata de dar una explicación que apacigüe

las mentes inquietas de nuestros alumnos, uno constata que a veces no hay explicación teórica suficiente.

Asimismo, cabe recalcar que ser profesor de lengua implica una adaptación constante a cada situación de enseñanza. Te puede tocar dar clases del nivel de lengua más fácil al más difícil en un solo día, a todo tipo de público, diferentes intereses de la clase, tipos de aprendizajes del grupo y una serie de cuestiones administrativas propias al centro donde enseñamos. Adaptarnos a cada situación nos pide flexibilidad y apertura de mente, pero siendo profesores de lenguas, ya se supone que tenemos la mente abierta.

En lo que respecta a la lengua en sí misma, he tenido la oportunidad de comparar la lengua rígida, que aprendemos durante nuestra carrera - gramáticas, métodos de aprendizaje, etcétera - con la lengua que la gente utiliza cotidianamente. Así cuando enseñamos una lengua extranjera debemos sopesar el hecho de que la lengua es un ente viviente, que se mantiene en constante mutación. Por lo mismo no podemos dejar de lado el estar actualizados, con las noticias en la tele, en internet, en redes sociales, con nuestros amigos nativos, etcétera. Aportar actualización a nuestro desempeño laboral significa que somos profes de lengua competentes y con ganas de transmitir.

En suma, quisiera decir que para mí, ser profesora de lengua, significa mucho más que ganarme la vida enseñando a conjugar verbos regulares en presente del indicativo. Significa levantarme cada día con la motivación de transmitir nuevas ideas, creaciones, formas de ver la vida, historia, cultura, tradición y sobre todo pasión por la lengua.

El aporte de Gloria a lo que debiera ser el perfil del docente es significativo. Es egresada de la especialidad en docencia del francés de la Licenciatura en Lenguas, tiene experiencia en enseñanza de francés para niños, en escuelas primarias, y adultos, en instituciones como la Alianza Francesa. Gloria emigró a Francia, donde realizó estudios de posgrado en enseñanza de español; actualmente trabaja como profesora de español en Lyon. La experiencia y el recorrido académico han otorgado a Gloria una visión muy amplia del deber del docente.

Gloria manifiesta que hay una diferencia notable entre la enseñanza de lengua y la docencia en otras áreas del conocimiento y destaca la necesidad de que el docente de lengua tenga un amplio conocimiento lingüístico y metalingüístico. Para Gloria, el conocimiento de la lengua implica también conocer otros aspectos como el cultural, aunque confiesa que en ocasiones el docente no tiene todas las respuestas, debido a la complejidad de la lengua.

Gloria también habla de la necesidad de mantenerse actualizados en cuanto a aspectos culturales de la lengua, específicamente a través de los medios.

Otro aspecto de la competencia del docente que destaca Gloria es la adaptabilidad o flexibilidad, ya que un profesor de lengua se va a encontrar en la práctica con una amplia variedad de perfiles de alumnos que requieren que el maestro esté preparado a atender las diversas necesidades de estos perfiles. Gloria concluye haciendo mención de la pasión que se debe imprimir en la profesión: el profesor debe estar motivado para innovar y compartir elementos culturales que aporten al conocimiento y aprendizaje de la lengua.

Óscar

¿Qué tipo de maestro quisiera ser? Yo creo que ya lo soy, soy un maestro diferente. Siempre he estado un poco en contra de lo cuadrado de los libros porque creo que al estar trabajando con seres humanos, necesitamos trabajar con la individualidad de cada uno de nosotros. A lo mejor, a algunos les gusta aprender la gramática en orden, pero a algunos otros nos gusta más bien aprenderla de música. El maestro tiene que ser de todo. Tiene que ser psicólogo. Tiene que ser cupido. Tiene que ser médico. Ayer se me desmayó un niño en la clase. A mí me da pánico el desmayo y entonces el tener que estar en la parte formal y sería ayudando a alguien que se desmaya es bastante fuerte. Entonces si pueden, por favor, tomen clases de psicología y de primeros auxilios. Lo vivimos con el temblor. Lo confieso. El día del temblor, no estaba en mi salón. Había bajado por agua y estaba en las escaleras y mis alumnos estaban solitos en el salón. No hagan eso.

Podríamos segmentar la renarración de Óscar en tres partes o tres elementos a destacar: la diferenciación de los colegas tradicionales, la multidisciplinariedad y el cuidado del alumno.

Óscar tiene una imagen de sí mismo como un profesor diferente al resto, que intenta cosas diferentes, especialmente pensando en las características individuales de los alumnos. Expresa que el profesor de lengua debe tomar diversos papeles, ejemplifica con “psicólogo”, “médico” o “cupido”. Esto nos da una idea de la relación cercana que establece Óscar con sus alumnos y que parece ser un imperativo para él (“tiene que ser psicólogo...”). El otro elemento notable en la narrativa de Óscar aparece cuando relata o confiesa, aunque el relato lo hace en tercera persona, el haber dejado a su grupo solo mientras iba por agua, momento en que hubo un temblor. Reconoce haberse

equivocado y recomienda no hacer lo mismo que “el maestro”, como lo narra en el simposio.

Carolina

He tenido la oportunidad de dar clases de español, durante los últimos tres años, aquí en la Universidad de Southampton y ha sido una experiencia muy interesante. He tenido la oportunidad de trabajar con alumnos de Kuala Lumpur, de Sri Lanka, entre otros. Ha sido una experiencia muy enriquecedora ver cómo, de repente, nos cegamos un poquito a la multiculturalidad a la que siempre estamos expuestos y de repente nuestras clases están enfocadas a un solo tipo de alumno. Todo esto ha cambiado totalmente mi perspectiva de cómo dar clases. Así que cuando me preguntan qué tipo de maestro quisiera ser, creo que es un poco complicado dar una respuesta muy directa.

Entre algunas de las cosas que leí alguna vez, me llamó mucho la atención un artículo que decía que hoy en día para ser el maestro ideal hay que tener un alto dominio de la lengua. También por supuesto, haber vivido en el país en donde se habla la lengua originalmente. Conocer todas las habilidades. Integrarlas en las clases. Estar conscientes de los estilos y estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos. Tener conocimientos de lingüística, psicología, pedagogía, estadística y de tecnología. Ser alguien que motive a los alumnos. Ser alguien que haya viajado mucho. Ser alguien que en sus clases integre actividades, juegos, obras de teatro, debates, discusiones, exámenes, reportes semanales. Alguien que sea innovador, creativo. Alguien que esté disponible para juntas para los alumnos y demás, etcétera, etcétera, etcétera. Pero creo que, a veces, eso no es tan cercano a nuestra realidad.

A veces nos cuesta un poco de trabajo hacer todas esas cosas, absolutamente todos los días. Entonces, son tantos los factores que están involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje que si algo me ha dejado mi doctorado, es mucha confusión.

Me acuerdo siempre mucho de una frase que dice que: ‘El que puede, hace y el que no puede, enseña’. No estoy tan de acuerdo con la frase, pero aun así, lo que sí tengo claro es que yo no quiero enseñar, sino que prefiero compartir. Es decir, a mí, el tipo de maestro que me gustaría ser, sería un maestro que comparta lo mucho o lo poco que he aprendido. Me gustaría compartir la enseñanza y la pasión por la enseñanza que tengo. Transmitir el gran compromiso y la responsabilidad que tenemos como docentes.

Yo no quiero ser alguien que tenga que convencer o que tenga que enseñar porque como decía Saramago: ‘Convencer a otro de mi punto de vista, es in-

tentar colonizar a esa persona'. En lugar de enseñar, en lugar de convencer, a mí me gustaría ser alguien que pueda inspirar; que inspire a sus estudiantes a ser mejores docentes, mejores alumnos y que lo haga con la acción y con el ejemplo.

Carolina es egresada de la Licenciatura en Lengua Inglesa, maestra en Lingüística Aplicada egresada de la Facultad y realizó su doctorado en Enseñanza del Inglés en el Reino Unido en la Universidad de Southampton. Tiene amplia experiencia como docente de lengua en escuelas públicas y privadas en México y profesora de español como LE en el Reino Unido. También tiene experiencia capacitando profesores en metodología de enseñanza de lengua. Al igual que Gloria, la experiencia de Carolina le permite tener una visión muy amplia y pertinente de las competencias docentes.

En primer lugar menciona una sensibilidad requerida del profesor en un contexto multicultural, que ella obtuvo de su experiencia en el Reino Unido, pero que, en la mayoría de los casos, es ajeno al profesor mexicano. Se entiende que la primera competencia que mencione sea ésta, puesto que como maestra mexicana la experiencia en su país de origen no le dio la oportunidad de vivir un contexto similar.

En seguida, cita irónicamente un artículo que se refiere a lo “fácil” que es ser el maestro ideal, y enlista una serie de características deseables empezando por un alto dominio de la lengua, además de conocimientos en una diversidad de áreas, ser motivador, tener un amplio bagaje cultural, contar con varios recursos didácticos, habilidades administrativas y concluye con tres etcéteras que hacen ver la lista de requerimientos infinita.

Carolina concluye su narrativa expresando su deseo por hacer algo más que enseñar: ella quisiera inspirar. Su discurso muestra emoción y pasión por su profesión; de hecho, usa las palabras “pasión”, “compromiso” y “responsabilidad”, como características deseables en un docente de lengua.

Al analizar las respuestas acerca de qué tipo de maestro les gustaría ser y cómo les gustaría ser vistos por sus colegas y alumnos, fue posible identificar qué piensan los profesores entrevistados sobre el profesor ideal o el “deber ser”. En las narrativas se identificó una serie de competencias comunes entre ellos, como la necesidad de actualización constante, sensibilidad y conocimiento sobre aspectos culturales y multiculturales, el elemento pedagógico, el conocimiento profundo de la lengua y la pasión por la enseñanza.

Los cuatro profesores cuentan con un extenso recorrido laboral y con una trayectoria académica destacada, además de la experiencia internacional. Tres

de ellos, inclusive, vivían fuera de México en el momento del simposio. Todos ellos hicieron estudios de posgrado en el extranjero también. Considerando lo anterior, puede asumirse que todos sus logros se deben a una práctica docente responsable, a un compromiso con su propio desarrollo y el de sus alumnos, como ellos mismos lo manifiestan. Cumplen con el “deber ser” y aun manifiestan posibilidades de mejora y desarrollo.

Las participaciones en el simposio, particularmente de las tres egresadas que radican en el extranjero, son también una muestra de su compromiso social y profesional con sus colegas o futuros colegas, ya que las tres tuvieron que preparar una participación a distancia y tomaron tiempo para grabar y compartir su experiencia con el resto de su comunidad. Su participación, además de muestra de esta responsabilidad profesional, es también un reflejo de su identidad y membresía de esa comunidad imaginaria que son los egresados de la Facultad de Lenguas.

Cuidado del alumno

Entre las responsabilidades del profesor de lengua se encuentra el tener a su cargo al alumno, pues es responsable de su cuidado en el sentido académico y como formadores. En las narrativas presentadas ya en este capítulo se pudo observar que el alumno es una parte importante de las razones de desarrollo profesional de los participantes. Celia, por ejemplo, menciona:

Las generaciones cambian tanto de un año a otro, de un semestre a otro, de un grupo a otro. Entonces quisiera tener esa flexibilidad, esa posibilidad de tener una creatividad infinita para poder proponer: actividades, conocimientos, diferentes formas de acercarse a la lengua que puedan interesar a mis alumnos (Celia, Simposio).

Celia expresa que le gustaría tener la capacidad de adaptarse a los cambios generacionales con la finalidad de que su práctica docente sea interesante para sus alumnos.

Para cerrar su narrativa sobre lo que significa ser docente de lengua, Gloria manifiesta lo siguiente:

Ser docente de lengua significa levantarme cada día con la motivación de transmitir nuevas ideas, creaciones, formas de ver la vida, historia, cultura, tradición y sobre todo pasión por la lengua (Gloria, Simposio).

Para Gloria el significado de ser profesora de lengua es levantarse “con la motivación de transmitir”, de lo cual puede inferirse que el objeto de esa transmisión de ideas, creaciones, etc., es el alumno.

Óscar relata una ocasión en que dejó a su grupo para ir por agua y en ese momento precisamente hubo un sismo. Este hecho que comparte Óscar, en su estilo jocoso, aunque podría haber tenido funestas consecuencias, es también una manifestación de cuidado del alumno, en este caso no en el sentido académico, sino de bienestar físico y seguridad. La recomendación de Óscar de no dejar al grupo solo es una manifestación de su responsabilidad profesional y social, tal vez aprendida o reflexionada una vez sucedido este incidente crítico.

En este apartado decidimos agregar la participación de Noemí, quien es egresada de la maestría en Lingüística Aplicada. Participó en la mesa 4, cuyas preguntas se enfocaban en describir cómo es el día típico de un profesor y cómo sería un día ideal. La calidad de vida de la profesora se trata a detalle en el capítulo siguiente; sin embargo, hay aspectos de la narrativa que nos aportan para formar una idea muy clara de los aspectos éticos y de responsabilidad en la práctica de Noemí, específicamente en el cuidado del alumno. Enseguida presentamos parte de esa participación en el simposio.

Noemí

Nuestros estudiantes en el nivel de secundaria están en un proceso de construcción de su identidad. Son adolescentes. Están en constante cambio en cuanto a sus intereses y sus motivaciones. Hoy pueden ser unas, mañana pueden ser otras. Pero lo que sí son, son personas. Lo que sí son, son estos estudiantes que siempre buscan el reconocimiento del maestro. Cuando tú les llamas por su nombre (y aprenderte tantos nombres realmente es complicado) pero cuando sí lo logras y el alumno se identifica contigo y lo haces participe él se da cuenta a través de esta. Pareciera algo natural para nosotros pero para ellos es muy significativo. Ellos se ven en un mundo de estudiantes y no se reconocen a sí mismos, como nosotros docentes lo podemos llegar a hacer.

Entonces, en mis clases lo que yo busco es tratar esta dimensión humanista desde el lado de lenguas. Enseñar la lengua desde un corte no grama-

tical. Tampoco les diré que el enfoque comunicativo que tanto se dice en los programas escolares realmente se logra. No es tan fácil llegar y decirle al alumno: 'Vamos a trabajar sobre las prácticas sociales del lenguaje. A ver, dame un ejemplo. Una práctica social del lenguaje es el modo de interactuar'. Y el alumno se queda: 'Ok, ¿Y qué hago con eso?' Y respondo: 'Yo no voy a enseñarte los verbos, sino voy a enseñarte el uso de esos verbos en un contexto de una comunicación.' Es contextualizar siempre al alumno sobre el conocimiento que yo le voy a aportar.

Iniciar la clase en la secundaria es complicado porque necesitamos tener muchas estrategias para control de grupo, para realmente captar la atención de los estudiantes o para poder darles sus cinco minutos de relajación, si es que así quieren. Cuando entras al salón tienes que hacer como un quick scan y ver en qué momento están de la clase, en qué momento están del día. Cómo hacer un cambio en su vida. Cómo hacer que tu clase tengan este cambio de código, algo que yo sé que les han enseñado. Cómo ir del español a otra lengua. Porque llego yo y no les puedo cambiar algo en la mente para decirles 'Ahora habla inglés', pero si podemos usar muchas estrategias para que ellos lleguen a la clase más preparados. Puedes implementar estrategias para que te reconozcan desde que vienes en el pasillo como una clase que les es, no solamente útil, sino que les es formativa en su construcción de identidad. El reconocerse como personas, consolidar no solamente la autoestima en ellos sino también que vean que en este paso por la educación secundaria nuestros objetivos no van en torno solamente a consolidar conocimientos sino van en torno a construir a ellos como personas.

En muchas ocasiones, cuando llegan nuestros alumnos por la mañana, llegan con toda la intención de no hacer nada. De acuerdo con el contexto en el que está situada mi escuela, sus papás trabajan en fábricas. Entonces, son chicos que solitos se despiertan, solitos se preparan el desayuno, vienen a la escuela. Pero siempre que los alumnos que llegaron con esta idea de no hacer nada, yo procuro que, sin que ellos se den cuenta, estén haciendo algo con la lengua.

Hay varios aspectos de la narrativa de Noemí que consideramos necesario mencionar con respecto al cuidado del alumno. Ella considera que la práctica docente implica humanismo, pues los alumnos no representan únicamente números de cuenta, sino personas, individuos en un proceso de desarrollo, a lo cual llama “dimensión humanista”.

Noemí menciona algunas técnicas didácticas que utiliza en su práctica docente; sin embargo, lo que es notable son las razones que da para usarlas. Por ejemplo, aprender los nombres de sus alumnos con el objetivo de identificarse con ellos o estrategias de control de grupo para captar el interés de los alumnos. No son la disciplina o el control de parte del profesor, sino la construcción de puentes con las personas, una manera propositiva y constructiva de ver la práctica docente.

La formación como individuos que serán parte de una sociedad es un aspecto esencial en la práctica de Noemí, quien relata que la contribución a la construcción de la identidad de sus alumnos, a la formación de sus personas y a hacer cambios en sus vidas son los objetivos de su trabajo, antes que la generación o consolidación de conocimiento. Anteponer el beneficio del prójimo antes que el propio es un rasgo de responsabilidad profesional y ética notables.

Noemí concluye esta parte de su participación confirmando su compromiso con sus alumnos. Menciona algunas características de ellos y sus contextos, como que sus padres trabajan en fábricas y ellos pasan el día y realizan sus actividades, incluyendo ir a la escuela, solos, por lo que ella busca que cada día el alumno encuentre una razón más para usar la lengua.

En esta parte del capítulo de responsabilidad profesional y social hemos visto cómo los docentes egresados de la facultad expresan que la práctica docente requiere de una ética que implica el bienestar no sólo del profesor, sino también del alumno, quien se encuentra a su cuidado. Celia y Gloria encuentran en sus alumnos el motor que genera el desarrollo profesional; Óscar ejemplifica de manera más directa lo que el cuidado del alumno implica y Noemí aporta una sensibilidad humanista que nos hace reflexionar sobre nuestras motivaciones en el desempeño profesional.

Podría pensarse que se da por sentado el hecho de que esa actitud altruista prevalece en el gremio, aunque no es así. En los casos que acabamos de analizar se muestran ejemplos de docentes de lengua comprometidos con sus alumnos, que ejemplifican el cuidado que debe tenerse con ellos; son ejemplo del profesional responsable, consciente de lo que su aportación a la sociedad debe ser y que muestran su dimensión humanista.

Desarrollo gremial

La ética de trabajo, altruista, humanista, responsable que se plantea en los apartados anteriores no se limita al desarrollo de competencias o al actuar a favor del cuidado del alumno. También existe una responsabilidad con los pares, con el resto del gremio, que son parte de una comunidad de trabajo o imaginaria y que además crea identidades en los profesionales de la docencia.

En este inciso nos referimos al desarrollo gremial como parte de los intereses que generan comunidad. Los docentes, a pesar de su individualidad y soledad del día a día, contribuyen al desarrollo de sus colegas de muchas maneras, compartiendo con ellos materiales, información, experiencias, equipo, etc. Sin embargo, compartir con individuos no es suficiente. Conforme los profesores de lengua crezcan profesionalmente de manera grupal, crecerán en lo individual, lo cual transforma ese desarrollo en una responsabilidad, en contribuir al bien de la comunidad: es un principio ético que debe regir la práctica.

En el simposio encontramos dos manifestaciones de interés en ese desarrollo gremial: son las participaciones de Fabiola y Angélica, quienes se manifiestan en favor de crear comunidad y fortalecer a los profesionales de la lengua. Fabiola es egresada de la primera generación de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesa y en la actualidad se desempeña como docente de inglés y francés en la Facultad de Ciencias de la Conducta, mientras que Angélica es egresada de la primera generación de la Licenciatura en Lengua Inglesa y labora en la Facultad de Arquitectura. En seguida presentamos el testimonio de las profesoras seguido del análisis correspondiente.

Fabiola

Yo tengo una tarea que me he puesto últimamente que es redignificar lo que es un maestro de lenguas en México, porque ahora resulta que todo el mundo puede dar clases de inglés o de francés. Las personas llegan a una escuela y dicen: 'Fui a Francia y regresé' y el coordinador dice: 'Ah bueno métete a dar clases de francés'. O en otra escuela 'Fui a Estados Unidos y regresé. Ah, por cierto, tomé un cursito por ahí' 'Ah perfecto, tú eres maestro de inglés' Y entonces, qué pasa con los que, pues tal vez no nos quemamos las pestañas, pero sí gastamos cinco años de nuestra vida estudiando una licenciatura.

No es que yo quiera decir que los demás no saben, pero una cosa es saber el idioma y otra muy diferente, pararte enfrente de un grupo completo y poder tener esas estrategias como docente para poder llevar los estudiantes sobre

un camino en el que de verdad tengan un aprendizaje significativo. Entonces, yo tengo mis pensamientos muy diferentes a mucha gente en cuanto a que si tú sabes inglés puedes dar una clase de inglés. Si la puedes dar claro, pero no será tan buena como la clase que de un licenciado en lengua.

Porque hay gente que no tiene una formación como docente y está dando clases de inglés. Incluso la Secretaría de Educación Pública está promoviendo que gente que no tiene una formación, esté dando clases de lengua, en este caso de inglés. Yo no estoy de acuerdo en eso porque sí tendrían que tener una formación. Pienso que somos nosotros, los que si estamos tomando cinco años de nuestro tiempo en estudiar; que tendríamos que redignificar nuestro trabajo como docentes y eso lo tenemos que hacer en las aulas con nuestros alumnos.

Que se vea la diferencia entre el maestro que contrataron porque vino de tal lugar y sabe un idioma y tú que estudiaste y que te formaste y que tu unidad de aprendizaje de Práctica Docente se realizó específicamente en un salón de clases. O si te ibas a formar como traductor o intérprete que tu práctica profesional lo hayas realizado en un espacio propicio y no hiciste tus prácticas profesionales en un McDonald's o cosas así.

Trabajo en la Facultad de Ciencias de la Conducta y tengo alumnos que están usando el trampolín, de saber inglés, para entrar a trabajar en una primaria. Ahí los contratan como maestros de inglés porque: 'Ay, pues, da clase en kínder' 'Tú tienes no sé, la universidad dice que tú sales con nivel CI' Empiezas dando la clase de inglés a los de kínder y luego ya de aquí te brincas a ser el psicólogo de la escuela. Hay muchos alumnos que están así. Muchísimos que están utilizando el inglés como un trampolín. Sin embargo, me pregunto, ¿de verdad están formando?, ¿de verdad están dando una buena clase?

Entre las cosas a las que me he tenido que enfrentar, está el rechazo al maestro no nativo. A que entre los alumnos comenten: '¿Quién te va a dar la clase de inglés? Una mexicana' 'Asshhh! [Mueca de disgusto]' Incluso aquí en la Facultad, nosotros mismos decíamos: — '¿Quién te va a dar clase de francés?' — 'Tal' — 'Es mexicana' — 'Ay no, con ella no quiero'.

Otra cosa. Hemos tenido problemas de: 'Eres hombre o eres mujer'. 'Si no haces tal o cual cosa'. Yo que soy de francés no podía enseñar inglés o viceversa si eres de francés no puedes enseñar en francés. Son muchas cosas a las que me he tenido que enfrentar.

Sin embargo, dar clases de idiomas es lo más satisfactorio que he encontrado. Uno mismo se tiene que abrir el campo laboral. Recuerdo que cuando entré a las Facultad de Ciencias de la Conducta fui la primera en abrir un

curso de francés y tenía quince alumnos y todo era así de: '¡Ay súper!'. Pero luego te encuentras con este problema que las clases de francés son más caras que las de inglés por lo que ya nadie quiso pagar y terminé con dos alumnos.

Empecé desde A1 y luego A2, B1, B2 y en B2 tenía dos alumnos, entonces ya tuvimos que cerrar. Hay cosas a las que te tienes que enfrentar, sin embargo, creo que somos nosotros mismos los que tenemos que redignificar nuestro trabajo. Porque fuera de este espacio que es la Facultad de Lenguas (que es nuestra casa obviamente) lo que está pasando en la universidad con los maestros de inglés y de lenguas es que somos el último peldaño en toda la cadena. Entonces los que están estudiando aquí, tienen un trabajo difícil, pero muy padre, que es redignificar nuestra Licenciatura en Lenguas.

El discurso de Fabiola escapa al género de la narrativa y en su lugar se acerca más al discurso persuasivo. Ella comienza con una consigna que es redignificar al docente de lenguas en México y en seguida relata cómo ha sufrido discriminación en diversos momentos de su carrera. Ella egresó de la primera generación de Lengua y Cultura Francesa, así que, en un principio, cuando no había profesores de lengua formados, se contrataba a gente con conocimiento de la lengua y luego se formaba a esa persona como docente.

Este contexto se suma a la situación que ella explica: al interior de la facultad los profesores de lengua no son discriminados, pero sí sucede en otros espacios universitarios, en otras licenciaturas donde la lengua no es vista como una materia importante, por lo que Fabiola se ha propuesto esa consigna.

La redignificación de la que habla Fabiola implica que se perdió una dignidad que ya se tenía, probablemente refiriéndose a los tiempos en que los docentes de lengua eran quienes habían viajado y tenían la posibilidad aprender el idioma y, al regresar al país, conseguían trabajo como profesores. Al finalizar su participación, invita a la audiencia del simposio a seguir con esa meta, a unirse a la redignificación de la carrera.

Fabiola manifiesta un interés en algo que es del interés de todo miembro de esta comunidad imaginaria de docentes de lenguas: lograr que el resto de la sociedad tenga respeto por quienes dedican parte de su vida a prepararse para enseñar un idioma.

Angélica

Para concretar, yo quiero decirles que de todo el gremio educativo de la Universidad Autónoma del Estado de México, los maestros de inglés somos los más numerosos. Estamos en todas partes. Estamos en todas las prepas, en

todas las Facultades, en todas las unidades académicas. Si nos juntáramos, seríamos la parte más grande del desfile, de verdad. Y somos una veta política totalmente desaprovechada porque seríamos la red perfecta. Estamos en todas partes. Para poder crecer, todos tendríamos que estar adscritos aquí, a Facultad de Lenguas, pero hay algunos obstáculos a esto. Uno, no todos queremos. Dos, no todos podemos. Tres, es absurdo pensar que eso sucedería. Ustedes si algún día se llegan a involucrar, les voy a pedir que recuerden esto que les estoy diciendo. Tenemos que cerrarnos los profesores de inglés y de idiomas en esta Universidad y exigir que se nos permita crecer como a todos los demás profesores de todas las demás áreas.

Esto sin que necesariamente estemos [formados específicamente en la disciplina de la facultad donde trabajamos]. Es decir, no tengo que ser arquitecto para crecer en [la Facultad de] Arquitectura porque todos mis años de experiencia en arquitectura me pueden permitir llegar a ser parte útil del cuerpo académico de esta Facultad sin tener que [ser formado ahí específicamente].

Llévenselo en el tintero. Manténganlo ahí en su mente. Si algún día se involucran con este campo laboral, acuérdense que yo les dije, traten de no ser la miss. Y si van a ser la miss o el mister, que sean el mejor y que sean el que marca la diferencia.

Anteriormente en su participación en el simposio, Angélica denuncia y ofrece evidencias de cómo se le negaron las posibilidades de crecimiento profesional en otros espacios universitarios. Sin embargo, el discurso toma una ruta hacia la persuasión, en lugar de la narrativa. En el extracto presentado arriba hace una invitación al fortalecimiento del gremio de profesores de lenguas en la Universidad con el fin de demandar oportunidades de crecimiento.

A diferencia de Fabiola, quien propone fortalecer la profesión con miras a obtener algo intangible como es el respeto social, Angélica busca el fortalecimiento del gremio con miras al desarrollo organizacional, que tiene beneficios más tangibles. No obstante, el llamado es, sin duda, a un interés por la comunidad, un llamado en el que Angélica muestra liderazgo, fuerza y certeza. Hace uso de recursos discursivos, empoderando al gremio con frases como “los maestros de inglés somos los más numerosos. Estamos en todas partes”, con metáforas como “seríamos la parte más grande del desfile”, o “somos una veta política totalmente desaprovechada”.

En esta última frase, Angélica hace evidente algo que podría haberse inferido en el resto de su participación: la connotación o tinte político en su discurso. Busca que esa comunidad imaginaria que son los profesores de inglés

se transforme en una comunidad de trabajo, que de manera conjunta tenga una fuerza real y pugne por logros laborales. Angélica parece buscar sembrar una semilla en la audiencia cuando expresa: “Manténganlo ahí en su mente. Si algún día se involucran con este campo laboral, acuérdense que yo les dije...”, probablemente con la esperanza que su discurso genere una reacción entre sus interlocutores.

Ambas participantes, Fabiola y Angélica, son ejemplos liderazgo y carácter entre los egresados de la facultad. La motivación real de sus emplazamientos no puede percibirse en su discurso; sin embargo, la preocupación por la necesidad de unión, fortalecimiento grupal y generación de comunidad, implica una responsabilidad social y un interés por el bien común. Ambas consignas lograron reflexión entre la audiencia del simposio, lo que de igual manera contribuye al desarrollo de la comunidad.

¿Qué tipo de maestro quisieras ser?

Esta pregunta abrió un espacio para las reflexiones sobre la responsabilidad profesional y social del docente de lenguas. La ética se relaciona estrechamente con el “deber ser”. Actuar con ética es hacerlo con responsabilidad, sea en el desempeño profesional o como individuo miembro de una sociedad. En este capítulo hemos explorado de qué manera la narrativa de los participantes en el simposio da señales de esa responsabilidad, resaltando tres aspectos: las competencias básicas del docente de lengua, el cuidado hacia el alumno y la búsqueda del desarrollo gremial.

En las participaciones destacan los ejemplos de pasión por la docencia como un elemento básico entre las características ideales del maestro de lengua, que se refleja en el discurso de participantes como Celia, Gloria y Carolina. De igual manera resalta el humanismo señalado por Noemí y Celia, quienes ven la docencia como una manifestación y una oportunidad de contribuir a la formación de humanos, antes que de profesionales. Asimismo, subrayamos la fuerza en el discurso de Fabiola y Angélica, quienes, en su afán de buscar mejores condiciones laborales y mejor imagen del docente de lenguas, contribuyen a la conformación y bienestar de una comunidad.

El hecho de presentarse para compartir con colegas y alumnos, que son futuros colegas, ya es un acto de responsabilidad profesional *per se*. Es necesario que la comunidad de egresados de Facultad de Lenguas se transforme de un imaginario a una realidad, en la que colaborativamente y con miras al

bienestar común se contribuya al mismo tiempo en el bienestar del individuo. A la vez, la identidad del docente de lenguas se fortalecería, al saberse miembro de una comunidad que trabaja en conjunto por los mismos objetivos, que pueden ser el desarrollo de los docentes y alumnos como personas y profesionales.

El desempeño responsable y ético de un profesional de lenguas se determina con base en las decisiones en las que fundamenta su práctica, por lo que el desarrollo de competencias docentes es esencial. Esto, aunado a una base humanista en las relaciones profesionales entre docentes con pares y docentes con alumnos, repercute en la mejora de la práctica docente en beneficio de todos los participantes. Un buen inicio para este largo trecho que aún les resta a los docentes de lenguas sería preguntarse qué tipo de maestro les gustaría ser.

CAPÍTULO 7

LO QUE SIGNIFICA SER MAESTRO DE LENGUAS

Para este capítulo retomaremos la pregunta de investigación sobre el significado de la profesión. Debido a que en otros capítulos nos hemos enfocado a las oportunidades que brinda la docencia de lenguas, en este caso nos enfocaremos más hacia los retos que han enfrentado los egresados. En el tema de los retos, las narrativas presentadas cuentan con la estructura tradicional de orientación, complicación, resolución y coda. Para tejer la historia de este capítulo hemos acudido principalmente a los testimonios de Sonia, Iris y Jacqueline.

Sonia pertenece a la séptima generación de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Durante sus años de estudio, la licenciatura ya estaba bien establecida. Ella entró a estudiar a la Escuela de Lenguas, pero cuando egresó ya era la Facultad de Lenguas. También cuenta con el grado de maestra en Educación, por la Universidad Estatal de San Diego, Estados Unidos, así como una especialización en la enseñanza del español para extranjeros de la UAEM. Lleva 15 años de experiencia docente. Ha impartido clases de lengua inglesa, pero también ha tenido puestos importantes de coordinación y dirección en la universidad. Desde 2007 trabaja en la Escuela Normal Superior del Estado de México, donde ha coordinado un proyecto importante para crear un sistema de aprendizaje de lenguas para los maestros del sistema estatal.

Iris pertenece a la segunda generación de la Licenciatura en Lenguas. Se encuentra entre los primeros que tuvieron que seleccionar conscientemente su área de énfasis entre traducción y docencia, y entre la lengua inglesa y la

francesa. Ha trabajado como maestra en varias escuelas particulares y públicas, desde primaria hasta la universidad. Realizó una estancia de un año en la Gran Bretaña como asistente de idiomas. Actualmente su trabajo está más enfocado en el área de inglés para propósitos académicos, con estudiantes de las licenciaturas de Psicología, Ingeniería y Enfermería.

Jacqueline cursó la octava generación de la Licenciatura en Lenguas. En este sentido podemos decir que en su experiencia escolar gozó de un plan de estudios bien consolidado. También tuvo que elegir entre inglés y francés, por un lado, y traducción y docencia, por otro lado. Ella eligió el énfasis en traducción, pero, poco después de egresar, circunstancias de la vida determinaron que sería maestra de lenguas en lugar de traductora. Ha dado clases de inglés en distintas escuelas y actualmente trabaja en el Instituto Internacional de Lengua y Cultura de la UAEM. En el momento del simposio, había empezado el primer semestre de la maestría en Lingüística Aplicada de la facultad y su tema de tesis es análisis del discurso político a través de metáforas.

El significado de la profesión es tal vez un tema que no se reflexiona habitualmente. Se presta para filosofar y adentrarse en los motivos de la actividad cotidiana de una manera profunda. Fue el tema más popular para los interesados a participar en el simposio. Hemos reducido nuestra muestra a tres por considerar que son representativas de los demás y porque en sus participaciones han emitido respuestas claras a las preguntas de investigación. La intención no es callar la voz de los otros participantes, pues la mayoría de ellos se presenta en otros capítulos del libro; solamente queremos intentar mantener la información sobre una escala manejable. Iniciaremos con sus acercamientos a la definición de la profesión para después abordar los retos que perciben en su práctica profesional.

El significado de ser maestro de lenguas

Proveer una definición para una actividad compleja es una tarea difícil de abordar. A lo largo de este libro, hemos visto la complejidad inherente a la práctica docente. Es un fenómeno que cambia continuamente, el ejercicio es impredecible, es difícilmente accesible a la valoración, pues el éxito obtenido depende de muchas miradas: la de cada uno de los estudiantes, la del administrativo, que busca cumplir metas formales, y la de uno mismo como profesor, que debe reflexionar su práctica para identificar áreas de oportunidad y desarrollo profesional. Las profesoras que participaron en esta mesa se acercan

al problema de definir la docencia desde sus perspectivas particulares, lo que consideramos una fortaleza, puesto que no constituye una visión unidimensional de la profesión, sino que conjuga diversas voces.

Se presentan las definiciones comentadas de cada una de las profesoras. En momentos retoman cuestiones identitarias que se incluyen en sus definiciones, de tal suerte que, en parte, son definiciones de la docencia y, en parte, son definiciones quién es cada una como docente.

Iris

Iris resalta la importancia de la vocación como parte del proceso de convertirse en profesor de inglés o de francés, pero comenta que tal vez no es algo con lo que se cuenta desde temprana edad. Para ella, fue una vocación que emergió gradualmente y que se fue retroalimentando en su actividad docente hasta consolidarse definitivamente.

Creo que una de las primeras cosas que debemos hacer antes de decidir qué voy a hacer cuando sea maestro de inglés o de francés es preguntarse ¿de veras quiero ser maestro? ¿de veras estoy llamado a ser maestro? Y si no estoy llamado, ¿estoy dispuesto a hacer lo que sea necesario para convertirme en uno? Yo principalmente al inicio siempre decía: 'No, yo, psicóloga. O yo, veterinaria u odontóloga, pero maestra no. Esto porque he visto a mi papá sufrir por años en el magisterio' Entonces, yo no quería eso al principio. Sin embargo, la vocación te va llamando poco a poquito (Iris, Simposio).

Su renuencia para convertirse en profesor nos recuerda de algunos participantes en otras mesas, quienes preferían cualquier ocupación antes que ser maestro de lenguas, pero terminaron en la profesión y se dieron cuenta de que no era tan *sufrido*. La idea de que se puede desarrollar una vocación es algo controversial. Para muchos, una parte integral de la vocación es su inaccesibilidad al cambio. Sin embargo, debemos admitir que muchos, en la juventud, hemos dicho que jamás seremos maestros y que si solamente se les permitiera serlo a aquellos que expresan una vocación temprana por el ejercicio de la docencia, tal vez faltarían muchos maestros.

Un segundo aspecto de la definición de la profesión de Iris es una perspectiva sobre lo que se pone en juego en el salón de clases.

Ser maestro no es ser médico. No se te va a morir alguien si no enseñas bien. Digamos, no depende de ti la vida de una persona. Sin embargo, estás trabajando con vida. Estás trabajando con gente que trae muchas cosas atrás (Iris, Simposio).

Sin minimizar la importancia de la profesión (no se van a morir los alumnos si no enseña suficiente inglés), resalta la importancia de tener sensibilidad para trabajar con otras personas, quienes pueden no poner atención en la clase “porque traían una bronca mucho más grande que la clase de inglés”. A Iris le importan sus alumnos y le encanta su carrera. En su testimonio, estaba por pasarse a otro punto cuando revisó sus apuntes y agregó lo siguiente.

¿Qué otra cosa significa ser maestra de inglés? Bueno, significa que vas a llegar diario a contar algo a tu casa. O sea, diario hay algo, diario te pasó algo, diario aprendiste algo, diario alguien te hizo enojar, diario alguien no te entendió, diario algo te pasó. Es una cosa muy buena porque no es una carrera de, ‘Entré, chequé a las ocho, fui a comer a las once, salí a las tres, chequé, ya me fui, ya acabé’. Es una carrera que siempre tienes algo que contar y eso es bueno. Es una carrera en la que no te aburres (Iris, Simposio).

Aquí, nuevamente observamos la descripción de la práctica profesional docente como una experiencia multifacética. Es impredecible cómo puede resultar una actividad de un día para el otro y entre un grupo y otro. Con un grupo “sale bonito”, y a la hora siguiente, con otro grupo, la misma actividad es un desastre completo.

Sonia

Sonia inicia su plática con una definición más formal de la docencia de lenguas. Ha traído apuntes para apoyar su exposición y los muestra a la audiencia, explicando con modestia que, a su edad, requiere de “un acordeón”, porque “si no, se le va la onda”. El comentario es tranquilizante para la audiencia, se ríen. Sonia es joven, por lo que el comentario pudiera verse un tanto fuera de lugar; sin embargo, le ayuda a presentarse con cierta humildad. El comentario también la tranquiliza, porque podrá consultar abiertamente sus apuntes sin verse pedante.

¿Qué significa ser maestro de lengua? Les voy a dar una definición como de diccionario. Significa dominar a un nivel avanzado un idioma diferente al materno, de tal manera que podamos ser capaces de explicarlo, enseñarlo y usarlo como medio de enseñanza (Sonia, Simposio).

El nivel de formalidad contrasta con la ligereza empleada al inicio del testimonio, pero Sonia está interesada en ofrecer una definición clara, concisa y completa de la actividad que la ocupa a diario. Desea que se tome en serio la profesión que ha elegido y no compromete su imagen profesional con vaguedades o expresarse con informalidad.

Se dirige nuevamente al tema de la seriedad de la profesión, sin mencionarlo de manera explícita cuando retoma la idea de la identidad institucional de la Facultad de Lenguas, tras los años de compartir el edificio con el CELE y el hecho de que el edificio de Jesús Carranza esquina con Venustiano Carranza se estableció primero en la mente de los toluqueños como el lugar donde se ubicaba el CELE.

Creo que a muchos de los que estamos aquí nos ha pasado o nos pasaba antes (tal vez ahorita ya es menos) el decir: 'Estoy en la Escuela de Lenguas' (como decíamos en aquel entonces) o en la Facultad de Lenguas ahorita. Y la otra persona dice: '¡Ah!, el CELE'. Eso es tan común y sigue pasando. Pero ¡no! [No estamos en el CELE] O sea, simplemente lo que se aprende aquí es precisamente ser un experto en poder enseñar una lengua que no es nuestra lengua (Sonia, Simposio).

Para Sonia es importante distinguir entre las actividades de profesionalización de la docencia de lenguas que se lleva a cabo en la facultad y las actividades de enseñanza de lenguas que se llevan a cabo en el CELE. La intención no es demeritar al otro, sino reclamar el lugar propio.

El tema de la seriedad en la profesión continúa mientras recalca la inversión de tiempo que se requiere para ser maestro de lenguas y el hecho de que no se trata únicamente de saber hablar la lengua.

Implica muchos años de estudio. No implica que como por arte de magia, en un año de tomar un curso de inglés, yo pueda ser capaz de hacer esto (Sonia, Simposio).

En este extracto apreciamos que está respondiendo a una crítica externa de la que nosotros no somos partícipes directos. En su exposición está presentando una respuesta a la creencia difundida en la sociedad y mencionada por varios otros participantes acerca de que cualquier persona que domina la lengua puede ser maestro. A la trayectoria de una persona que da clase de lenguas de esa manera le llama “ser maestro por arte de magia”.

Tampoco demerita el aprendizaje de la lengua, y emplea su definición para profundizar en su definición de la profesión.

Aprender una lengua extranjera, implica también aprender la cultura. Uno se vuelve más abierto a culturas diferentes a la materna. Eso es también ser un docente de lenguas. El poder respetar, entender, conocer otra cultura... y eso implica que conozcamos la propia. Al poder entender o comparar mi cultura con una extranjera, me ayuda a entender y a valorar mis costumbres, a valorar mi familia, a valorar mi comida (Sonia, Simposio).

El concepto de apertura a las culturas ajenas se retomará en el testimonio de Jacqueline.

Jacqueline

Jacqueline inicia su plática con una advertencia. Comenta que ha estado escuchando a los demás participantes y le abruma un poco tener que hablar frente a estas personas que cuentan con más años de experiencia.

Creo que estoy súper bebé, en esto de la docencia (Jacqueline, Simposio)

El tema de la juventud permea todo su testimonio. Mientras comenta su falta de experiencia ante los colegas, se muestra insegura de sí misma; sin embargo, vamos a considerar más adelante que se trata de un acto de identificación para despertar el apoyo de la audiencia.

No define la docencia hasta casi al final de su testimonio. En varios momentos menciona que ella había tenido un plan de vida, el cual no precisa, pero que se vino abajo antes de que ella terminara la carrera. Este acontecimiento no descrito afecta su narrativa. Tuvo que aprender a ser flexible y a adaptarse a los retos que le planteó la vida. Asimismo, ha tenido que reconfigurar los hechos de su vida para adecuarse a la narrativa que presenta.

Caracteriza la docencia como un trabajo colegiado y valora el diálogo entre compañeros para aprender continuamente a ser mejor maestro.

Ser docente de lengua es también ampliar mi panorama porque pues yo tenía un panorama ya establecido que me cambiaron. Lo tomé para bien y me gusta muchísimo. Pero también hay que prepararse en metodología. Yo creo que en la Licenciatura hay que escuchar. Hay que escuchar a los maestros. Hay que escuchar a sus compañeros. Hay que escuchar a todo. Incluso lo que escuchen en los pasillos tómenlo. Porque yo cuando empecé a dar clases me acordaba de lo que decían mis amigas que sí son de docencia y es así de, te das cuenta 'Ah, sí, esto les pasó' Ok, ya sé que esto puede pasar. Ya [cuando empecé a dar clases] les hablé y les pregunté: '¿Oye, y qué hiciste cuando pasó esto?' y dijeron, 'Ah, puedes hacer esto y esto'. Entonces es hacer trabajo en conjunto. No puedes ser un maestro aislado, y decir 'mi clase va a ser así y yo quiero trabajar así'. No. Académicamente, profesionalmente y personalmente tienes que agarrar de todito y escuchar a todos porque aporta bastante (Jacqueline, Simposio).

En el fragmento anterior, Jacqueline presenta muy superficialmente los eventos que cambiaron su vida y la pusieron sobre el camino para el profesorado (*tenía un panorama ya establecido que me cambiaron*). Nos recuerda las reconfiguraciones progresivas que presenta Linde (1993) entre sus historias de vida. Jacqueline está intentando encontrar el sentido en el camino de su vida. Se encontró con un obstáculo, pero está buscando la forma de salir adelante.

La forma en la que Jacqueline accede al conocimiento llama la atención. Describe una comunidad de práctica. Se apoya en todos los miembros de su comunidad para ampliar su repertorio en el salón de clase. Revisa las teorías de sus colegas acerca de su práctica profesional para contrastarlas con su propia perspectiva y el valor que ella les ha dado en el salón de clase. Su actividad se retroalimenta en el acto de escuchar. Plantea diálogo en lugar de dogma. Jacqueline ha tenido que recurrir a la integración de una comunidad de práctica, en parte porque ella cursó el énfasis en traducción. Como parte de su énfasis, tomó algunos cursos de docencia, pero no cursó ninguna unidad de aprendizaje especializado en técnicas para enseñar habilidades específicas, ni las unidades de práctica docente que le hubieran dado experiencia en la planeación y ejecución de clases ante grupos reales. Resiente la falta de preparación, pero busca activamente la forma de resolver el problema.

Define la docencia de lenguas como un ejercicio en la apertura hacia cosas nuevas y la flexibilidad ante el objeto de estudio. La lengua está llena de reglas, pero para estas reglas existen excepciones que deben tomarse en cuenta.

Esta carrera es una de las pocas que nos enseña a ampliar nuestra mente. A no ser cuadrados. Simplemente para estudiar el lenguaje, tenemos que estar abiertos a que va a haber algo nuevo, va a cambiar algo. Si hay reglas, pero también hay excepciones (Jacqueline, Simposio).

Más adelante, en su testimonio, Jacqueline aclara que su transformación de identidad sucedió cuando dejó la traducción para ejercer la docencia. Plantea esta transformación en relación con los memes que comparte hoy, en comparación con los memes de su pasado.

Me acuerdo que antes, compartía así memes de traductores, porque yo me veía así, ahora comparto memes de docencia (Jacqueline, Simposio).

Para Jacqueline, como joven de su generación, compartir cierto tipo de memes es un acto de identificación a través del modo de comunicación que elige. Para ella, esto forma parte de alinear su identidad como ser humano con su identidad como profesional de la docencia. Cuando se acuerda de su identidad como traductor comenta lo siguiente:

Yo quería ser traductora. En las materias de traducción, yo me emocionaba. Ya me veía. Así, en mi escritorio, con mi café, a la una de la mañana, sin acabar, toda presionada, mis diccionarios al lado (Jacqueline, Simposio).

Se retrata, a modo de caricatura, como el traductor aislado, solitario, quien se desvela para perfeccionar su trabajo. El contraste que alcanza con la imagen colegiada que dibuja del profesor, quien requiere la comunicación con sus colegas para mejorar su práctica, es potente.

Siguiendo el ejemplo de Jacqueline, consideramos oportuno retomar la cuestión del papel de los memes en la expresión de la identidad profesional. Con “memes de traductores” se refiere a los memes que enactúan la identidad de los traductores principalmente a través de los retos que enfrentan en su práctica profesional. Los problemas de los traductores no son los mismos que enfrentan los docentes.

Un meme, término acuñado por Richard Dawkins en 1976, puede tratar de cualquier unidad de información compartida, pero actualmente se ha reducido la extensión del término para referirse a las imágenes compartidas vía Internet que nos abren una ventana a la cultura digital popular (Shifman, 2013). Para aclarar el papel del meme en la identidad profesional, ofrecemos algunos ejemplos. Para evitar problemas de derechos intelectuales sobre las imágenes, hemos recreado algunos memes comunes para usarlos en las figuras.

En primer lugar, presentamos un meme de traductores en la Figura 8. Aborda el problema de la actividad profesional de la traducción en cuanto a la urgencia del trabajo. Los traductores no cuentan con un horario de trabajo fijo. El marco de tiempo que tienen para terminar un trabajo depende directamente del cliente.

Figura 8
Meme de traductores



Fuente: Adaptado de <<https://www.pinterest.com.mx/pin/355291858077751518/?lp=true>>.

En contraste, los memes de maestros abordan otros temas que evidencian sus intereses y preocupaciones como comunidad. En la Figura 9 el meme es alusivo a los deseos de vengarse de estudiantes mal portados. Los memes empleados aquí se buscaron específicamente en relación con la docencia de inglés. En el mundo de los memes del maestro, en contraste con la representación del mundo del traductor, los que tienen que sufrir trabajando el fin de semana son los estudiantes.

Para que funcione la interpretación de este tipo de memes debemos sustituir la persona retratada con el actor social acerca de quien se pretende que sea el meme. El niño, que claramente disfruta de una tragedia ajena, debe sustituirse en la mente del lector del meme con la cara del profesor. El profesor en la vida real no mostrará estos gestos.

Figura 9
Meme del maestro que deja tarea en fin de semana

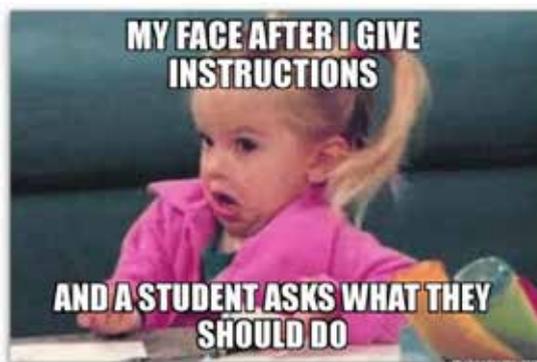


Fuente: Adaptado de <<https://memesbams.com/teacher-memes/>>.

En la Figura 10 se observa un meme relacionado con la forma en que los estudiantes responden a instrucciones. El meme retoma imágenes muy conocidas para aplicarlas al mundo del docente de inglés. La niña de la imagen evoca siempre la incomprensión del individuo sobre la incapacidad del otro, pero nuevamente implica una inmadurez por parte del profesor quien se sustituye por la niña. En las clases de docencia de lenguas, con frecuencia comentamos que la mejor forma de evaluar la claridad de las instrucciones para una actividad didáctica es que los estudiantes empiecen a realizar la actividad

de inmediato. El que el estudiante tenga que pedir una aclaración indica que la instrucción ha sido incompleta o vaga.

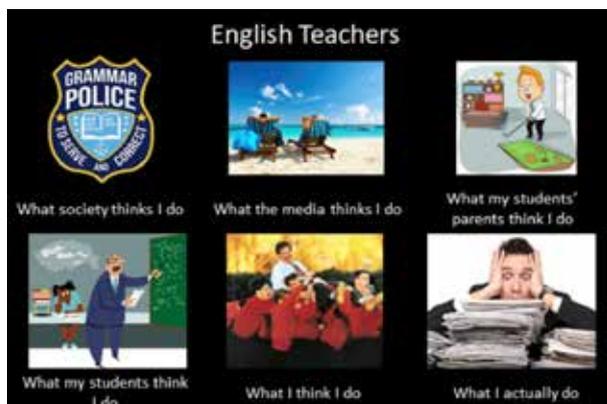
Figura 10
Meme del profesor de inglés



Fuente: Adaptado de <<https://www.impactteachers.com/our-top-teacher-memes/teacher-tips>>.

Otros memes, como el de la Figura 11, pretenden retomar las representaciones sociales atribuidas a una comunidad particular, desde la perspectiva del individuo en contraste con la perspectiva de otros actores en la comunidad.

Figura 11
Meme compuesto sobre el docente de inglés



Fuente: Adaptado de <Weknowmemes.com>.

El meme en la Figura 11 también explota un formato muy conocido donde se contrastan las perspectivas de distintos actores comunitarios para ofrecer una mirada (usualmente divertida) a una actividad o profesión. Retoma críticas diversas a la profesión por parte de actores que se consideran centrales, los estudiantes, los padres de familia, los medios masivos, la sociedad, y provoca contrastes entre la autoimagen y la realidad. La fluidez con la que se visualiza la profesión provee un espacio de reflexión a pesar de la ligereza con la que se trata.

De esta manera, los memes aportan un espacio para abordar temas mal vistos en la comunidad (Shifman, 2013). No pretenden ser serios. De hecho, son todo lo contrario: toman temas importantes y los abordan con ligereza. Para Jacqueline, abordar la profesión a través de los memes constituye un acto de identificación. La proyecta como miembro de la comunidad profesional de los docentes, pero marca la especificidad de la generación a la que pertenece. Ella acepta un nivel de formalidad en la actividad profesional, pero también quiere personalizar esta imagen recurriendo a los artificios informales propios de su generación.

Los retos en la docencia

Como mencionamos en la introducción a este capítulo, los datos empiezan a acercarse más al género narrativo cuando los participantes abordan la descripción de los retos. Esto permite emplear la estructura clásica de orientación, complicación, resolución y coda. Un reto es una oportunidad abrumadora que complica continuar con el camino elegido. Cuando se cuenta en público, probablemente es un reto superado que admite la narración de la resolución encontrada. En las raras ocasiones en las que contamos un reto no superado nos aseguraremos de plantearlo como un incidente imposible de resolver en la experiencia humana. En los testimonios reunidos, los retos que presentaron las profesoras se trataron principalmente de los retos de trabajar con los estudiantes y los retos de participar en proyectos profesionales.

Los retos de los alumnos: escandalosos, rebeldes y muppets

En el caso de Iris, su trabajo como profesora de inglés para propósitos académicos la obliga a estar aprendiendo constantemente nuevo vocabulario y

nuevos procedimientos. Para cada clase en Psicología, Ingeniería o Enfermería deberá aprender la forma de comunicarse con sus estudiantes y apoyar su desarrollo profesional a través de la lengua inglesa. Lo plantea como una retroalimentación energizante. Dice: “Es mi *Red Bull*. Me da alas”. Iris invierte tiempo y energía en sus clases, pero su inversión resulta en mayor energía para continuar con los retos del día.

Habla de reinventarse como maestra ante las exigencias de los estudiantes y de la importancia de garantizar el aprendizaje en cada uno de ellos y de poder trabajar con todos los grupos.

Cuando trabajaba en USILC [una dependencia de la UAEM], tenía un grupo mixto de adultos, pero tenía niños de 13 años y tenía una persona de 65. Esos grupos mixtos son lo más difícil, porque no sabes por donde llegarle, pero tienes que hacerlo. En cuanto al tipo de alumnos, no me gusta la palabra tipo de alumnos porque es encasillar a las personas y la docencia es de personas no de tipos de personas. Lo más difícil, yo creo que nunca es el grupo, sino lo más difícil es, ¿Cómo me voy a mover yo en ese grupo? Porque tengo un objetivo que cumplir y no le hace que sean el grupo que todo mundo dice, ‘Son los escandalosos o son los rebeldes’ o decían en una clase: ‘Son los muppets, no hacen nada, no se mueven, ahí están’ (Iris, Simposio).

Aunque no le gusta clasificar a los estudiantes, entiende que sus colegas etiqueten a los distintos grupos de manera más o menos halagadora. No le gusta la etiqueta porque siente que la predispone a que no podrá lograr metas con algún grupo y porque éste siempre se compone por los estudiantes individuales a quienes ella les debe lo mejor de sí como profesora. De acuerdo con su visión de la profesión, su prioridad tiene que ser el aprendizaje en alianza con o a pesar de la dinámica grupal.

Por otro lado, el testimonio de Jacqueline se centra en un reto que enfrentó cuando empezó su carrera como docente de lenguas. Ella era muy joven cuando le ofrecieron la oportunidad de impartir un curso a profesores. En su interpretación de los incidentes presentados, considera que su edad era el problema principal, aunque también reconoce su falta de experiencia en la docencia.

Jacqueline

Mi vida cambió porque aquí en la Facultad me ofrecieron un curso [de inglés] para público en general. En esta ocasión era para maestros de SEIEM y dije:

'Sí, ¿Por qué no?' Bueno hablé con mi papá y le pregunté: '¿Y los maestros de SEIEM quiénes son o qué?' Y me dice, 'No, pues yo creo que maestros así que dan clases en secundaria o en primaria'. Y dije: 'Pues no hay problema'. Entonces llego yo –era la primera vez que yo daba clases– lo único que tenía de experiencia dando clases era más o menos en las materias obligatorias y lo que hacía en mi servicio cuando le ayudaba al maestro a hacer las clases. Dije: '¿Qué tan difícil puede ser? Sé inglés'. Y pues llego yo, tenía 22 años y llego con señores de 35 para arriba. Señores y señoras, maestros de SEIEM. Y ya llego y pues, 'Hola' [Esboza una sonrisa tímida. Levanta la mano en un saludo tentativo. La audiencia se ríe].

Pues sí me impusieron bastante. Creo que ellos se quedaron viendo, así como, '¿Tú nos vas a enseñar inglés? ¿Tú, chavita así de 22 años? ¿Tú vas a decirnos qué hacer a nosotros?'

Aparte yo los sentía como estos maestros que quieren cambiar al mundo. Quieren así hacer revolución por todo. Nada les parece.

Y pues ahí estaba yo ahí en esa clase traumada. No lloré porque dije que ya era mucho. Dije: 'No les voy a dar el gusto'. Pero pues sí llegué así de '¡Guau!, ok, sí me tengo que preparar'.

Yo tenía de dos, o decirle a la coordinadora aquí que 'Es que no [ya no quiero esta clase], me da miedo', o bueno, demostrarles que podía. Me decía que ellos no sabían que docencia no es mi énfasis, pero yo sé que puedo. Esta clase era cada sábado y a la siguiente clase ya llegué en otro mood. Así más de, 'Ok, se van a calmar', 'Si YO les voy a enseñar'.

Y pues, ni modo, tuve que hacerle así. Y no sé si fue la adrenalina o no sé qué, pero lo logré.

Al final terminamos amándonos. No sé si me vieron como su hija que les enseñó cosas o como una colega o no sé cómo, pero pues terminamos amándonos.

Esto fue en Nezahualcóyotl. Entonces también dense una idea del área y que esto también imponía. Y pus ya. Y me gustó [la docencia] y dije así de, '¡Guau!, 'ta padre esto de la docencia. Como que sí, sí puedo'.

Nuevamente se aprecia que Jacqueline sigue empleando las expresiones de los jóvenes en la forma de contar su historia. Aun así, la trama de la narrativa se construye de manera casi perfecta. Orienta al oyente en cuanto al contexto de la historia y nos sitúa en su mundo de estudiante que debe cumplir con las tareas asignadas. Plantea la complicación del cuento: Jacqueline se presenta como la maestra joven que tiene que dar clases a estudiantes mayores con mu-

cha más experiencia que ella. Para resolver el problema, Jacqueline debe encontrar la fuerza interior para hacer frente a la situación. Lo logra y el cuento se resuelve con los estudiantes y su profesora amándose mutuamente. Como coda nos ofrece su interpretación de este acontecimiento como un incidente crítico en su camino hacia ser docente.

Los retos de los proyectos: alcanzar el liderazgo

Además de docente de inglés, Sonia es coordinadora de centros de lengua. En esta capacidad, ha trabajado en la UAEM y en la Normal Superior. Ha asumido el mando de proyectos ambiciosos y valiosos en el Estado de México. En su testimonio cuenta una de sus experiencias en el mundo de la administración educativa:

Actualmente estoy trabajando para Gobierno del Estado, en donde se crearon centros de idiomas. Cuatro centros de idiomas a nivel estatal donde el objetivo fue crear un tipo CELE, hagan de cuenta, pero para gobierno del Estado. Y ha sido una de las experiencias más gratificantes, porque de empezar con un grupo de 10 alumnos hemos llegado a alcanzar un nivel de tener 30 grupos semestrales, 700 alumnos, contratar a más de 30-35 maestros. Entonces eso habla del impacto que podemos hacer nosotros con nuestro trabajo (Sonia, Simposio).

Sonia cuenta este gran logro en su característico estilo serio, sin presumir, pero se vislumbra el orgullo que es para ella haber cumplido con las metas y coordinado un proyecto tan exitoso. También es un orgullo para la facultad haber sido parte de la formación de una maestra tan comprometida con la docencia de lenguas y capaz de transferir sus conocimientos entre distintos sistemas educativos.

Sonia también menciona uno de los retos para los que trabajan en la coordinación de centros de idiomas y quienes están a cargo de la contratación de maestros de lenguas:

Si tienen la posición de estar en un lugar administrativo, exijan por favor que los que trabajan como maestros sean, de verdad, maestros. Porque si no exigimos esto, nosotros mismos estamos afectando nuestra profesión (Sonia, Simposio).

De esta manera, Sonia se posiciona como un líder entre la comunidad; alguien con el derecho a plantear políticas de contratación. Tiene cuidado de no precisar que forzosamente deben ser maestros egresados de la facultad. Su puesto actual en una escuela normal haría inapropiado este planteamiento. Sonia abarca dos sistemas en su discurso. No privilegia ninguno por encima del otro. Esto también es un reto importante que nos atañe a toda la comunidad de docentes de lengua.

Procesos identitarios en Sonia y Jacqueline

En cuanto a su identidad profesional, Sonia y Jacqueline se alinean claramente con los docentes de lenguas. Toda su participación gira en torno a su desempeño en las prácticas profesionales que caracterizan el grupo. Sin embargo, tanto su discurso relatando su experiencia profesional como las elecciones personales que cada una hizo para resolver las disonancias cognitivas que experimentaban en el proceso de construcción de su identidad profesional muestran cómo se vinculan las experiencias vividas (es decir, las identidades personales y sociales) con el entorno (estar en su espacio de formación inicial durante el simposio) y las presiones por expresar sus representaciones y posicionarse a través del discurso. Ambas matizan esta alineación usando estrategias discursivas diferentes, lo que consideramos un proceso interesante.

Mientras Sonia se asegura que la imagen proyectada es de una mujer madura, seria y profesional, Jacqueline hace todo lo que está en su poder para proyectar una imagen de juventud y fresca. Seguramente, el lector ha notado ciertas expresiones en las citas de Jacqueline que denotan la generación actual, mientras que el habla de Sonia sigue más normas del español estándar.

Las participaciones de Jacqueline incluyen mucho diálogo, planteado en el estilo, “y yo así de...” y “como que”. Estas atenuaciones y forma de presentar la interacción son características de los jóvenes. También incluye hipérbolos típicas de su generación: está “súper bebé”. Utiliza contracciones, como “tá bien” en lugar de “está bien” para dar una impresión de informalidad y frescura a su discurso. Incluye vocablos en inglés como *mood* o en español, como *traumada*, que son expresiones vigentes.

Además, del contenido de su testimonio emana una inocencia asumida. Se presenta como una jovencita indefensa ante las manías revolucionarias de los profesores de la SEIEM, pero aprende a defenderse. Le falta experiencia,

pero su tenacidad cultiva un cariño de parte de estos profesores a quienes “no les parece nada”. Sale airosa de su reto, y estamos de su lado porque es una jovencita arriesgada y “buena onda”. Justo como nosotros.

Por supuesto que el *look* de joven inocente no se logra solamente por medios lingüísticos. Viste un vestido casual, camisa a cuadros, suelta. Usa botines casuales tipo vaquero que llegan justo arriba del tobillo. Muy a la moda del momento. Trae el cabello suelto. Sus movimientos y gestos son expansivos. Sube un poco las mangas del vestido para dejar ver sus tatuajes. Es la personificación de la maestra joven, buena onda. Un poco abrumada por el evento, pero dispuesta a echarle ganas para salir adelante. Proyecta soltura, frescura y *joie de vivre*.

En contraste, Sonia se esfuerza por mantener todos sus marcadores de identificación por el lado de la seriedad y la madurez. No emplea las expresiones de los jóvenes. Habla en el español estándar mexicano más concreto y formal a lo largo del testimonio. Se comporta de una forma lingüística recatada y modesta. No expande. No es efusiva. En cuanto al contenido, sigue el orden de las preguntas propuestas. Responde. Pasa a la siguiente pregunta. Cierra. Ofrece una definición formal, en sus propias palabras “tipo diccionario”. No le da rodeos ni embellece innecesariamente lo que comunica. Esto no quiere decir que su presentación sea seca. Lo que tiene que decir es fascinante, pero por su contenido, no por la forma en que lo dice.

Sus movimientos son controlados. No se mueve mucho al frente del auditorio y no realiza gestos expansivos. Viste un pantalón de vestir color mostaza, botines negros formales, una blusa guinda de corte sastre y un saco color café. Lleva el cabello a la altura de los hombros y el fleco está perfectamente recogido con un pasador para no estorbar su vista. Diríamos que viene bien vestida como profesional. Proyecta una imagen de formalidad pero a la vez es amable. Es una maestra madura, con amplia experiencia y exitosa. No presume. Presenta los hechos de su carrera para que la audiencia pueda juzgarlos si desea.

Es llamativo el contraste entre las identidades proyectadas de Sonia y Jacqueline. Recalcamos: ambas son maestras de lenguas. Ambas son miembros respetados de la comunidad. Sólo queremos destacar la forma en que el día del simposio las dos decidieron que proyectarían una identidad personal como complemento de su identidad profesional y seleccionaron direcciones tan distintas.

CONCLUSIONES

Los 25 años de abrir las puertas de la Facultad de Lenguas de la UAEM, primero como licenciatura, después como escuela y luego como facultad, constituyeron un pretexto para detenerse y echar una mirada atrás. Después de nueve generaciones egresadas de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), cuatro generaciones de la Lengua y Cultura Francesas (LLyCF), 13 generaciones de la Licenciatura en Lengua Inglesa para Profesores en Activo (LEI) y un poco más de 10 generaciones en la Licenciatura en Lenguas (LL), en periodo de reestructuración curricular de las licenciaturas y de reacreditación de los programas, era más que justo hacer un balance para llevar a las generaciones en curso en direcciones innovadoras y competitivas.

La respuesta que tuvimos cuando abrimos la convocatoria para el Simposio habla de la red relacional, afectiva y profesional que se ha tejido entre las generaciones que han pasado por la facultad. Dice también cuánto ha crecido en presencia académica, en preparación de su personal, en suma en identidad institucional. Las primeras generaciones oyeron a sus maestros decirles que ellos tendrían que abrir el camino, que era su responsabilidad forjar, en la ciudad y el valle, el orgullo de haber pertenecido a esta dependencia y poner en alto su formación y su saber hacer.

Lo hicieron, y con creces, rebasando las expectativas, pues al momento en que cerramos este libro, la movilidad de nuestros egresados docentes ha rebasado fronteras internas y externas, hacia destinos múltiples: adentro,

nuestros egresados cubren el territorio nacional desde Baja California Sur hasta Cancún, pasando por Guadalajara, Querétaro, Ciudad de México, Xalapa. Afuera no tienen límites: Finlandia, Corea del Sur, Rusia, Rumania, Italia, Alemania, República Checa, Argentina, Brasil, Chile, Perú, por citar algunos países, además de los canónicos: Estados Unidos, Canadá, Francia, Gran Bretaña. Muchos testimonios más hubieran podido reunirse con los presentes dejándonos un buen sabor de boca y valiosas enseñanzas de nuestros logros y fallos. En las palabras de Daniela: “ha sido una gran bendición y fortuna haber estudiado esta carrera” (Simposio).

Para resumir lo discutido hasta este punto, debemos realizar un breve balance de lo bueno y lo malo que los participantes en el simposio nos revelaron. En ocasiones, retomaremos las palabras de los participantes porque sus testimonios son poderosos.

Prueba de que la profesión de docente de lenguas extranjeras tiene sus fervientes creyentes a pesar de la adversidad y de una imagen social poco valorizada, es que los participantes resaltaron el lado positivo de la profesión, mostrando gran capacidad de adaptación y voluntad para romper paradigmas y creencias desfavorables. Esto evidencia, sobre todo, que ellos han entendido y desean proyectar el carácter eminentemente humanista de la profesión. Para los miembros de esta comunidad es innegable que el mayor beneficio de trabajar como docente de lenguas es la satisfacción laboral que se obtiene de interactuar con estudiantes de todas las edades y niveles. Enfatizaron la importancia de percibir los avances y el aprendizaje de los estudiantes. Esto legitima su trabajo como profesor y hace que “todo val[ga] la pena” (Noemí). También son importantes los beneficios socioculturales obtenidos, el acervo cultural, la apertura hacia lo nuevo y lo diverso y la mayor tolerancia que aprenden día con día tanto en la interacción con los estudiantes como en sus esfuerzos por perfeccionar su nivel de lengua.

Adicionalmente, comentan los beneficios más tangibles de la profesión, entre ellos el acceso a becas y programas de intercambio para facilitar el conocer otros países y perfeccionar el nivel de lengua. Un punto central en varios testimonios fue la estabilidad laboral y la seguridad en el horario, lo que permite llevar a cabo una vida organizada y conjugar la profesión con otros aspectos de la vida como la familia o la pareja. La manera como reducen el carácter disonante que se apega a la profesión (Noemí y Pamela), apelando humildemente a su rol de guía y relativizando los esfuerzos que inciden sobre sus vidas personales, denota la convicción de los docentes de lenguas extran-

teras actualmente y la comprensión profunda de la dimensión humanista de su profesión.

Por otro lado, no niegan que hay aspectos negativos de la profesión. La identifican como una de las profesiones menos respetadas; incluso dentro de la docencia, la docencia de lenguas es una comunidad poco formada. Esto se debe, al menos en parte, a la competencia desleal que se padece de parte de personas que buscan un trabajo como profesores de lengua sin mayores credenciales que el dominio (muchas veces parcial) de la lengua. Secretarías bilingües, egresados de turismo, un licenciado de cualquier ramo que tenga un nivel B1 sin contar con formación alguna en técnicas y estrategias de la docencia, sin saber sobre la planeación educativa, sin haber reflexionado el papel social del profesor, son candidatos a competir por los puestos en la docencia de lenguas. Otro aspecto preocupante trata los cambios en la contratación de profesores de lenguas para contemplar figuras de contratación que desprotegen al profesor en lugar de apoyarlo. Reduce el acceso a las prestaciones y no asegura un retiro digno.

Reclaman la discriminación en el campo de parte de escuelas de todos los niveles, quienes prefieren contratar a personas que hablan la lengua extranjera como nativos o que hayan pasado tiempo viviendo en el extranjero. Nuevamente, a pesar de que estas personas no cuenten con conocimientos pedagógicos, se contratan bajo la presión de los padres de familia y estudiantes que prefieren “un maestro nativo”. Algunos, como Fabiola, reconocen que cuando ellos estudiaban también menospreciaban a los maestros mexicanos porque sentían que aprenderían más de los nativos. Pero esta incongruencia no reduce el disgusto de ser rechazado a favor de una persona menos preparada. En su defensa, los nativos que trabajan en la Facultad de Lenguas cuentan con una habilitación en la docencia de lenguas, pero esto no implica que sean mejores o peores que los maestros mexicanos. Más bien, los maestros de ambos tipos se complementan. Ofrecen conocimientos distintos y saben apoyar al estudiante de manera diferenciada, pero complementaria.

Reconocen que hay incongruencias al interior de la comunidad. No todos los profesores son igualmente dedicados. Noemí comenta: “tenemos maestros que sí innovan y tenemos maestros que se aferran a sus tradiciones”. Sin embargo, se asegura de que su testimonio la ubique de lado de los profesores innovadores. Andrea se lamenta de que no todos los compañeros invierten el mismo nivel de energía en su docencia. Lo que se observa en los testimonios de Andrea y Noemí es también la expresión de perfiles docentes en diferentes lugares de sus procesos de *shifts* identitarios entre no ser docente de lenguas

y volverse experto, cómo evolucionan en ámbitos diferentes, se desenvuelven en actividades que discrepan en público, tiempo de exposición a grupos, diversidad, generando experiencias diferentes.

El ejercicio profesional del docente de lenguas en una sociedad constantemente crítica acerca de su trabajo, sus metodologías, sus responsabilidades afecta significativamente la identidad profesional, llevando al docente a resolver innumerables disonancias que pueden llegar a poner en tela de juicio su compromiso. En efecto, el juicio de los pares profesores, de los padres de familia, de los alumnos, de los administradores y de las autoridades escolares impacta en la afectividad del docente de lengua, lo que obstaculiza su sano desarrollo profesional.

Hay algunos temas que no mencionan en sus testimonios. Es, por supuesto, sumamente difícil realizar comentarios útiles, porque alguien no toca un tema particular, pero puede suponerse un tema tabú por algún motivo. En ningún momento mencionan los salarios bajos, aunque queda claro que son sumamente inferiores con respecto a los de otras profesiones. Suponemos que es una afrenta al profesionalismo propio reconocer que no se recibe un salario digno. Es una disonancia fuerte, pero que no encuentra todavía opción de solución, por lo que consideran mejor no mencionarlo.

Otro tema que se evade es el de las técnicas empleadas en el salón de clase y la vida en el aula en general. Aunque ciertamente ninguna de las preguntas solicitó directamente información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, tampoco habría sido irrelevante hablar sobre lo que ocurre al interior del salón de clases, dado que esto es el espacio por excelencia para el ejercicio de la profesión. No mencionan cuestiones metodológicas y cuando hacen referencia a lo ocurrido en el salón de clases, es de manera muy generalizada y típicamente muy positiva.

La mayoría de los participantes tampoco menciona su nivel de dominio de la lengua, lo que también es un tema central en el ejercicio de la profesión. Este es uno de los temas más sensibles de tratar. Por un lado, puede ser que consideren que el nivel de dominio de los egresados de la facultad no debe ser cuestionado, aunque seguramente saben que fuera de la facultad algunos empleadores sí cuestionan el nivel. Por otro lado, la comunidad se queja de los profesores contratados solamente por su dominio de la lengua extranjera, lo que podría hacer que una insistencia sobre el dominio propio se vea como una alineación con esta comunidad externa. Tal vez, también, al estar insistiendo que lo que le destaca del miembro de la comunidad de la facultad es

justamente su manejo de la pedagogía y didáctica de la docencia de lenguas, se ha perdido de vista la importancia de la lengua.

Un área emergente que no ameritaba un capítulo propio es la percepción de la formación recibida en la facultad. Trataremos aquí algunas perspectivas porque son relevantes para esclarecer el papel de la facultad ante la comunidad de docentes de lenguas. Sonia hablaba de la identidad de la facultad ante la sociedad toluqueña. Comenta que es difícil para las personas que no trabajan en la comunidad diferenciar el papel del CELE y el de la facultad. Incluso llegan a confundir el lugar físico. Es un problema que ha disminuido a lo largo de los años, pero todavía merece nuestra atención por tratarse de un aspecto central de la identidad institucional. Señala suficiencias y carencias en su formación.

Aquí te enseñan a ser docente, te enseñan a ser traductor, y en mi época se enseñaba a ser intérprete pero nadie te enseña a ser administrativo de una escuela de idiomas (Sonia, Simposio).

Hay que recordar que ella estudió la LLI, por lo que debe explicar el plan a la audiencia, quienes siguen el plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas. Se asegura que los miembros de la audiencia saben que recibió una formación en tres salidas profesionales, en lugar de las dos que se desarrollan en el plan actual. Como corolario, menciona la buena preparación que recibió en la lengua inglesa y es de los pocos participantes que tocan el tema.

En mi época, las generaciones no eran forzadas a presentar mock exams. Simplemente avanzabas. Tenemos muy buen nivel de inglés, porque nos daban dos horas diarias de inglés desde primer semestre y a partir de quinto semestre todas nuestras clases eran en inglés (Sonia, Simposio).

La posibilidad de contar con todas las clases en inglés a partir de cierto semestre se debe a la flexibilidad en el plan de estudios. Muchas de las unidades de aprendizaje teóricas necesitan estar abiertas a estudiantes del énfasis en inglés o en español. Su elección de palabras implica que, a pesar de no contar con evaluaciones formales que lo comprueben, como los exámenes *mock*, que se aplican en la facultad actualmente, su nivel de lengua incluso rebasa lo alcanzado por los estudiantes del nuevo plan. Su repetido uso de la expresión “en mi época” nos remite a un tiempo ideal, una edad de oro cuando los estudiantes alcanzaban niveles sobresalientes.

Daniela quedó fascinada con el anterior plan de estudios y comparte su entusiasmo a lo largo de su testimonio. Sus palabras sobre los inicios de la facultad merecen compartirse:

Fue fascinante haber tenido la oportunidad de contar con ese programa. La Maestra Luz María García del Ferado, que era a la vez directora del CELE y directora de la Escuela de Lenguas, siento que tuvo una visión muy, muy atinada para ese tiempo porque en verdad los profesores, el propio programa de estudios, el objetivo de la carrera, el perfil, de ingreso, de egreso pues fue muy ambicioso (Daniela, Simposio).

Las palabras de Daniela no llegan a oídos sordos. Los estudiantes de la audiencia, desencantados con su carrera, preguntan sobre las clases y el estudio del análisis sintáctico que llevaban los alumnos de la LLI en español. Añoran este tiempo remoto en que todo era brillante y nuevo. Parecen momentos dorados y lejanos de su realidad cotidiana. Tal vez hay algo de cierto en la perspectiva, pero indudablemente toda experiencia adquiere una pátina de luz con la distancia de los años.

Otro de los temas que emergieron de los datos fue la importancia del saludo en la comunidad como emblema de pertenencia y de reconocimiento. La mayoría empezó su testimonio con un breve saludo de reconocimiento para los maestros, compañeros y alumnos que se encontraban en la audiencia. Édgar, Andrea y Pamela tocan el tema del saludo de manera explícita en su testimonio. Para Édgar, es un signo importante de su membresía del grupo de profesores. Cuando regresa a la facultad, le agrada recibir el saludo de sus antiguos profesores y de los que fueron sus colegas cuando daba clases. Le gusta también recibir los saludos de las personas en Ixtlahuaca, a pesar de que enciendan los celos en sus hijas, o tal vez justamente por este efecto. Para él implica ser un miembro reconocido de la sociedad ixtlahuaquense. Es el profesor de inglés. Es investigador en la universidad.

En el mismo tema de la pertenencia, Andrea se refiere también a un saludo similar cuando comenta que en la comunidad donde trabaja en la mañana acababan de realizar un carnaval y ella asistió en compañía de algunos colegas. Dice que se tuvo que pasar toda la mañana saludando, a tal grado que se sintió como reina de la belleza, como una *miss* universo, en lugar de la *miss* de inglés. Se nota que le agradó el reconocimiento masivo de su pertenencia a una comunidad. El saludo es la demostración de que la membresía le ha sido concedida en una escala muy humana.

Pamela aborda la pertenencia a la comunidad de docentes al interior de la escuela cuando reflexiona que le gustaría recibir saludos sinceros y con una sonrisa en los espacios donde trabaja. Esto implica que los saludos que recibe no siempre son sinceros. Nuevamente vemos el acto de saludar como un reconocimiento de la membresía. El retiro del saludo o el no ofrecer saludos sinceros es un acto de exclusión. No se puede formar una comunidad de práctica sana con personas que no reconocen o no valoran nuestra presencia. Sonia reflexiona sobre la necesidad de mantener buenas relaciones con todos los integrantes de la comunidad. De reconocer la membresía del otro no solamente a través del saludo, sino también de ofrecer oportunidades a los egresados cuando se puede y cuidar las relaciones personales.

Siempre nos encontramos con la gente con la que trabajamos. Yo aquí veo mucha gente con la que tuve oportunidad de cruzar el camino alguna vez y vale la pena tener buenas relaciones con nuestros colaboradores porque esta gente te abre muchas puertas (Sonia, Simposio).

Parece importante cultivar el alcance de la comunidad, tal vez el tamaño de la comunidad hace que sea difícil alcanzar el estatus de comunidad verdadera. Entre las evidencias recopiladas en los testimonios, hay muy poca negatividad y poca crítica para la facultad o para la profesión. Da una impresión de pseudocomunidad por la evasión de conflicto. Una comunidad sana deberá soportar el conflicto, e incluso ofrecer mecanismos y dinámicas claras para la resolución de los desacuerdos que pudieran surgir entre los miembros.

Las comunidades de práctica necesitan estar plenamente aterrizadas en su contexto. Esto no significa que tendrían que estar físicamente cercanos; también se pueden formar comunidades en entornos virtuales, pero tiene que haber un nivel de compromiso y la identificación y negociación de metas en común que rara vez se alcanza en la red virtual. Podemos optar por fomentar la formación de comunidades de práctica más locales, mediante la formación de nuestros estudiantes para que sepan integrar comunidades de práctica cuando llegan a un nuevo lugar de trabajo. Como propone Angélica, podríamos movilizarnos como gremio para redignificar la profesión.

Sin embargo, debemos reconocer que existe un riesgo en la formulación de una comunidad exclusivamente en torno a la facultad, debido a que excluye a aquellos maestros de inglés que no se han formado en la facultad o en una institución homóloga. Este no es el caso de la comunidad de profesores de lengua. Todavía no se cubre la demanda de profesores de lengua con los egre-

sados de las licenciaturas y maestrías de la Facultad de Lenguas. Debemos procurar que aquellos individuos que se integran a la docencia de lenguas sin contar todavía con una formación profesional encuentren en la comunidad la motivación para continuar con su desarrollo profesional. En lugar de ver al retornado como una amenaza a la profesión, se podría ver su presencia en el sistema como una oportunidad para ofrecer cursos, talleres y sistemas de trabajo que promuevan la profesionalización de los docentes de lengua sin discriminarlos por su origen. Todos los profesores requerimos de una formación continua. No nos es posible ni permitido estancarnos ni cerrar el acceso a la comunidad. Todavía hay más que aprender.

Una de las formas de energizar al aprendizaje puede ser a través de las comunidades de práctica, pero nos hace falta conocer estrategias y principios que fomentarán la creación de dichas comunidades. El trabajo de Wenger (1998) señala varios puntos que deben cubrirse para lograr una activación adecuada de la comunidad verdadera que necesita reemplazar la pseudocomunidad que actualmente tenemos.

Un primer punto que debe lograrse es la identificación de una empresa común, la cual ofrece un espacio de negociación para la comunicación abierta y la creación de una identidad comunitaria para los miembros. Si se define adecuadamente el alcance de la empresa, sirve para establecer el propósito y el valor de la comunidad y lo validará a los ojos de la sociedad. Reconocer las fronteras de la comunidad, así como poder identificar aquellas fronteras que tienen potencial para expandirse permite que los miembros pueden decidir cómo actuar y en qué direcciones buscar oportunidades de innovación. No puede ser el acto de identificación de un solo actor. Debe construirse en comunidad y en negociación para que sea representativo de todos los intereses comunitarios.

En segundo lugar, hay que buscar el intercambio mutuo de ideas ante la formación de la comunidad. Esto constituye el requisito básico para garantizar el tejido social del aprendizaje y, a través de ello, la creación de espacios que facilitan el compartir ideas, conocimientos y prácticas profesionales. En una comunidad sana y madura, las interacciones fomentan mediante el respeto mutuo y la confianza en los colegas. En este ambiente es posible compartir proyectos innovadores, pero también es posible reconocer el desconocimiento de prácticas y plantear preguntas complicadas o incómodas sin temor al juicio. Se trata de una comunidad en la que se habla y se escucha. La comunicación es verdaderamente en ambas vías. Todos los miembros —expertos, profesionales, incipientes, novatos— cuentan con una voz y una forma de ha-

cerse escuchar. Wenger (1998) recalca la importancia del intercambio mutuo de ideas porque, en caso contrario, la comunidad se cultiva en el plano de la abstracción. No se puede hablar de las prácticas cotidianas.

Necesitamos buscar un espacio en el que la comunicación sobre las prácticas deseables, comunes, no deseables, exitosas, situadas, etc., de la docencia de lengua se pueda llevar a cabo sin temor a la burla o al rechazo; solamente así se logrará la negociación de términos y el logro de significado compartido para poder elaborar una forma de crecer en la práctica.

La tercera característica, el repertorio compartido, debe resultar del intercambio de ideas. El repertorio compartido refiere al conjunto de marcos teóricos, ideas, herramientas, información y documentos que los miembros de una comunidad comparten. Es el cuerpo de conocimiento que los miembros desarrollan, comparten y mantienen para el logro de las metas comunes de la comunidad. De acuerdo con Wenger (1998), el repertorio incluye rutinas, palabras, herramientas, formas de llevar las cosas a cabo, historias, gestos, símbolos, géneros discursivos, acciones y conceptos que ha producido la comunidad en el transcurso de su existencia y que han formado parte aceptada de sus prácticas.

Este es el proceso que pretendemos haber iniciado con el simposio y desarrollado mediante la presentación de los testimonios en este libro. Esperamos haber representado de manera justa y equitativa a los participantes que nos apoyaron con sus historias. Esperamos no haberlos defraudado en la presentación de las identidades, inquietudes y celebraciones que hemos compartido a lo largo de la formación de la comunidad de docentes de lenguas. También esperamos, a futuro, poder generar eventos que conduzcan a la formación de una comunidad de docentes compuesta por comunidades de práctica en las que todos los integrantes encuentren voz y empoderamiento para mejorar la docencia de las lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

- Agray Vargas, N. (2008). ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? *Signo y Pensamiento*, 27(53).
- Agudo, M., & de Dios, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(1-2).
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso. Recuperado de <http://art.yale.edu/file_columns/0000/8647/anderson.pdf>.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica
- Avalos, B. (2018). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. *Calidad en la Educación*, (15), 1-18.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47, 366-369.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21 (1), 3-24.
- Bamberg, M. (2012). Narrative Analysis. En Cooper, H. (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: APA Press.

- Barsalou, L. (2012). The Human Conceptual System. En Spivey, M.J., Macrae, K. & Joanisse, M.F. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 239-258.
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal*, 47(1), 25-42.
- Barkhuizen, G. & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*. 36, 372-387.
- Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. *Lignes*, 6, (3), 10-27.
- Block, D. (2015). Becoming a language teacher: Constraints and negotiation in the emergence of new identities. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(3), 9-26.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, (18), 1-21.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*. 7 (4-5), 585-614.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*. Vol. 10, pp. 1-34.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cobo Suero, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 259-276.
- Corkett, J. K. (2018). Butterflies in the Knapsack: An Exploration of a Teacher's Identity. En Lyle, E. (Ed.), *The Negotiated Self: Employing Reflexive Inquiry to Explore Teacher Identity*. Brill Sense. pp. 12-22.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design*. Sage Publications.
- Croucher, S. (2018). *Globalization and belonging: The politics of identity in a changing world*. Rowman & Littlefield.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning. The social construction of selves'. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices. *Text y Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 28(3), 275-281.
- De Fina, A., Schiffrin, D., y Bamberg, M. (Eds.) (2006). *Discourse and identity* (Vol. 23). Cambridge University Press.
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, 23 (1): 40-61.
- Dervin, F. (2013). *Researching identity and interculturality: Moving Away from Methodological Nationalism for Good*. in Bee, L. C. y Neo, L. S. (Eds.) (2013). *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 8-21.
- Deschamps, J.-C. y Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191-208.
- Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente* (pp. 19-45). Buenos Aires.
- Evetts, J. (2003). "Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería". En Sánchez-Martínez, M., Sáez, J. y Svensson, L. (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, Diego Marín Librero Editor. pp. 141-154.
- Fandiño-Parra, Y-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22): 122-143.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.
- Fúquene, C. A. A. & Martínez, Á. G. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía? Revista EDUCYT. II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología-EDUCYT y II Congreso Iberoamericano Enseñanza de las Ciencias-CIEC. Universidad del Valle. pp. 126-138.
- García López, R., Verde, I. & Vázquez, V. (2011). ¿Por qué es necesario trabajar la Dimensión Ética en la Docencia? Recuperado de <<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/227.pdf>>.

- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), 122-130.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Vintage.
- Gold, Y. & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: the professional health solution*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- Golombek, P. R. & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Grondin, G. M. (2015). Acercamiento a una conceptualización del shift identitario a partir del discurso de migrantes de privilegio en México. *Synergies Mexique*, 5, 85-98.
- Grondin, G. (2018a). *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: Un estudio de caso del shift identitario de dos francesas en Toluca*. Estado de México. Tesis Doctoral. México: UNAM.
- Grondin, G. (2018b). Disonancias cognitivas como expresión del *shift* de identidad en el discurso de migrantes de privilegio. En Pflieger, S. *Lenguaje y construcción de la identidad: una Mirada desde diferentes ámbitos*. México: UNAM. pp. 145-175.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012. Recuperado de <<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10833>>.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs Identity? En Hall, S. y Du Gay, P. *Questions of cultural identity*. London: Sage. pp. 3-17.
- Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140), 63-81.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being: Looking after yourself and your career in the classroom*. Routledge.
- Ibarra, G. (2013). Ética de la enseñanza. *REencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (68), 34-41.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2004). Narrative enquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (3), 307-327.
- Jörg, T. (2011). *New thinking in complexity for the social sciences*. Utrecht, Países Bajos: Springer.

- Kharchenko, N. (2014). Imagined communities and teaching English as a second language. *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, 2 (1): 21-39.
- Kanno, Y. & Norton, B. (Eds.) (2003). Imagined communities and educational possibilities [Special Issue]. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 241-249.
- Labercane, G. D., Last, S., Nichols, S. & Johnson, W. (1998). Critical moments and the art of teaching. *Teacher Development*, 2(2): 191-205.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press. pp. 12-44.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (2008). Identity, development and desire: Critical questions. En Caldas-Coulthard, C. R. e Iedema, R. (Eds.), *Identity trouble*. London: Palgrave Macmillan. pp. 17-42.
- Lengeling, M. (2018). *Becoming an English teacher: Participants' Voices and Identities in an In-Service Teacher Training Course in Central Mexico*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Lengeling, M., Mora Pablo, I., & Barrios Gasca, B. (2017). Teacher Socialization of EFL Teachers at Public School Levels in Central Mexico. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 41-54.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1990). The social realities of teaching. En Lieberman, A. (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the Future Now*. New York: Falmer Press.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyle, E. (Ed.) (2018). *The Negotiated Self: Employing Reflexive Inquiry to Explore Teacher Identity*. Brill Sense.
- Machart, R. & Lim, S. N. (2013). Identity and Language vs. Identification through language: A historical perspective. En Machart, R., Lim, C. B., Lim, S. N. & Yamato, E. (Eds.), *Intersecting identities and interculturality: Discourse and practice*. Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing. pp. 22-44.
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping Culture*. Londres: Equinox.

- Martínez, M. G. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas*. México: Universidad de Quintana Roo. pp. 174-188.
- Maydell, E. (2010). *The making of cosmopolitan selves: The construction of identity of russian-speaking immigrants in New Zealand*. Tesis de doctorado. Victoria University of Wellington.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity. A guided tour*. Oxford: Oxford University Press.
- Mora, A., Trejo, P. & Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902014000100004&lng=en&tlng=en.10.15446/profile.v16n1.38153>.
- Moratalla, A. D. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional, En Correa, M. y Martínez, P. (Eds.), *La riqueza ética de las profesiones*. Santiago de Chile: RIL Editores. pp. 91-110.
- Mugford, G., Sughrua, W. & López-Gopar, M. (2015). Construction of an English Language Teacher Identity: Perceptions and Contrasts in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 39 (2), 1-11.
- Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Ollerenshaw, J. A. & Creswell, J. W. (2002). Narrative Research: A Comparison of Two Restorying Data Analysis Approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329-347.
- Paltridge, B. (1997). *Genres, frames and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity and English language learning. En Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International handbook of English language teaching*. New York, NY: Springer. pp. 669-680
- Pfleger, S. (2013). ¡Viva mi barrio, que transita por tus venas! En *Amerika*. Recuperado de <<http://amerika.revues.org/4191>>.
- Pfleger, S. (2015). La construcción simbólica de la realidad: una metodología para el análisis del discurso narrativo. En García Landa, L. y Rodríguez,

- A. L. (Eds.), *Las metodologías de investigación en lingüística aplicada*. México: CELE-UNAM. pp. 53-81.
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos*. México: CELE-UNAM
- Pfleger, S. (2018). Lenguaje y construcción de la identidad: una Mirada desde diferentes ámbitos. Ciudad de México: UNAM.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5-23.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folk tale*. The American Folklore Society and Indiana University.
- Russell, D.W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Alvarado, I. U., & García, R. G. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sarasa, M. C. (2018). Narrativas vitales en las socialidades del currículo universitario para la formación inicial del profesorado. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 441-461.
- Sarason, S., Levine, M., Godenberg, I., Cherlin, D. & Bennet, E. (1966). *Psychology in community settings*. New York: John Wiley & Sons.
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English Language Teaching: portraits of EFL Teachers as Legitimate Speakers*. Nueva York: Routledge.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL quarterly*, 50(3), 631-654.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Shifman, L. (2013). Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(3), 362-377.
- Strauss, A. L. (2017). *Mirrors and masks: The search for identity*. Londres: Routledge.

- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching. Developing professional judgment*. Londres: Routledge.
- Trujeque Moreno, E. E. (2013). Critical moments and transformation in Early Professional Development. En Lengeling, M. (Ed.), *Entering into the EFL Teaching Profession: Stories of teacher socialization in Mexico*, University of Guanajuato Press. pp. 173-180.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22 (234). Recuperado de <<https://www.noveduc.com/l/revista-novedades-educativas-234-junio-10/806/03283534>>.
- Villarruel Fuentes, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 29-44.
- Weatherall, A. & Gallois, C. (2003). Gender and Identity: Representations and Social Action. En Holmes, J. y Meyerhoff, M. (Eds.), *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing. pp. 487-508.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Zembylas, M. & Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing ‘teacher identity’: a political approach. En Schutz, P. A., Hong, J. and Francis, D. C. (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*. Springer, Cham. pp. 183-193.

En el mundo contemporáneo donde se enfatizan las competencias y los resultados numéricos y contables por encima del impacto que su logro puede tener en la calidad de vida de las personas, este libro pretende comprender y evaluar nuestra labor en términos sociales y humanos. Evaluar al desempeño profesional solamente en términos de sus resultados contables constituye una reducción y una deshumanización del valor social del trabajo profesional y el papel que juega en la vida de los universitarios. Para evitar tal reduccionismo, abordamos aspectos emotivos y éticos del posicionamiento del docente de segundas lenguas con relación a su profesión.

Las preguntas de reflexión que nos planteamos responder en este libro son:

- ¿De qué forma han crecido los profesionales egresados de la facultad en el ejercicio de la docencia de lenguas?
- ¿Ha habido beneficios para los egresados por haber realizado estudios profesionales en nuestra facultad?
- ¿Cómo vive un profesional de la docencia de lenguas?

Este libro presenta nuestras reflexiones en torno al impacto que ha tenido la Facultad de Lenguas de la UAEMéx en el marco de cumplir sus 25 años de operación durante los que se ha dedicado a la formación profesional de docentes y traductores de la lengua inglesa y francesa.

Dimensiones humanistas en la construcción narrativa de la identidad del docente de segundas lenguas se terminó de editar el 4 de junio de 2020, en los talleres de Ediciones Verbolibre, S.A. de C.V., Sur 23 núm. 242, Col. Leyes de Reforma 1ra sección, alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México, 09310. Tel.: 5640-9185. <edicionesverbolibre@gmail.com>.