

Discursos e identidades en contextos de *cambio Educativo*

Coords. —• Guadalupe López Bonilla
—• Carmen Pérez Fragoso



DISCURSOS E IDENTIDADES EN CONTEXTOS DE CAMBIO EDUCATIVO

Discursos e identidades en contextos de cambio educativo

**Guadalupe López Bonilla
Carmen Pérez Frago
(coordinadoras)**



Primera edición: octubre 2010

Edición digital: 2021

Edición digital © 2021 por Guadalupe López Bonilla y Carmen Pérez Fragoso. Esta obra está autorizada bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

© Guadalupe López Bonilla y Carmen Pérez Fragoso (coordinadoras)

© Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

© Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Manuel María Contreras 73. Colonia San Rafael

México, D. F. 06470. Teléfono: 50 97 20 70

editorial@plazayvaldes.com

www.plazayvaldes.com

Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles

Pozuelo de Alarcón 28223

Madrid, España. Teléfono: 91 862 52 89

madrid@plazayvaldes.com

www.plazayvaldes.es

ISBN: 978-1-64215-116-9 (pdf)

DOI: 10.37514/INT-B.2021.1169

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Edición digital producida por The WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

Contenido

Prólogo

Guadalupe López Bonilla y Carmen Pérez Fragoso 11

Introducción. Progreso educativo y orden social

Colin Lankshear 13

Sección 1

Identidades y prácticas educativas

Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela

Hugh Mehan, Nadia Khalil y J. César Morales 37

Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento?

Elizabeth Birr Monje..... 67

Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia

Guadalupe López Bonilla 99

Sección 2
Literacidad, culturas juveniles y espacios virtuales

Lectura, desarrollo de lenguaje, videojuegos y aprendizaje en el Siglo XXI	
<i>James Paul Gee</i>	129
Entre los espacios físicos y virtuales: las prácticas de literacidad de los estudiantes de bachillerato	
<i>Carmen Pérez Frago</i>	161

Sección 3
Políticas educativas e identidades profesionales

Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción	
<i>Ana Inés Heras y Judith Green</i>	191
Poder, identidad y discurso en la institucionalización de la educación básica en México	
<i>Alma Carrasco Altamirano y Rollin Kent Serna</i>	239
El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües	
<i>Karen Englander</i>	255
¿Bicultural o intercultural?	
El Discurso oficial y su apropiación por parte de los maestros indígenas	
<i>Guadalupe Tinajero Villaviencio</i>	283
Sobre los autores	317
Índice Onomástico	000
Índice analítico	000

Agradecimientos

Agradecemos profundamente el compromiso y entusiasmo de todos los autores para que este libro viera la luz, y a la Dra. Lilia I. Bartolomé, de la Universidad de Massachusetts, por su lectura cuidadosa de una primera versión del manuscrito. Agradecemos también el apoyo brindado a través del Programa de Mejoramiento al Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública para la realización de este proyecto.

Guadalupe López Bonilla y Carmen Pérez Fragoso

Prólogo

Este libro surgió a raíz de un coloquio convocado por el cuerpo académico Discurso, identidad y prácticas educativas de la Universidad Autónoma de Baja California. Ese encuentro, realizado en 2008, reunió a nueve investigadores de México y Estados Unidos para presentar y discutir algunos de los problemas que enfrentan diversos actores en el proceso educativo a la luz de reformas, innovaciones, políticas y contextos cambiantes. Los discursos y la construcción de identidades, como herramientas analíticas, fueron el eje conceptual común que nos permitió explorar la desigualdad de oportunidades en las instituciones y procesos educativos. Ese primer acercamiento fue madurando hasta cristalizar en el libro que aquí presentamos, el cual reúne el trabajo de 14 investigadores de México y Estados Unidos, quienes analizan el panorama educativo actual en ambos lados de la frontera. La obra será también publicada en inglés bajo el título: *Discourses and Identities in Contexts of Educational Change*, por la editorial Peter Lang.

El libro inicia con una introducción de Colin Lankshear y se divide en tres secciones: la primera, “Identidades y prácticas educativas”, incluye capítulos de Hugh Mehan, Nadia Khalil y J. César Morales; Elizabeth Birr Moje, y Guadalupe López Bonilla; la segunda, “Literacidad, culturas juveniles y espacios virtuales”, con capítulos de James Paul Gee y Carmen Pérez Fragosó; y la tercera, “Políticas educativas e identidades profesionales”, comprende los capítulos de Ana Inés Heras y Judith Green, Alma Carrasco y Rollin Kent, Karen Englander, y Guadalupe Tinajero Villavicencio. Los estudios abordan casos en los cuales los participantes deben negociar posiciones múltiples y muchas veces en conflicto, y se nutren de las teorías contemporáneas de la sociolingüística, del análisis de las prácticas de literacidad, y de las prácticas sociales generadas en las dinámicas de poder y de representaciones identitarias.

Este material contribuye a la comprensión de los retos que enfrentan diferentes comunidades educativas en contextos específicos, al utilizar los conceptos de discurso

e identidad para analizar la problemática relación entre diversos actores educativos inmersos en contextos de cambio a nivel local, nacional y mundial. Los estudios empíricos reportan casos sobre las negociaciones identitarias de maestros indígenas, maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estudiantes de bachillerato, investigadores científicos en México, y sobre estudiantes minoritarios de alto rendimiento y estudiantes bilingües de primaria en los Estados Unidos. Contiene también dos propuestas teóricas que argumentan sobre la necesidad de que los estudiantes cuenten con los conocimientos necesarios para su participación efectiva en los procesos educativos, y sobre la necesidad de crear escenarios y oportunidades para la participación equitativa de todos sin distinción de grupo social, nivel económico y grupo étnico.

Pensamos que el libro será de interés especial para investigadores, maestros, y quienes se estén formando en la investigación educativa; ya que encontrarán aportaciones teóricas y metodológicas para enfocar sus trabajos desde estas perspectivas.

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA
CARMEN PÉREZ FRAGOSO

Introducción

Progreso educativo y orden social

Colin Lankshear

Este libro reúne a un grupo diverso de autores de México y Estados Unidos, en su mayor parte de los estados vecinos de California y Baja California. Esto crea posibilidades muy interesantes para abordar el tema de discursos e identidades dentro de contextos de cambio educativo en la coyuntura actual, en vista de consideraciones como la demografía de la población y de la lengua en los Estados Unidos, las políticas de inmigración y su dinámica, las tendencias económicas y culturales más amplias, asociadas con el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte). Las historias de colaboración académica —por no mencionar la historia en sí—, y los relativamente altos niveles de penetración de nuevas —y no tan nuevas— tecnologías y su extensión en la cultura popular cotidiana en ambos lados de la frontera. Estas posibilidades son amplificadas por la organización del libro alrededor de tres grandes temas que explotan su interés en el cambio educativo: prácticas educativas e identidades; literacidad, culturas juveniles y espacios virtuales; y políticas educativas e identidades profesionales. Cada tema es atendido por los participantes estadounidenses y mexicanos, lo cual genera múltiples perspectivas en el debate. El resultado es una discusión coherente de amplio alcance sobre aspectos del discurso y la identidad en relación con la participación en la educación formal y en el aprendizaje no formal en las condiciones contemporáneas.

En los capítulos que siguen encontramos narraciones de primera mano de las experiencias de los adolescentes mexicanos que hacen “trabajo en equipo” en el bachillerato y de los que utilizan las nuevas tecnologías en condiciones de escasez económica; de estudiantes minoritarios de alto rendimiento académico y bajo nivel socioeconómico, que negocian los desafíos planteados por la distancia geográfica y

cultural entre su hogar y la escuela; de educadores indígenas inmersos en el discurso oficial de la educación bilingüe intercultural en una comunidad en Baja California, alejados de sus propias raíces culturales, y de las de los grupos indígenas para los que han sido reclutados para servir. Rastreamos los pasos de un académico mexicano que desarrolla una nueva identidad discursiva —y las implicaciones para su identidad autobiográfica— como el precio para ser aceptado en una comunidad discursiva de élite que publica en revistas científicas de “alto impacto” en inglés; exploramos el impacto de los cambios en las políticas educativas de California sobre el medio de instrucción y su relación con las oportunidades de aprendizaje y potencial construcción de identidades dentro de un aula de quinto grado durante 1993-2000; y obtenemos una perspectiva sobre la relación entre las identidades de los docentes como miembros del SNTE, el sindicato nacional de docentes en México, y sus identidades y desempeño como practicantes de la pedagogía. Encontramos, además, dos perspectivas complementarias sobre las relaciones entre los discursos, las identidades y el aprendizaje, que se centran, respectivamente, en el papel que juega el conocimiento-en-acción en el desarrollo de “identidades disciplinares y habilidades de literacidad disciplinares y discursivas,” y sobre el potencial del “aprendizaje similar al juego” para el desarrollo de las formas de leer, escribir, hablar y pensar asociadas con el aprendizaje profundo.

Este libro se puede leer de muchas maneras. Mi manera de leerlo es como un texto que se mueve entre las formas de investigación social que tratan sobre cuestiones de significado, acción y el orden social, por un lado; y las formas de investigación educativa emprendida con miras a contribuir a la promoción de aprendizajes de mejor calidad y de logro académico más equitativo, por el otro. En definitiva, el libro plantea preguntas difíciles sobre la relación entre la manera en que el aprendizaje formal se ciñe al orden social establecido y el ideal de mejorar el aprendizaje bajo principios de equidad.

Significado, acción y orden social

En un interesante y útil artículo que aborda el desarrollo de una teoría integrada de las prácticas sociales, Andreas Reckwitz (2002) distingue, para comprender la acción y el orden social, tres grandes enfoques —idealizados— dentro de la teoría social moderna. Reckwitz se refiere a ellos como teorías orientadas a los propósitos, orientadas a las normas y culturales.

Las teorías orientadas a los propósitos explican la acción en términos de intereses individuales, propósitos e intenciones, y consideran el orden social como el resultado

colectivo de “intereses individuales” (Reckwitz, 2002: 245). Las teorías sociales orientadas a las normas identifican a éstas y valores colectivos —“reglas compartidas [que] expresan un ‘deber’ social”— como los medios para explicar la acción humana, y el orden social se basa en el consenso normativo. Por el contrario, las teorías culturales de la acción y el orden social —de las que las teorías de las prácticas sociales son una variante— entienden y explican los fenómenos sociales con referencia a las estructuras simbólicas compartidas del conocimiento y el significado.

Las teorías culturales explican y entienden las acciones sociales “a través de la reconstrucción de [...] las estructuras simbólicas del conocimiento [que] permiten y restringen a los agentes [humanos] la interpretación del mundo de acuerdo con determinadas formas, y a actuar de formas correspondientes” (Reckwitz, 2002: 245-246). De manera similar, el orden social se considera como anidado en un “conocimiento compartido” —es decir “estructuras cognitivas y simbólicas colectivas”— que permite una manera socialmente compartida de dotar de sentido o atribuir significados al mundo y vivir la vida de acuerdo con esta base.

Reckwitz distingue la teoría de la práctica social de otras tres líneas de teorías culturales, a las que se refiere como mentalismo culturalista, textualismo culturalista e intersubjetivismo culturalista. El mentalismo cultural se basa en la idea de que “la mente es una sustancia, lugar o dominio que alberga una determinada gama de actividades y atributos”, o estructuras mentales simbólicas (Schatzki, 1996, citado en Reckwitz, 2002: 247). Las acciones humanas son “efectos” de estas estructuras, que son posesiones cognitivas compartidas y, por esa razón, apuntalan el orden social. Reckwitz distingue una corriente de mentalismo “objetivista”, ejemplificada por el estructuralismo temprano de Saussure y la posterior tradición antropológica derivada de Lévi-Strauss, desde una línea “subjetivista” de la fenomenología social siguiendo a Alfred Schütz.

El textualismo culturalista localiza lo social y el orden(amiento) de la vida social en el dominio externo, público y material de los textos: “en cadenas de signos, en símbolos, discurso, comunicación...” (Reckwitz, 2002: 248). Reckwitz distingue tres frentes primordiales en los cuales el textualismo cultural se ha desarrollado, principalmente, en las últimas décadas: el postestructuralismo y la semiótica, la hermenéutica radical y la teoría constructivista de la acción social (a partir de Niklas Luhmann). De diversas maneras, estas líneas teóricas interpretan los atributos mentales como “adscripciones conceptuales en el discurso”, y ubican el conocimiento y lo social “más allá de los actos corporales” (Reckwitz, 2002: 249). Los textos son, paradigmáticamente, a los que recurrimos con el fin de rastrear, investigar, comprender y explicar la acción —el comportamiento humano reconocible— y el orden social.

Tomando la teoría de la acción comunicativa de Habermas como la formulación clásica, Reckwitz sostiene que el intersubjetivismo culturalista busca lo social y su ordenamiento dentro de las interacciones comunicativas simbólicas, donde “los agentes dotados de mentes” interactúan entre sí. Los actos de habla interiorizan reglas objetivas, más o menos a la manera de un giro lingüístico en las teorías sociológicas orientadas a la norma.

En contraste con estas teorías culturalistas de la acción y el orden social, la teoría de la práctica localiza estructuras simbólicas compartidas del conocimiento y el significado en las prácticas sociales cotidianas, e identifica las prácticas como las unidades de la teoría social más pequeñas. Reckwitz (2002) describe una práctica como:

Un tipo de comportamiento rutinizado [que] se compone de varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, ‘cosas’ y sus usos, un conocimiento de fondo sobre la forma de entender, saber hacer, los estados emocionales y conocimiento motivacional. Una práctica [conforma] un “bloque” cuya existencia depende necesariamente de la existencia e interconectividad específica de estos elementos, y que no puede ser reducida a cualquiera de ellos por separado [para resumir, una práctica es] una manera rutinizada en la que los cuerpos se mueven, los objetos se manipulan, los temas se tratan, las cosas se describen y el mundo se entiende (Reckwitz, 2002: 249-250).

Las prácticas sociales son rutinas para mover el cuerpo, para comprender y querer, para usar las cosas, interconectadas en una práctica (Reckwitz, 2002: 255).

Los seres humanos son portadores o transportadores de las prácticas, a través de las cuales actúan y existen, entienden y dotan de sentido o significado a sus mundos. Como portadores de prácticas, mediante la participación en las prácticas, los individuos *realizan* sus cuerpos y sus mentes, sus deseos y fines, sus emociones y valores e interactúan con las cosas de manera específicas, con lo cual logran identidad y pertenencia, roles y relaciones, entendimientos y responsabilidades. La teoría de la práctica social, en otras palabras, da un determinado “vuelco” a las actuaciones corporales, las actividades mentales, el uso de las cosas —herramientas, tecnologías, artefactos—, al conocimiento y al lenguaje —oral, escrito, genérico, discursivo—, un “vuelco” que resuena firmemente con la concepción de los Discursos de James Gee (1997, 2001, 2007) como “coordinaciones”, a la cual regresaremos, con mucha frecuencia, en las páginas y capítulos que siguen.

Las prácticas involucran “la ‘actuación’ regular, hábil, de los cuerpos (humanos)”, y cuando aprendemos las prácticas aprendemos a ser cuerpos en formas particulares, no sólo a *usar* nuestros cuerpos de cierta forma. Como el “lugar de lo

social”, la actuación corporal rutinizada “dota al mundo de los seres humanos de su ordenamiento visible” (Reckwitz, 2002: 251). Las prácticas sociales son simultáneamente modeladoras de actividades mentales: “maneras rutinizadas de entender el mundo, de desear algo, de saber cómo hacer algo”; de interpretar, intentar y orientarse a movilizar emociones y deseos, y así sucesivamente. Estos deseos, emociones, intenciones, formas de comprensión y demás, no son estados subjetivos individuales sino, más bien, son patrones “colectivos” no-subjetivos integrales a la práctica, y que las personas adquieren, ocupan, transportan y representan de maneras reconocibles. El “conocimiento” de la práctica, entonces, es mucho más que conocimiento proposicional, ya que incluye también formas de entendimiento, de saber hacer, de desear y sentir que están íntegramente conectadas entre sí. Las “cosas” que son retomadas en las prácticas, mientras que hasta cierto punto son “siempre ya interpretadas”, son “cosas para ser manipuladas” —para ser utilizadas— y “elementos constitutivos” de formas de hacer y de ser: no son sólo las cosas que se producen textualmente o en el habla como entidades significativas, conocidas e interpretadas.

Tres puntos más señalados por Reckwitz son especialmente pertinentes para los propósitos de este trabajo. El primero es que en la teoría de la práctica el lenguaje pierde el predominio que asume dentro del textualismo y del intersubjetivismo, aunque sigue siendo de crucial importancia. Las prácticas discursivas, que construyen el mundo significativamente en el lenguaje y en otros sistemas de signos, se reconocen únicamente como uno de los diversos tipos de prácticas. Al mismo tiempo, sin embargo, las prácticas discursivas son estructuralmente del mismo tipo que las sociales en general: comprenden “patrones corporales, actividades mentales rutinizadas — formas de comprender, saber hacer (incluyendo... las reglas pragmáticas de uso y de la gramática) y la motivación— y objetos (desde sonidos hasta computadoras) que están vinculados entre sí” (Reckwitz, 2002: 255).

El segundo punto es que la teoría de la práctica toma una línea distintiva sobre la cuestión de la agencia humana y la “individualidad”. Reckwitz no aborda la “identidad” *per se*, puesto que tiene un interés más grande y amplio en la teoría social. La teoría de la práctica sitúa la agencia humana en la realización de las prácticas: la agencia es ejercida y expresada en y a través de “ejecutar una práctica”, y en ejecutarla de manera que sea reconocible, pero hasta cierto punto distintiva. La individualidad, en contraste, consiste en las trayectorias únicas de las personas a través de la multitud de prácticas que realizan y a su manera de ejecutarlas. Esto, por supuesto, no es lo mismo que “identidad” en el sentido en que se ha convertido en una preocupación cada vez más visible dentro de grupos de investigación social, psicológica y educativa en las últimas décadas. Lo que aporta, sin embargo, es localizar el espacio general de las preocupaciones sobre la identidad en el marco de la teoría de la práctica.

Por último, en la teoría de la práctica, la estructura social y el orden social —la reproducción de la estructura social para establecer un *orden* (y ordenamiento) sustantivo(s) en la vida social cotidiana— se consideran como la repetición de las prácticas sociales rutinizadas en la secuencia del tiempo (Reckwitz, 2002: 255). Esto, sin embargo, no implica que sean estáticas. Este es un punto que se vuelve especialmente significativo en el contexto del cambio educativo contemporáneo y en las orientaciones de las políticas. De acuerdo con Reckwitz (2002: 255), desde el punto de vista de la teoría de la práctica: “La ‘ruptura’ y el ‘cambio’ de las estructuras se llevan a cabo en las crisis diarias de rutinas, en las constelaciones de indeterminación interpretativa y en lo inadecuado de los conocimientos con los que el agente, al realizar una práctica, se enfrenta en una ‘situación’”.

Tales crisis podrían ser aparentemente tan sencillas como utilizar una herramienta de forma diferente para intentar hacer algo, hasta beneficiarse de la “indeterminación” dentro de la interpretación de las políticas educativas para desarrollar formas más abiertas de evaluar e informar los resultados del aprendizaje.

Un punto adicional, no discutido por Reckwitz pero crucial para las formas de discusión sobre discursos e identidades que a menudo se retoman dentro de la investigación educativa y, concretamente en este libro, concierne a las “dos capas” de significado de orden social, a saber: “ordenamiento” y “jerarquía.” En una formulación esencial para el amplio marco teórico que fundamenta este libro —como veremos con detalle más adelante— Gee (1996: 132) sostiene que los Discursos:

Están íntimamente relacionados con la distribución del poder social y la estructura jerárquica de la sociedad, razón por la cual son siempre y en todas partes ideológicos. El control sobre determinados Discursos puede conducir a la adquisición de bienes sociales (dinero, poder, estatus) en una sociedad. Esos Discursos empoderan a aquellos grupos que tienen menos conflicto con sus otros Discursos... Vamos a nombrar *Discursos dominantes* a los discursos que conducen a los bienes sociales en una sociedad, y vamos a referirnos a esos grupos que tienen menos conflictos como *grupos dominantes*...

Discursos e identidades

Es momento ahora, después de esta breve reseña sobre la teoría de la práctica, de centrarnos en el terreno conceptual de los discursos e identidades, tal como son retomados en los capítulos de este libro. Aunque encontramos referencias ocasionales sobre las teorías de la acción y del orden social orientadas a la norma (por ejemplo, sociología institucionalista en el capítulo 7), y al textualismo culturalista

(por ejemplo, Foucault en el capítulo 3), las bases teóricas y metodológicas del libro se centran en algunos principios de la teoría de la práctica.

Particularmente, el libro se basa especialmente en la conocida e influyente teoría del D/discurso de James Gee y su postura sobre la identidad como marco analítico para la investigación educativa (Gee 1996/2007, 1997, 2001, 2004, 2008). En varios textos, Gee señala que su concepto de Discurso (con “D” mayúscula) se refiere a aspectos importantes de lo que otros autores definen a través de constructos tales como “comunidades de práctica” (Wenger, 1998), “redes de actor-actante” (Latour, 1987), “sistemas de actividad” (Engestrom, 1990), “prácticas” (Bourdieu, 1998) y “formas de vida” (Wittgenstein, 1953). Estos términos no son sinónimos (Gee, 2004: 110), en realidad ponen énfasis en diferentes aspectos de los seres humanos cuando hacen ciertas cosas de ciertas maneras para lograr determinados propósitos. En estos procesos utilizan las cosas y símbolos de cierta forma y, al hacerlo, devienen ciertos tipos de personas —reconocibles para los otros e “interactuables” con esos otros— dentro de determinados contextos; logrando así colectivamente formas de vida sociocultural significativas, duraderas, reconocibles y ordenadas.

En *Reading as situated practice: A sociocognitive perspective* (Gee, 2001: 721), Gee presenta un conjunto de herramientas conceptuales para comprender el lenguaje y la literacidad en términos socioculturales: Discursos (y discursos), lenguajes sociales, géneros y modelos culturales, de la siguiente manera:

Discursos: [Son] maneras de combinar y coordinar palabras, hechos, pensamientos, valores, cuerpos, objetos, herramientas, tecnologías y otras personas (en los momentos y lugares apropiados) para representar y reconocer identidades y actividades específicas socialmente situadas.

Lenguajes sociales: [Son] maneras (verbales y escritas) de expresarse dentro de los Discursos que relacionan la forma y el significado para expresar identidades y actividades específicas socialmente situadas.

Géneros: [Son] combinaciones de las maneras de expresarse (verbales y escritas) y las acciones que se han convertido en rutinas dentro de un Discurso para representar y reconocer identidades y actividades específicas socialmente situadas de manera relativamente estable y uniforme (y, al hacerlo, nosotros los humanos reproducimos nuestros Discursos e instituciones a través de la historia).

Modelos culturales: [Son] con frecuencia esquemas, historias, teorías, imágenes o representaciones tácitas y asumidas sin cuestionar (parcialmente representadas dentro de las mentes de las personas y parcialmente representadas dentro de los materiales y prácticas) que indican a un grupo de personas dentro de un Discurso lo que es típico o normal desde el punto de vista de ese discurso.

En *Reading as situated practice* Gee utiliza estas herramientas conceptuales concienzudamente al analizar un ejemplo del tipo de interacción distintiva entre un niño, su madre y un libro. Muestra cómo colectivamente representan un “momento” de la práctica social situada que puede ser vista como la “co-construcción del niño como un lector (y, por supuesto, una persona) de un tipo especial” (Gee, 2001: 723). El tipo particular de lector que esta interacción-evento-situación contribuye a “dar forma” —en conjunto con muchas otras situaciones similares— es, entre otras cosas, una que es óptimamente compatible con “ir bien en la escuela” y “crecer para ser un tipo de persona educada, profesional”.

Brevemente, y en particular, Gee demuestra como este “momento” puede ser visto en términos de los participantes que interactúan —de hecho, trabajan juntos, en un sentido de trabajo no formal sino lúdico, mutuamente atractivo— alrededor del libro desde el punto de vista de un muy particular y distintivo modelo cultural de la lectura que es altamente eficaz para el aprendizaje académico y escolar. La madre sabe exactamente lo que hace y el niño está en el proceso de “captar”, cada vez más, de lo que se trata este modelo cultural de lectura, a la vez que “desarrolla” competencias en ese lenguaje social específico —el dominio de las preguntas clasificatorias— que es parte de una batería más grande de lenguajes sociales integrales para el Discurso que los tres (el niño, la madre y el libro) están representando. Este es el Discurso de formas de ser un tipo particular de lector emergente; uno que incorpora las formas de leer en la escuela a las formas de leer en el hogar mucho antes de que el niño esté en edad escolar. El proceso de “rutinizar” la práctica —de hecho, de “institucionalizarla” dentro del hogar para minimizar la posibilidad de conflicto entre los Discursos primarios del niño y los Discursos que ventajosamente le conferirán bienes sociales dentro de la institución formal de la escuela (y más allá)— involucra múltiples muestras de interacción con el libro de una manera específica, que los actores, en este caso, han “personalizado” en un grado pequeño pero muy significativo. En su representación de la rutina, el niño descubre una pieza de una imagen de un libro de actividades, plantea una pregunta clasificatoria (para la que la imagen completa, una vez revelada, proporciona la respuesta), y entonces el niño da la respuesta. Estos son los engranajes conceptuales y analíticos de la participación en un Discurso que está activamente induciendo al niño a ser un tipo particular de lector emergente. El niño, en otras palabras, está “tomando” la identidad de ser un tipo particular de lector emergente a través de esta práctica situada. Esta es una identidad en el sentido de “ser reconocido como un cierto ‘tipo de persona’ en un contexto dado” (Gee, 2004: 99), y sustenta la idea de Gee de que los Discursos pueden ser vistos como “dispositivos (*kits*) de identidad”.

INTRODUCCIÓN

Este “momento” puede ser visto como un momento de inducción de un niño en un micro elemento del orden social, lo cual, probablemente lo haga ser reconocido por otras personas (por ejemplo maestros) en otros contextos (salones de clase), como el tipo de persona que se desempeña de forma tal que es reconocible por la institución, y en este sentido, es merecedor de —o amerita— obtener una mayor parte de los bienes sociales que los que obtienen los estudiantes que no pueden o no se desempeñan de esa forma.

En otros textos, Gee sostiene que “ser seres situados” dentro de determinados contextos —cómo somos reconocidos y cómo nos respondemos, cómo reconocemos a otros y cómo les respondemos, cómo nuestras actuaciones en la sociedad son interpretadas y respondidas por los otros— es complejo, ya que “las identidades están ligadas al funcionamiento de las fuerzas históricas institucionales y socioculturales” (Gee, 2004: 100). Este autor distingue cuatro perspectivas de lo que significa ser reconocido como un determinado tipo de persona y, por lo tanto, de la manera en la que las identidades “se forman y sostienen”; todas o algunas de las cuales pueden aplicarse dentro de un determinado contexto. Cuando la forma en la que a alguien se le reconoce y se le responde es, hasta cierto punto, una función de las fuerzas naturales —el sexo de la persona, raza, origen étnico, fisiología, psicología, etc.—, su identidad Natural (identidad-N) proporciona un “enfoque analítico” para comprender y explicar lo que está sucediendo en esa situación en términos de identidad. Cuando el reconocimiento opera en función de la posición institucional de la persona, su identidad Institucional (identidad-I) provee el foco analítico. Cuando se da en función de que las otras personas reconozcan un rasgo dentro del proceso de la interacción social en el diálogo o discurso —como el reconocimiento de alguien como un individuo agradable o brusco porque existen razones para hacerlo— su identidad Discursiva (identidad-D) proporciona un enfoque analítico. Cuando se da en función de que otras personas reconozcan a alguien como miembro de un grupo de afinidad o afiliación, por el hecho de mostrar lealtad, tener acceso, y participar en una gama de prácticas que integran esa afinidad, sus identidades por Afinidad (identidad-A) proporcionan un enfoque analítico.

Entre otras cosas, esta perspectiva señala los tipos de “trabajo” involucrados en la construcción y mantenimiento de una identidad. Confrontar la manera en la que una persona es etiquetada institucionalmente (por ejemplo, como estudiante en riesgo) puede implicar que esa persona desarrolle ciertos tipos de afinidades (por ejemplo, ingresar a un club dedicado a la apreciación literaria después de la escuela, o trabajar en su manera de hablar y escribir sobre los novelistas del programa de estudios en las interacciones en el salón de clase y en los textos escritos). También proporciona una base para examinar las tensiones o conflictos dentro o entre diferentes “fuerzas”

(Gee, 2004: 100) de identificación: identidades familiares y escolares; etnicidad y aspiraciones de los compañeros de grupo, etcétera.

Discursos, identidades y orden social en el contexto de cambio educativo

Los capítulos en este libro abordan colectivamente una interesante gama de propuestas e instrumentaciones de cambio educativo tanto a nivel local como global, y con diferentes zonas de impacto dentro de todo el quehacer educativo. Algunos refieren los cambios en las políticas estatales y federales, tales como los cambios en el medio de instrucción asociado con la legislación tras la aceptación de la Proposición 227 en California en 1998; las propuestas sucesivas de políticas diseñadas para alinear el currículo con las tendencias de la política internacional y las iniciativas curriculares en México que destacan el “trabajo en equipo”, de acuerdo con un supuesto enfoque “constructivista”. El cambio global está representado por la “obligación” de los académicos de todas partes del mundo para buscar la publicación de sus trabajos en revistas de alto impacto indizadas a la *Web of Science*, e índices similares, así como por los profundos cambios en los aprendizajes formales e informales asociados con el cambio tecnológico contemporáneo. Quizá el nivel de cambio más local y concreto reportado en este libro refiere las intervenciones para establecer escuelas *charter*¹ con misiones especiales, como la preparación de estudiantes minoritarios de alto rendimiento y bajos ingresos para su ingreso a la universidad.

A lo largo de esta gama de trabajos encontramos perspectivas y reflexiones diversas e interesantes sobre las formas en las que el orden social y la jerarquía son constituidos y refinados en los procesos cotidianos, mediante los cuales las personas son reconocidas como un tipo particular de persona dentro de un contexto determinado. Las siguientes son selecciones típicas del libro en su conjunto.

En el recuento que hace Carmen Pérez Frago de la presencia en línea de Martha, y sus interacciones en y fuera de línea con sus pares sobre sus intereses en la producción multimedia, señala la forma en la que las prácticas de afinidad de los participantes establecen y refinan los criterios y estándares de calidad a través de la retroalimen-

¹ Las escuelas *charter* son escuelas públicas con misiones especiales que tienen más autonomía que las escuelas públicas tradicionales. El contrato o “carta” (*charter*) mediante la cual se establecen se otorga por un período de tiempo determinado y está sujeto a renovación con base en los resultados obtenidos. Estas escuelas rinden cuentas de los resultados académicos y prácticas fiscales al patrocinador (estatal o distrital) y a los padres de familia de los estudiantes.

tación, la identificación de modelos apropiados para emular, o como puntos de referencia para desarrollar un estilo personal, y así sucesivamente; de hecho, muestran los esfuerzos para convertirse en cierto tipo de exponentes multimedia, que manifiestan ciertos tipos de excelencia o *de estar en onda* dentro de los dominios de la práctica, donde los flujos de reconocimiento y apreciación son claramente desiguales. La información de las entrevistas de Martha documenta las formas en las cuales los jóvenes reconocen y responden al orden en el mundo en línea, identificando amigos del alma, personas compatibles, expertos de quienes aprender y metas y niveles más altos que perseguir.

Desde una orientación y perspectiva muy diferente, el recuento de Mehan y sus colaboradores sobre los estudiantes de bachillerato de bajo nivel socioeconómico los muestra luchando con las demandas en conflicto de órdenes en competencia —el hogar, la escuela, el barrio— que asignan parámetros intersecados de su universo cultural. Informa sobre la comprensión creciente de los estudiantes sobre lo que conforman esos órdenes en competencia, lo que significa pertenecer a ellos, simultáneamente, y lo que involucra tratar de *ordenarlos* de manera que tengan algún tipo de coherencia existencial y emocional. Los valiosos recuentos derivados de los extractos de las entrevistas ejemplifican:

Los dolorosos conflictos asociados a la negociación de las identidades del hogar y de la escuela. Por un lado, sus recientemente cristalizadas identidades académicas les animan a aventurarse más allá de los caminos culturales tradicionales seguidos por sus pares y miembros de su familia. Por otro lado, los estudiantes lucharon contra las reacciones negativas de los miembros de la familia que esperaban que se sometieran a las normas culturales al considerar sus oportunidades futuras. Estos conflictos a menudo dejaron a los estudiantes debatiéndose entre quiénes eran y en quiénes se habían convertido. La situación era más difícil para estos estudiantes por el tiempo y energía invertidos para tener éxito en Preuss, mientras sus padres, sin el conocimiento indispensable para enfrentar el enredado proceso para lograr entrar a la universidad, parecían no entender sus esfuerzos (páginas 55-56).

El capítulo de Karen Englander sobre el mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés habla contundentemente del orden jerárquico de las lenguas “nacionales” —como el español, inglés, francés— y los lenguajes sociales en el escenario científico global. En relación con las políticas institucionales que aceptan la perspectiva de que ser investigador de alto nivel presupone que éste publique en revistas de alto impacto en inglés, las “subjetividades científicas” de los investigadores y académicos como Víctor se posicionan por debajo de sus (pretendidas) subjetividades científicas en inglés. Desde el punto de vista de carreras exitosas

institucionalmente, es cada vez menos sostenible para los académicos identificarse con comunidades de investigación no angloparlantes y continuar desarrollando sus propias identidades académicas, sus grupos de referencia y carreras dentro de esos parámetros. Esto se debe, en parte, a que los sistemas de investigación nacionales en todo el mundo están cambiando a “sistemas de mérito” que privilegian las publicaciones referenciadas en el ISI (*Institute for Scientific Informative*) —las cuales en una mayoría abrumadora se publican en inglés—. Esta situación se debe a que en muchos campos académicos:

Las perspectivas teóricas y metodológicas proporcionadas en las teorías centrales de una disciplina son propuestas principalmente por teóricos e investigadores en los centros anglo-europeos (por ejemplo, EU y el Reino Unido) (Lin, 2005, citado en Oda, 2007: 125). Los académicos, dentro o fuera de los centros de habla inglesa, aplican estas “teorías mundiales” (Oda, 2007: 125) a las cuestiones y lugares locales (página 261).

Como señala Englander, estas son las teorías globales que los investigadores aplican a lugares y cuestiones locales, independientemente de que éstas provengan de centros de investigación de países de habla inglesa. Para ser reconocido como un determinado tipo de persona —investigador o científico de alto nivel— presupone cada vez más ser el tipo de persona que domina los lenguajes sociales que integran los Discursos de investigación constituidos por las comunidades científicas de habla inglesa. Esto indica un orden social hegemónico que es reforzado y después consolidado por las instituciones de todo el mundo que compran la ideología de “las publicaciones en inglés de alto impacto, referenciadas en el ISI”.

La discusión de Guadalupe López Bonilla sobre los diferentes significados situados que evoca “trabajar en equipo” para los estudiantes de alto y bajo rendimiento en diferentes culturas escolares proporciona una perspectiva iluminadora sobre la intersección de los discursos, las identidades y el orden social. Esta mirada forma parte de un propósito de investigación más amplio relacionado con los tipos de participación social y académica permitidos a los estudiantes de bajo y alto rendimiento académico dentro de las culturas del bachillerato tecnológico y el bachillerato general en Baja California. El contexto de las políticas educativas en el que se sitúa esta investigación involucra el cambio reciente a un enfoque constructivista de enseñanza y aprendizaje. Para muchos maestros, esto se tradujo en colocar el peso del aprendizaje del contenido curricular en los estudiantes por medio de la investigación y colaboración en equipo. El análisis de los datos revela tres patrones generales en los significados situados de los estudiantes para el trabajo en equipo: los otorgados por los estudiantes de clase media en el Bachillerato Internacional (BI), una vertiente

especial, de elite, del bachillerato general; los asignados por los estudiantes de bajo rendimiento en la cultura escolar del bachillerato tecnológico y la del bachillerato general; y los conferidos por los estudiantes de alto rendimiento en todas estas culturas escolares.

Los estudiantes del BI —2 % de la población de la escuela— se respetaban entre sí como miembros de un grupo selecto. Valoraban entre ellos su destreza académica, sus opiniones y contribuciones para estimular su aprendizaje individual y compartido. Para este grupo, el trabajo y la colaboración en equipo significó “una actividad natural y muy valorada por todos los miembros del grupo” (página 114). En contraste y, en apariencia independiente de la clase social, los estudiantes de alto rendimiento académico en ambas culturas escolares resintieron tener que trabajar en equipo y rechazaron la identidad de “miembro del equipo de colaboración”, en gran parte debido a que aceptaron una dicotomía entre “buenos” y “malos” estudiantes, lo que justificaba las percepciones de que *ellos* estaban haciendo todo el trabajo en los equipos, mientras que los “malos” (“flojos, desmotivados, irresponsables”) se estaban aprovechando de su trabajo. Por el contrario, los estudiantes de bajo rendimiento académico valoraron el trabajo en equipo y consideraron que creaba oportunidades para representar roles sociales y posiciones —líder, experto, colaborador proactivo— que de otra manera no estaban abiertas para ellos en la clase.

Estos son, en efecto, Discursos en competencia sobre el trabajo en equipo, definidos por patrones sobre rendimiento académico, clase social y, en el caso de los estudiantes del BI, por las circunstancias de la composición de los equipos. Los estudiantes de alto y bajo rendimiento son posicionados de forma diferente en esos Discursos, *ordenando* sus experiencias y percepciones de trabajo en equipo. Estas diferencias son a su vez asociadas con resultados del aprendizaje y trayectorias académicas muy diferentes —jerárquicos—. Aquí, el orden social genera la jerarquía.

Discursos, identidades y aprendizaje en contextos de cambio educativo

Un enfoque para la enseñanza de corte sociocultural y de la teoría de la práctica necesariamente otorga un lugar central a los D/discursos e identidades, ya que cambia el énfasis del aprendizaje de “aprender sobre” hacia “aprender a ser”; del “aprendizaje basado en los contenidos de las asignaturas” hacia lo que John Seely Brown y Richard Adler (2008) denominan “aprendizaje social”; y, sobre todo, a lo que comúnmente se refiere como “aprendizaje situado”. Este enfoque sobre el aprendizaje

se basa en el supuesto de que nuestra comprensión de los conceptos, y procesos se construye socialmente en las conversaciones sobre los asuntos en cuestión y “a través de interacciones ancladas [y situadas] especialmente con los otros, alrededor de los problemas o acciones” (Brown y Adler, 2008: 18). Cambia el énfasis de “los contenidos de una materia de estudio hacia las actividades de aprendizaje y las interacciones humanas alrededor de las cuales está situado ese contenido” (Brown y Adler, 2008: 18), poniendo el énfasis directamente en “aprender a ser” (Brown y Adler, 2008: 19; Gee, 2007: 172), en términos de lo que Gee a veces refiere como convertirse en “profesionales auténticos” (Gee, 2007: 67-68). De acuerdo con Seely Brown y Adler (2008: 19): “Dominar un campo de conocimiento involucra no sólo “aprender sobre” la materia de estudio sino también “aprender a ser” un participante completo en ese campo. Esto involucra adquirir las prácticas y las normas de los practicantes establecidas en ese campo o la aculturación en una comunidad de práctica”.

Vemos esto aún más claro en la explicación de Gee sobre el “aprendizaje profundo”, que es uno de los tres conceptos que considero esenciales para el ideal de promover mejor calidad de aprendizaje y más logros académicos equitativos, un ideal central en este libro.

Gee (2007: 172) habla sobre el aprendizaje *educativo* como “aprendizaje profundo” al cual define en relación con aprender a ser, y adquirir (nuevas) identidades y desarrollar lo que Donald Schon denomina “sistemas apreciativos”. De acuerdo con Gee, el aprendizaje profundo es aprendizaje que puede conducir a la comprensión real y a la habilidad de aplicar el propio conocimiento y ponerlo en práctica en la innovación. Al aprender a ser, nuestro aprendizaje es sólo parcialmente sobre las creencias, ya que consiste principalmente en relacionar el conocimiento con los propósitos y metas. De manera más general, el aprendizaje profundo:

Requiere que el aprendiz esté dispuesto y sea capaz de adoptar una nueva identidad en el mundo, y de ver el mundo y actuar en él de nuevas formas. Aprender un nuevo dominio, sea la física o la ebanistería, requiere que los aprendices vean y valoren el trabajo y el mundo de formas nuevas, de las formas en las que los físicos y los ebanistas lo hacen. Una [...] razón por la cual esto es así es porque, en cualquier dominio, si se va a utilizar el conocimiento, el aprendiz debe explorar el mundo (actuar en él con un propósito) y después evaluar el resultado. ¿Es “bueno” o “malo”, “adecuado” o “inadecuado”, “útil” o “no”, “mejorable” o “no”? (Gee, 2007: 172).

Esto significa desarrollar sistemas de valores de los tipos que están “anidados en las identidades, herramientas, tecnologías y visiones del mundo de grupos distintivos de personas —quienes los comparten, mantienen y transforman—, grupos como

doctores, carpinteros, físicos, etc.” (Gee, 2007: 172). El aprendizaje profundo, en otras palabras, presupone la inmersión en “versiones maduras de la práctica social” (Gee, Hull y Lankshear, 2006: cap. 1), con lo cual las personas ganan acceso a sus D/discursos y lenguajes sociales constitutivos y asumen sus identidades distintivas.

Además del concepto de aprendizaje profundo, para los fines de este trabajo es útil reconocer dos conceptos más, centrales en la discusión general del aprendizaje en este libro: aprendizaje escolar efectivo y aprendizaje eficaz.

Con aprendizaje escolar efectivo me refiero, simplemente, al aprendizaje que obtiene el tipo de resultados escolares que acumula bienes sociales —buenas calificaciones, certificación, becas— y que resulta de ser identificado como un “buen estudiante” y un “estudiante de alto rendimiento.” Esto involucra competencias tales como aprender a leer de maneras más sofisticadas que la mera decodificación de un texto, como lo que uno obtiene al pasar el “estancamiento” del cuarto grado (ver Gee, página 129) y tiene éxito con los tipos de lectura y escritura especializadas integrales en el dominio de las materias de estudio de la escuela y el “aprendizaje disciplinar” (ver Moje, página 85).

Para que el aprendizaje sea eficaz es necesario que lo que alguien aprenda ahora esté conectado de manera significativa y motivacional con las versiones maduras o de los miembros de los Discursos. Esto involucra pensar la educación y el aprendizaje en términos de pensar las vidas humanas como trayectorias a través de las diversas prácticas sociales y de las instituciones (Gee, Hull y Lankshear, 2006: 4). Aprender algo significa progresar hacia una comprensión y fluidez más completas para hacer y ser, en maneras que sean reconocidas como “competentes” con relación a las maneras reconocidas de “ser en el mundo”. En este sentido, para que el aprendizaje sea eficaz en diferentes momentos a lo largo del tiempo debe involucrar hacer algo, y hacerlo de manera tal que coloque al aprendiz en el camino correcto para devenir en un participante competente en la vida real —cualquiera que sea el Discurso, el dominio o la práctica en cuestión—.

A la luz de la discusión general de este libro es útil distinguir lo que podemos llamar concepciones de la eficacia internas y externas, y específicas y generales. El aprendizaje interno eficaz puede ser entendido en términos de la participación exitosa en los discursos de aprendizaje de la escuela. Por lo tanto, las lecciones de lenguaje en los primeros años que ponen a un niño en el camino para, digamos, escribir buenos ensayos de geografía en el bachillerato, sería internamente eficaz. Sin embargo, como se arguye con frecuencia, las formas escolares de saber a menudo comportan versiones pobres o inmaduras de las prácticas sociales fuera de la escuela, donde saber algo significa más que saber cómo producir representaciones verbales; más bien, implica ser capaz de aplicar el conocimiento en la práctica, resolver pro-

blemas, etc. En este sentido, el aprendizaje externamente eficaz es aprender algo *ahora* que en su debido tiempo conduce al aprendizaje profundo y que, además, asegura relaciones productivas con los tipos de situaciones que Moje describe más adelante en términos de que los aprendizajes y prácticas disciplinares son aspectos de la vida cotidiana.

Las concepciones específicas y generales del aprendizaje eficaz pueden distinguirse al comparar lo que Moje dice sobre el aprendizaje disciplinar y las identidades, y los temas abordados por Ana Heras y Judith Green, y por Guadalupe Tinajero Villavicencio, respectivamente. Por un concepto más específico me refiero a cuando algo que es aprendido ahora puede verse en relación a un tipo de involucramiento relativamente específico dentro de una trayectoria de vida, como lo que señala Moje de “los discursos y prácticas con las que se involucrarían un historiador o un químico o un matemático al producir, representar o criticar el conocimiento en su trabajo diario” (página 73). Por un concepto más general me refiero a cuando algo que es aprendido ahora conduce a formas más amplias de involucramiento dentro de una trayectoria de vida, como ser capaz de vivir como una persona bilingüe o multilingüe (Heras y Green, más adelante), y vivir bicultural o interculturalmente (Tinajero Villavicencio, más adelante).

Desde la postura de los capítulos de este libro, idealmente el aprendizaje sería más profundo, más académicamente efectivo, más eficaz, y el acceso a un aprendizaje profundo, académicamente efectivo y eficaz, sería mucho más equitativo de lo que es en la actualidad.

Elizabeth Moje aborda la preocupación permanente sobre cómo promover mejor la competencia disciplinar dentro de los ambientes escolares desde el punto de vista del desarrollo de las identidades disciplinares de los estudiantes. Moje argumenta que asumir una identidad disciplinar antes que nada presupone contar con tipos y niveles de conocimiento que con frecuencia los estudiantes no poseen, con lo cual surge la pregunta sobre cómo diseñar experiencias de aprendizaje que partan de los conocimientos y experiencias de los estudiantes —residuo de su participación previa— “y a la vez construir conocimiento nuevo” que haga posible una mayor y más efectiva participación en el aprendizaje disciplinar al asumir (nuevas) identidades disciplinares. Al reconocer los muchos retos presentados en las realidades empíricas de las rutinas escolares y las historias de los aprendices, y ante la necesidad de realizar regularmente un profundo trabajo de “reparación,” Moje propone una agenda de investigación que involucre más intensamente la teoría sociocultural y el trabajo de los Nuevos Estudios de Literacidad con los ambientes áulicos, con miras a teorizar “prácticas específicas que puedan ser útiles bajo las condiciones reales de las es-

cuelas”, y que a la vez “se siga manteniendo la necesidad de cambios estructurales” (página 89).

El capítulo de James Gee discute la importancia de adoptar una perspectiva de trayectoria para el desarrollo del lenguaje y la lectura temprana como una condición *sine qua non* para el aprendizaje escolar efectivo y el aprendizaje profundo. Argumenta que las lecciones de lenguaje especializado informales (y formales), las prácticas construidas alrededor del lenguaje lúcidamente funcional, y un énfasis en la comprensión *situada* más que en la mera comprensión verbal de los términos y conceptos, son los cimientos necesarios para una perspectiva de trayectoria. Primordialmente, argumenta a favor de la eficacia del aprendizaje similar al juego, ya que “conduce a los significados *situados* y no sólo a los significados verbales”, lo cual a su vez “hace el lenguaje especializado [del tipo inherente en el aprendizaje académico] lúcido, fácil, y útil” (página 143). Los ejemplos que presenta del aprendizaje similar al juego y su incorporación en los salones de clase conforman una contribución relevante para la agenda de investigación propuesta por Moje, al tiempo que señalan los puntos importantes para el cambio estructural.

Alma Carrasco y Rollin Kent se basan en la tradición sociológica del “nuevo institucionalismo” para presentar un interesante recuento de los impedimentos para el cambio curricular de acuerdo con el discurso de la política oficial. Estos impedimentos se atribuyen a contingencias en las relaciones institucionales entre el gobierno mexicano, el sindicato nacional de maestros y las formas en las que el ambiente institucional mexicano, tan particular, inciden en la identidad de los maestros. Estos autores presentan un caso ilustrativo sobre cómo y por qué la formulación de las políticas no es una garantía de su instrumentación ni del cambio curricular. Aunque el caso está basado en detalles más o menos peculiares al caso de México, los lectores de otros países fácilmente detectarán traslapes y similitudes que les serán familiares. Carrasco y Kent se centran particularmente en las formas en las que los arreglos institucionales generan el potencial para una seria disonancia cognitiva de los maestros entre la política formal y el discurso educativo, por un lado, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje empíricas en el aula, por el otro. Los maestros, sin embargo, resuelven la disonancia y justifican las contradicciones de forma tal que mantienen los enfoques y arreglos tradicionales. Este caso provee un ejemplo clásico del orden social que triunfa sobre el potencial para mejorar el aprendizaje.

El recuento de Guadalupe Tinajero Villavicencio sobre la apropiación de las políticas oficiales del subsistema de educación indígena en México se centra en las cuestiones del acceso de las minorías étnicas y lingüísticas a los resultados de aprendizaje académico. Al reportar un estudio realizado en el valle de San Quintín en Baja California, Tinajero Villavicencio analiza dos momentos recientes en el discurso de

la política educativa para grupos indígenas en México: una propuesta política bilingüe-bicultural enfrentada por los maestros en 1994, y una política bilingüe-intercultural instituida a partir de 1999. Las profundas complejidades y contradicciones inherentes a ambas políticas —incluyendo conflictos entre la identidad natural, institucional, y por afinidad de los maestros, la enorme diversidad lingüística, la carencia de recursos didácticos, y el escaso o invisible cambio en las condiciones estructurales de marginalidad de los pueblos indígenas— se discuten en el marco de la brecha cada vez mayor entre los resultados del logro académico de las poblaciones de escuelas indígenas y no indígenas. Sin embargo, la orientación *intercultural* de la política actual se considera progresista en aspectos importantes que no son académicos, ganando la lealtad de los maestros al tiempo que éstos consideran la política inadecuada en términos de sus objetivos centrales, como la promoción de la literacidad en las lenguas indígenas y en español. Los maestros creen que esta política ha ayudado a crear un clima de mayor respeto a las lenguas indígenas y a sus formas culturales, lo que apoya el desarrollo de trayectorias de vida intercultural, pero no la consideran ni siquiera potencialmente viable para el logro de sus objetivos de aprendizaje específicos.

De manera similar, Ana Heras y Judith Green reportan algunas de las formas en las que la transición de la política de California, de una instrucción bilingüe a una instrucción sólo en inglés, se llevó a cabo en un periodo de ocho años en un aula de quinto grado a cargo de un mismo maestro bilingüe. Los hallazgos de su estudio son significativos para las trayectorias de vida de los estudiantes con relación a las dimensiones generales y externas para el aprendizaje eficaz descrito arriba. Estas autoras también señalan cuestiones de acceso al aprendizaje escolar efectivo por parte de estudiantes que tienen que aprender inglés mientras llevan sus materias en inglés. Heras y Green documentan con minucioso detalle las formas en las que el cambio a la política de instrucción sólo en inglés les negó a todos los estudiantes —independientemente de que fueran angloparlantes o no— oportunidades para la construcción de ciertos tipos de aprendizaje y de identidades. Específicamente, los estudiantes perdieron oportunidades de aprender otra lengua además del inglés, de desarrollar tipos de relaciones sociales particulares, de construir una comunidad de aprendizaje multilingüe y verse a sí mismos convertidos en personas multilingües, y de experimentar lo que es un ambiente de aprendizaje multilingüe y cómo, dentro de ese ambiente, las diferencias en la lengua pueden convertirse en un recurso para la construcción de la comunidad y el éxito académico. Asimismo, al perder la oportunidad de “escribir para pensar”, los estudiantes cuya lengua materna no era el inglés finalizaron con registros incompletos de su trabajo. Por supuesto, discutir los aspectos del libro sobre investigación social-orden social e investigación educativa-

aprendizaje de una manera lineal, como lo hice arriba, solamente cuenta una parte de la historia. Las cosas se vuelven más interesantes y complejas cuando vemos lo que los capítulos tienen que decir sobre esos puntos, donde el orden social y las propuestas para mejorar el aprendizaje se cruzan. No hay suficiente espacio como para abordarlos en detalle aquí, pero los lectores encontrarán mucho sobre ello en las páginas siguientes.

Por ejemplo, en muchas instancias y en diferentes y a menudo intrincadas formas, encontramos que el orden social establecido triunfa sobre los ideales de aprendizaje equitativo y de mejor calidad de aprendizaje. El recuento de López Bonilla sobre el trabajo en equipo provee un caso interesante sobre este punto. Los estudiantes de alto rendimiento, que desenmascaran de lleno el trabajo en equipo o que se involucran a regañadientes, mantuvieron su éxito académico, mientras que los estudiantes de bajo rendimiento que aceptan con gusto la colaboración y el trabajo en equipo, reprobaron. Además, dentro de los contextos más amplios de trabajo en equipo, entre los estudiantes de clase media del BI, los avances en el aprendizaje realizados a través del trabajo en equipo confirmaron y consolidaron aún más las jerarquías sociales. Esos estudiantes pudieron apropiarse del aprendizaje en equipo en formas que aumentaron y consolidaron aún más las ventajas sociales que ya tenían. En un segundo e interesante giro, el recuento de Englander sobre el trabajo de Víctor para alinear su lenguaje social con los del Discurso de publicación en inglés resultó en el éxito personal. Al mismo tiempo, sin embargo, el proceso puede ser visto como la ampliación de las mismas facetas de la jerarquía y el orden social que crearon la inequidad y la desventaja en primera instancia. En otro caso, los arreglos institucionales y los significados vividos en la intersección de membresía en el sindicato y la identidad de maestro se concatenan para negar cualquier potencial para mejorar la calidad del aprendizaje en el salón de clases que las orientaciones de una política progresista y los avances en la investigación educativa pudieran tener. Y, curiosamente, direcciones precisamente opuestas de las políticas sobre el lenguaje de instrucción obtuvieron resultados generales similares en los dos contextos analizados por Heras y Green y Tinajero Villavicencio, respectivamente.

Reflexiones finales

Este libro nos recuerda oportunamente que en el juego del cambio educativo, las probabilidades se inclinan fuertemente a favor del orden establecido, la estructura y la jerarquía. La creación de condiciones que resulten en oportunidades y resultados de aprendizaje más inclusivo y equitativo en las aulas presupone no escatimar esfuerzos para abordar significados, relaciones y prácticas en el mundo *más allá* de la escuela

que ya están ordenadas socialmente, al tiempo que se aborda la investigación, la dirección de las políticas, el debate y la experimentación pedagógicos, y otros puntos de impacto más directos e inmediatos sobre el aprendizaje y la enseñanza formal.

Vale la pena recordar que el cambio en la política detrás de la Proposición 227 empezó con la acción de los ciudadanos votantes: movilizándolo la opinión y la acción pública. Seguramente este activismo contaba con mucho material y poder simbólico al que recurrir. Al mismo tiempo, sin embargo, no todas las batallas para el avance educativo progresista tienen que ser libradas al nivel estatal o federal para ser efectivas. La mayoría no lo hace. Este libro contiene ejemplos de movilizaciones más locales y específicas que han hecho una diferencia y que pueden ser replicadas, modificadas o extendidas. El libro, de hecho, comienza y termina con tales ejemplos. Como concluyen Mehan, Khalil y Morales: para que la jerarquía del acceso sea desmantelada “debemos ser testigos de más esfuerzos sostenidos —que sean institucionalizados, perduren a través del tiempo, y se establezcan en muchos lugares diferentes” (página 64). Este es un trabajo político informado que puede tomar forma en el establecimiento de escuelas *charter* (o incluso en arreglos educativos alternativos diferentes a los de la escuela pública obligatoria). No obstante, puede tomar otras formas diferentes, tales como la construcción de apoyos y dirigir la opinión pública hacia el cambio educativo a través de la movilización y el diálogo en la comunidad. Los significados dominantes, los Discursos dominantes, y muchas de las identidades a las que las instituciones nos reclutan necesitan ser desenmascaradas y, cuando sea necesario, impugnadas en formas similares. La batalla a favor de políticas y prácticas educativas progresistas no puede librarse únicamente, o inclusive principalmente, en el ámbito educativo. Deben librarse en la comunidad y entre los cuerpos de gobierno, en línea, fuera de línea y en el trabajo.

Más cercano al frente magisterial, se me ocurrieron una serie de puntos mientras leía el manuscrito que pienso que proporcionan una especie de prueba de fuego para las perspectivas de progreso hacia los ideales y aspiraciones promovidos en este libro. En la medida en que podamos progresar en estos frentes podríamos razonablemente albergar esperanzas para el logro de estos ideales. En la medida en que no podamos, las perspectivas disminuyen. Voy a terminar con una mención breve de sólo tres de ellos.

Primero, los capítulos apuntan consistentemente hacia la importancia de una fuerte formación *intelectual* de los maestros: conceptual, teórica, analítica, interpretativa, etc. Mientras tanto, somos testigos cada vez más de que los programas de formación de maestros están siendo despojados de su componente intelectual y, en su lugar, se están llenando de “recetas” para la administración de la conducta y del salón de clases, plantillas para la programación y la evaluación, versiones poco serias de “constructivismo”, y cosas por el estilo. Si la formación de los maestros —

esto es, *nosotros*— no puede salirse —esto es, *salirnos*— de la espiral que desciende rápidamente hacia las profundidades de la esclavitud para el desempeño burocrático, ¿cómo podemos esperar que las escuelas pongan en práctica los ideales de un aprendizaje de largo alcance?

Segundo, el concepto de aprendizaje profundo, como el involucrado en “aprender a ser”, plantea algunas cuestiones significativas para las identidades de los maestros, algunas de las cuales se pueden encapsular crudamente en observaciones como “en general, los maestros de ciencias no son científicos”. La creación de contextos para el aprendizaje profundo en los dominios de las disciplinas presupone el acceso a identidades profesionales auténticas, a propósitos y situaciones que vayan más allá de las asociadas con ser un “maestro especialista en la materia”. Saber cómo ganar o movilizar el acceso necesario —a través de las simulaciones, ambientes y espacios en línea, recursos en la comunidad, etc.— y basar el aprendizaje en los tipos de propósitos que los profesionales auténticos adoptan, dentro de los límites que uno pueda negociar para asegurar “el deber de diligencia” y cosas por el estilo, se convierte en el ingrediente clave de la formación de maestros para el aprendizaje situado.

Finalmente, existen cuestiones importantes alrededor del “tiempo para el currículo” y “la agenda que cumplir”. Los profesionales auténticos no viven bajo las limitaciones irracionales de tiempo —y espacio— como bajo las que esperamos que vivan los maestros y estudiantes escolares. Los propósitos significativos se persiguen a través de algo parecido a lo que muchos estudiantes conocen como *geek project time* (dedicarle tiempo absoluto a un proyecto). Cuando a veces algo es valioso como para “hacerle al *geek*”² —incluso en la redacción y la investigación académicas— encontramos, nos hacemos, o de cualquier forma usurpamos el tiempo necesario. Si los profesionales educativos no pueden hacerlo, y por lo tanto, no pueden organizar sus “horarios” y “programaciones” en correspondencia, este hecho plantea serias dudas sobre la “autenticidad”.

Ubicar las discusiones académicas sobre los discursos y las identidades en contextos de cambio educativo dentro del ámbito de la teoría de la práctica social, siguiendo las líneas articuladas por Reckwitz, nos recuerda dónde y cómo se originan los patrones sociales, y que los espacios para la acción “con empoderamiento” siguen tan abiertos y “disponibles” como siempre lo han estado.

²Un *geek*, a diferencia de un *nerd*, es una persona con mucho entusiasmo y dedicación por la tecnología.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1998), *Practical reason*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Brown, J. S. y Adler, R. (2008), Minds on fire: Open education, the long tail and Learning 2.0, *Educause review*, vol. 43, núm. 1, pp. 16-32.
- Engeström, Y. (1990), *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Gee, J. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2a. ed., London, Taylor & Francis.
- Gee, J. (1997), “Foreword: A discourse approach to language and literacy”, en C. Lankshear, 1997, *Changing literacies*, pp. xiii-xxv, Buckingham, Open University Press.
- Gee, J. (2001), “Reading as situated language: A sociocognitive perspective”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, t. 8, pp. 714-725.
- Gee, J. P. (2004), “Identity as an analytic lens for research in education”, *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Gee, J. P. (2007), *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2008), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 3a. ed., London, Taylor & Francis.
- Gee, J.P., Hull, G. y Lankshear, C. (1996), *The New Work Order: Behind the language of the new capitalism*, Boulder, CO, Westview Press.
- Latour, B. (1987), *Science in action*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Reckwitz, A. (2002), “Toward a theory of social practices: A development in social theorizing”, *European Journal of Social Theory*, 5, t. 2, pp. 245-265.
- Schatzki, T. (1996), *Social practices. A wittgensteinian approach to human activity and the social*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical investigations*, Oxford, Blackwell.

Sección 1
Identidades y prácticas educativas

Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela

Hugh Mehan, Nadia Khalil y J. César Morales

¿Deben la lengua y la cultura que los estudiantes aprenden en sus hogares ser desechadas para alcanzar logros académicos? O, ¿pueden las destrezas académicas aprendidas en la escuela sumarse a los aprendizajes de la lengua y de la cultura del hogar? El reciente desarrollo de la escuela Preuss en UCSD,¹ que prepara a estudiantes provenientes de minorías de escasos recursos económicos para la universidad, nos permite examinar la relación entre las identidades del hogar y de la escuela, y develar el trabajo emocional, a menudo doloroso, evidenciado por los estudiantes mientras transitan entre el espacio cultural y geográfico entre el hogar y la escuela.

Con base en 182 entrevistas a profundidad, nuestros resultados indican que los estudiantes de la escuela Preuss ven la distancia geográfica y cultural que recorren diariamente entre escuela y su casa, como un obstáculo y como un catalizador. Por una parte, estos estudiantes de minorías étnicas de bajos ingresos son motivados para creer que pueden destacar académicamente y obtener un grado de universidad. Por otra, ellos sufren ante la necesidad de tener que reconciliar las normas y los códigos de conducta de la casa y de la escuela. Examinamos cómo las vidas de los estudiantes son afectadas por su navegación diaria entre estos espacios diferentes, a veces conflictivos,

¹ Las escuelas *charter* son escuelas públicas con misiones especiales que tienen más autonomía que las escuelas públicas tradicionales. El contrato o “carta” (*charter*) mediante la cual se establecen se otorga por un período de tiempo determinado y está sujeto a renovación con base en los resultados obtenidos. Estas escuelas rinden cuentas de los resultados académicos y prácticas fiscales al patrocinador (estatal o distrital) y a los padres de familia de los estudiantes.

del hogar y de la escuela. Este trabajo contribuye al diálogo sobre el rendimiento académico de los estudiantes negros y latinos de bajos ingresos al revelar algunos de los arreglos institucionales que contribuyen a desarrollar entre los estudiantes la capacidad de cruzar la frontera entre las culturas del hogar y de la escuela.

[Asistir a Preuss] te ayuda; incrementa tus estudios, te hace más inteligente y todo eso ¿sabes? ¡Te da más oportunidades de ir a la universidad y cosas así, [Pero] la desventaja es que requiere trabajar muy duro, mucho trabajo pesado! Comparado con otras preparatorias, esta escuela está simplemente loca. La rutina es: vuelves a casa, haces la tarea, vas a dormir, vas a la escuela, regresas, trabajas, haces la tarea, y esperas el fin de semana, y entonces todavía tenemos que hacer más tareas. En otras preparatorias, tú no haces eso realmente (Issac, estudiante de doceavo grado).

La discriminación por motivos de raza, clase social y género persiste; la desigualdad en los empleos y en los ingresos continúa; y los recursos educativos siguen distribuidos inequitativamente en las escuelas de los Estados Unidos. Al enfrentar estas realidades, los estudiantes de las familias de nuevos inmigrantes y de familias de minorías subrepresentadas hacen frente a un inquietante dilema: ¿es necesario olvidar la lengua y la cultura aprendidas en el hogar para llegar a ser aceptado en la escuela? O bien, ¿pueden las destrezas académicas aprendidas en la escuela ser agregadas a la lengua y a la cultura aprendidas en el hogar?

El reciente desarrollo de la escuela Preuss nos permite examinar cuidadosamente la relación entre el hogar y las identidades de la escuela y evidenciar el trabajo emocional, a menudo doloroso, que muestran los estudiantes mientras transitan el espacio cultural y geográfico del hogar y el de la escuela. Los estudiantes reportaron el dolor de enfrentar a los padres que parece que no comprenden la fatiga producida por los 45-60 minutos que toma realizar el recorrido hasta y desde la escuela cada día, la tensión que se experimenta por el material académico difícil, como las clases avanzadas (AP, *Advanced Placement*), los exámenes y las tareas asociadas a la cultura de la universidad en Preuss. Los estudiantes invierten mucha energía emocional balanceando los requisitos académicos exigidos por la escuela con los deseos de la familia de pasar más tiempo juntos, y reconciliando sus recién encontradas ambiciones académicas con los deseos de sus padres de que permanezcan cerca del hogar cuando se gradúan de la preparatoria.

Preuss es un bachillerato para estudiantes de alto rendimiento de bajos ingresos, subsidiado por el Estado —*single-track, college-preparatory public charter school*— ubicado en el campus de la Universidad de California, San Diego (UCSD). Creada como consecuencia de la eliminación de las políticas de admisión de la ac-

ción afirmativa en la Universidad de California (Rosen y Mehan, 2003), la escuela prepara a estudiantes de minorías subrepresentadas para asistir a las universidades más competitivas de los Estados Unidos. Al servicio de los estudiantes de escasos recursos, cuyos padres o tutores no realizaron estudios universitarios, la escuela se encuentra a una distancia de entre 15 y 20 millas de los hogares de los estudiantes. La escuela ha tenido mucho éxito. *Newsweek* la nombró la sexta mejor preparatoria de los Estados Unidos en 2008; *US News y World Report* la nombraron la novena mejor preparatoria de los Estados Unidos en 2007. En promedio, 83% de los estudiantes de las primeras cuatro generaciones —2004, 2005, 2006, 2007— han asistido a universidades prestigiosas como Berkeley, UCLA, UCSD, Harvard, MIT, Dartmouth y Claremont (McClure, Strick, Jacob y Reichter, 2006; Reichter y McClure, 2008).

Los estudiantes de Preuss ven la distancia geográfica y cultural que recorren hasta y desde la escuela simultáneamente como un obstáculo y como un catalizador que les otorga la oportunidad de tener éxito académico. Las oportunidades, los recursos y las aspiraciones disponibles en Preuss van acompañadas de los problemas y los desafíos de balancear sus vidas académicas y familiares. Por una parte, a los estudiantes de Preuss se les anima a creer que pueden destacar académicamente y obtener un grado universitario. Por otra, ellos sufren ante la necesidad de tener que reconciliar las normas y los códigos de conducta de la casa y de la escuela. En las páginas que siguen, describimos específicamente cómo las vidas de los estudiantes se ven afectadas por su navegación diaria entre estos dos espacios diferentes, a veces en conflicto: el hogar y la escuela.

Metodología

La investigación aquí reportada se realizó en la escuela Preuss durante el año escolar 2004-2005. Los datos fueron recopilados usando cuestionarios, entrevistas individuales y entrevistas grupales (*focus groups*). Los cuestionarios fueron distribuidos a todos los estudiantes del octavo, onceavo y doceavo grados que habían llenado los formatos de consentimiento de sus padres; 77 de 126 (61%) de los estudiantes del octavo grado, 77 de 92 (84%) de los estudiantes del onceavo grado y 65 de 75 (87%) de los estudiantes del doceavo grado, dando un total de 219 estudiantes que completaron el cuestionario. La intención de los cuestionarios fue doble: conocer las actitudes del estudiante hacia su experiencia en Preuss y conocer su disposición para ser entrevistados, y en el caso de los estudiantes del doceavo grado, para participar en las entrevistas grupales.

Morales realizó las entrevistas a profundidad a los 77 estudiantes del octavo grado y a los 75 estudiantes del doceavo grado, mientras que Khalil se entrevistó con los 30 estudiantes del onceavo grado que indicaron en sus cuestionarios que estaban interesados en participar; las entrevistas tomaron entre 30 y 60 minutos. Quince estudiantes del doceavo grado también participaron en cinco entrevistas grupales, con una distribución igual de hombres y mujeres, estudiantes con altos y bajos promedios, y con diferentes actitudes hacia la escuela, de acuerdo a la información proporcionada en los cuestionarios. Todos los nombres de los estudiantes son seudónimos.

La actividad de investigar nunca es neutral, siempre conlleva valores implícitos. Los investigadores, especialmente los que realizan estudios de observación, dan forma a su trabajo por la selección de temas a indagar, los materiales a analizar y los momentos de la información que interpretan (Cicourel, 1964; Peshkin, 1988). Los investigadores no observan y reportan hechos en bruto simplemente; ellos convierten los materiales en interpretaciones. La inevitable relación reflexiva entre los investigadores y los objetos del estudio se hizo aún más complicada en este estudio debido a la relación especial que tienen los autores con la escuela.

El acceso de Khalil a los estudiantes fue facilitado por su papel de tutora, mientras que el acceso de Morales fue facilitado por su investigación previa en la escuela (McClure y Morales, 2005). Mehan, que ayudó en el diseño de la escuela, dirige el centro de investigación CREATE, responsable de documentar el desempeño académico de sus estudiantes; ha escrito sobre su formación (Rosen y Mehan, 2003) y desarrollo (Alvarez y Mehan, 2006). Estas relaciones especiales impactaron de dos maneras. Por una parte, facilitaron la entrada porque ya se había establecido un cierto grado de confianza; por la otra, los lectores pueden concluir que nuestra objetividad ha sido afectada por estas relaciones estrechas. En lugar de ignorar esas relaciones, las reconocemos y las hacemos visibles en los análisis que presentamos. Por lo tanto, nuestros resultados no pueden ser vistos como cierta representación desinteresada de la verdad, sino como las más sesudas e informadas representaciones de nuestras interpretaciones recopiladas durante las entrevistas individuales y grupales, y nuestras horas de participación en la escuela.

Identidades y desempeño académico de los estudiantes

Las identidades son las maneras de participar en los diversos tipos de grupos sociales, culturas e instituciones; por ejemplo, las maneras de ser un “buen estudiante”, una “hija respetuosa”, un “científico del laboratorio”, o una “exitosa persona de negocios”

(Gee, 2001). El uso apropiado del lenguaje es crucial para participar como miembro de cualquier grupo social. El “uso apropiado de la lengua” incluye utilizar las palabras correctas en la situación correcta; también incluye el uso correcto de los gestos, vestirse con la ropa apropiada, exhibir el gusto adecuado por la comida, las diversiones y los amigos, usando las herramientas correctas. La membresía o la participación en un grupo, cultura o institución no se refiere sólo a la proyección del individuo. El hecho de determinar si los usos del lenguaje de una persona —incluyendo sus gestos—, el vestido, las acciones y otras muestras de su membresía o participación en un grupo son apropiados, le corresponde a los miembros del grupo.

Durante los años de su adolescencia, los estudiantes participan en, por lo menos, dos grupos sociales o instituciones: el hogar y la escuela. Estas dos instituciones tienen a menudo demandas específicas, formando las identidades de los estudiantes de acuerdo con ellas. Como resultado, dichas demandas pueden entrar en conflicto. A su vez, este conflicto puede contribuir a las dificultades académicas experimentadas por los estudiantes de escasos recursos económicos de minorías de origen no europeo. Sin embargo, si las culturas de la escuela y del hogar se integran, esta integración puede contribuir al éxito académico de los estudiantes (Khalil, 2005).

Los hogares o las comunidades donde los estudiantes habitan los proveen de prácticas, experiencias, creencias, maneras de hablar y maneras de actuar particulares, lo que Bourdieu (1984) denomina *habitus*. Las experiencias, las creencias y el lenguaje de los adolescentes que los estudiantes viven en su casa constituyen su identidad del hogar, la que a su vez afecta la manera en que se ven ellos mismos y en la que se relacionan con el mundo. La identidad del hogar influye sobre la manera en la que los estudiantes se ven a sí mismos como miembros de sus familias y comunidades, y lo que consideran como sus roles dentro de sus familias, así como la manera en que ven su futuro en términos de educación y de trabajo. La identidad étnica abarca, a menudo, la mayor parte de esta identidad del hogar, pero no necesariamente lo hace por completo. La formación de la identidad familiar es influida, ciertamente, por su vida como adolescente que participa en la cultura de sus pares.

En cambio, la *identidad académica* se forma con base en la interacción entre las prácticas vividas en la escuela y en el hogar (Lareau, 2003). Los padres expresan sus actitudes, creencias y valores, los cuales se traducen en prácticas que dictan la tónica para la manera en que los niños, como estudiantes, interactúan con la escuela. Asimismo, los educadores en la escuela comunican sus expectativas explícitas e implícitas para el desempeño académico, los modos de conducta, las maneras de hablar y de escribir. Las prácticas relacionadas con la escuela incluyen hablar usando el registro académico, aceptar las normas de la escuela, tales como la asistencia regular, la actuación cortés, la participación en las clases y la preparación de las tareas.

La identidad académica, entonces, comprende la manera en la que los jóvenes se ven a sí mismos como estudiantes, sus aspiraciones, sus actitudes hacia la educación y las prácticas que adoptan con relación a la escuela.

Desacoplamiento entre las identidades del hogar y de la escuela

Muchos investigadores afirman que los estudiantes latinos, afroamericanos y los provenientes de familias de bajos ingresos reconocen que las estructuras de discriminación persisten en las sociedades anglosajonas. Los *lads* en Inglaterra (Willis, 1977), los “Hallway Hangers” en Boston (MacLeod, 1987), los “vatos” del sur de Texas (Foley, 1991) y los “jocks” en “Lumberville” (Solomon, 1992) concluyeron que no importaba qué tan duro hubieran estudiado, de todas formas serían relegados a los trabajos de salarios bajos, o peor aún, a ninguno. Como respuesta, estos estudiantes han adoptado una ideología de la oposición que informa un curso de acción que desafía directamente la sabiduría estadounidense convencional sobre la relación entre el funcionamiento académico y el éxito ocupacional. La ideología y la práctica de la resistencia contribuyen a la baja posición que ocupan los afroamericanos y latinos de escasos recursos, así como de otros jóvenes de bajos ingresos, en la estructura ocupacional porque se niegan a desarrollar las habilidades, las actitudes, los comportamientos y el discurso necesarios para alcanzar el éxito en la escuela y en el trabajo (Ogbu, 1974, 1987; Fordham y Ogbu, 1986).

Cuando una identidad académica y una identidad familiar se separan y los estudiantes no intentan activamente mantener las dos, a menudo una de ellas se deteriora. La biografía de Richard Rodríguez —*El hambre de la memoria*— es un recuento de su viaje transformador: de ser “un niño social en desventaja” a convertirse en “un estadounidense completamente asimilado”. Pero su viaje del mundo de habla hispana de su familia al mundo público más amplio, probablemente más libre, del inglés, tuvo algunos costos. Su “identidad estadounidense” la alcanzó solamente después de una dolorosa separación de su pasado, de su familia, y de su vida (citado en Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1997: 72):

Mientras más se propulsaba [Richard] Rodríguez en el mundo público de la escuela y la cultura dominante, más se alienaba de su mundo privado: familia, pertenencia étnica y cultura. Su vergüenza por el acento de sus padres y su incapacidad para ayudarle incluso con sus tareas de segundo año alimentaron su vergüenza. Cuando sus profesores le dijeron ‘tus padres deben estar orgullosos de ti’ [...] sonreía tímido, nunca traicionando mi sentido de la ironía: Yo no estaba orgulloso de mi madre ni de mi padre.

Los dos mundos de Rodríguez llegaron a ser eventualmente tan distintos que llegó a ser casi imposible tender un puente entre ellos.

Valenzuela (1999) denomina *enseñanza substractiva* el proceso por el cual las identidades familiares de los estudiantes son excluidas del salón de clases. Las escuelas le restan a los recursos de los estudiantes al devaluar su cultura y su lengua. La enseñanza substractiva ocurre cuando un profesor le dice a un estudiante que no hable español, pronuncia mal sus nombres o devalúa las expresiones culturales (Valenzuela, 1999). Cuando las experiencias del hogar no son validadas o son degradadas en el aula, los estudiantes pueden desarrollar profundos sentimientos de alienación, los que a su vez pueden afectar su desempeño en la escuela.

El desarrollo de identidades duales: El papel de las medidas institucionales

No todos los estudiantes minoritarios de bajos ingresos desarrollan una identidad de resistencia (Horvat y Lewis, 2003; Carter, 2006a, 2006b). No todas las escuelas realizan prácticas substractivas. Muchos estudiantes desarrollan una identidad dual: una manera de hablar y actuar que es apropiada para el ambiente de la escuela, y otra que es apropiada para su comunidad. Las medidas institucionales de la escuela pueden ser sumadas, de tal modo que fomenten el desarrollo de una identidad dual entre los estudiantes minoritarios.

Gibson (1988: 431) sugiere que “a los jóvenes de minorías les va mejor en la escuela cuando se sienten fuertemente anclados en las identidades de sus familias, comunidades y pares, y cuando se sienten apoyados para seguir una estrategia de aculturación selectiva o sumativa”. Gibson (1988: 442) encontró que algunos “estudiantes de las minorías pueden ser exitosos académicamente sin ser conformistas y sin rechazar su pertenencia étnica”. Para esos estudiantes, el “alto rendimiento académico no necesita implicar conformidad, ni debe exigir el rechazo de su identidad [familiar]” (Gibson, 1988: 442). Estos estudiantes pueden mantener su identidad académica y su identidad cultural.

Mehan y colaboradores (1996) documentaron cómo los agentes institucionales ayudaron a fomentar un sentido positivo de la identidad académica en estudiantes minoritarios de bajos recursos, sin pedir que sacrificaran su identidad familiar. El programa Avance Vía la Determinación Individual (AVID, por sus siglas en inglés), diseñado para ayudar a estudiantes de bajo rendimiento con alto potencial académico a preparar su entrada a la universidad, ubica previamente a los estudiantes de bajo

rendimiento —provenientes de hogares de minorías étnicas o lingüísticas de bajos recursos— en el mismo programa académico preparatorio que a los estudiantes de alto rendimiento —provenientes de hogares “mayoritarios” de clase media o media alta—. El reconocimiento de que estos estudiantes de bajo rendimiento que se colocan en las clases preparatorias para la universidad pueden no tener la formación adecuada, y de que los profesores en estas clases pueden no estar preparados para enseñar a este tipo de alumnos, hizo que el programa AVID organizara un sistema de apoyos o “andamiajes” —incluyendo la enseñanza explícita de las habilidades para responder exámenes, el desarrollo de estrategias para comprometer a los maestros, negociando las relaciones con los profesores y conectando a los estudiantes con los encargados del ingreso a las universidades— para apoyar la transición de los estudiantes de rendimiento bajo a alto y prepararlos para la universidad (Noddings, 1984; Valenzuela, 1999; Cooper, Denner y Lopez, 1999; Vasquez, Stanton-Salazar y Mehan, 2000; Stanton-Salazar, 2001).

Los estudiantes orientados académicamente provienen a menudo de grupos de amigos de comunidades que no siempre tienen esta orientación. En esos casos, muchos estudiantes desarrollan sus intereses académicos con sus amigos de la escuela y realizan sus actividades recreativas con sus amigos del barrio después de la escuela y los fines de semana. En Estados Unidos, este “cruce de frontera” o las estrategias culturales “con un pie en cada lugar” parece que son eficaces para los inmigrantes afroamericanos y latinos y para los inmigrantes recientes (Mehan, Villanueva, Hubbard y Lintz, 1996; Gibson, 1988; Carter, 2006a, 2006b). Las estrategias de cruce de frontera permiten a los estudiantes desarrollar suficiente confianza en sí mismos para construir una identidad académica y para reconocer la compatibilidad entre esa identidad y la basada en la pertenencia a su comunidad (Carter, 2006a, 2006b).

La creación de una cultura para ir a la universidad en Preuss

Establecer una cultura preparatoria para ir a la universidad es una “condición que los estudiantes de las comunidades educativas marginadas requieren para su aprendizaje y preparación exitosa para ir a la universidad” (Oakes, 2002: 2). Una cultura para ir a la universidad se desarrolla cuando los “profesores, administradores y estudiantes esperan que los estudiantes tengan todas las experiencias que necesitan para una preparación de alto rendimiento para ir a la universidad [...] Los estudiantes creen que la universidad es para *ellos* y que no está reservada para las escasas excepciones de quienes triunfan a pesar de la adversidad para elevarse sobre todos los otros” (Oakes, 2002). Los elementos de una cultura para ir a la universidad incluyen un propósito compartido demostrado a través de los rituales, las tradiciones, los valores, los sím-

bolos, los artefactos y las relaciones que caracterizan una personalidad académica. La cultura de la escuela es importante porque “moldea la manera en que los estudiantes, profesores y administradores piensan, sienten y actúan” (Peterson y Deal, 2002: 9). Estos elementos son visibles en cada parte de Preuss.

Los símbolos significativos de dicha cultura para los estudiantes incluyen los uniformes de la escuela, la ubicación de la escuela y la presencia diaria de los estudiantes de UCSD como tutores. El uso de uniformes para los estudiantes de Preuss simboliza explícitamente su participación en esta escuela preparatoria. La presencia de la escuela en el campus de la universidad orienta a los estudiantes en muchas dimensiones de la vida universitaria. Algunos estudiantes de Preuss se internan en el campus de UCSD que les da acceso a la biblioteca y a los profesores, aumentando su capital cultural y conectándolos con redes sociales valiosas. Los estudiantes de UCSD fungen como modelos y también como pares más capaces para los estudiantes que tutorean. Las ocho clases que toman los estudiantes de Preuss se imparten en días alternados, imitando los horarios universitarios: lunes, miércoles y viernes, o martes y jueves. Los graduados de Preuss que regresan al campus también ilustran la experiencia de ir a la universidad.

Cursos rigurosos, apoyos académicos y sociales

Los estudiantes de Preuss inician sus clases preparatorias para la universidad a partir del noveno grado. El plan de estudios preparatorio para la universidad simboliza las altas expectativas que la escuela tiene para cada estudiante, enfatizando aún más la cultura del aprendizaje inculcada en la escuela.

Los educadores saben que no todos los estudiantes están bien preparados cuando ingresan a la escuela. Por consiguiente, la escuela amplía su año escolar por 18 días, lo que da a los estudiantes más oportunidades de cubrir las rigurosas demandas académicas de la escuela. Los estudiantes tienen un profesor tutor (asesor) que funge como representante y consejero para el mismo grupo de estudiantes en el transcurso del sexto al doceavo grados. Los profesores tutores observan a sus estudiantes en las clases, se comunican con los padres o realizan entrevistas personales. El proceso de tutoría permite desarrollar las relaciones entre estudiantes y maestros y asegurarse de que el logro académico de los estudiantes sea supervisado cuidadosamente (Meier, 1995; Sizer, 2004).

Percepciones estudiantiles sobre la cultura de Preuss para ir a la universidad

Los estudiantes entrevistados explicaron los elementos principales de la cultura de Preuss para ir a la universidad. El 99% de los graduados de octavo, 93.4% de los graduados del onceavo y 99% de los graduados del doceavo grado estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo con la aseveración “confío en que continuaré mis estudios en la universidad cuando me gradúe de Preuss”. La gran mayoría de los estudiantes (99%) también señaló que Preuss “ofrece un ambiente académico estimulante”; 97% de los estudiantes respondió que la escuela “me proporciona bastante ayuda para que pueda tener éxito en mis estudios”.

El desarrollo de identidades duales

Aunque “ir a la escuela” parece ser una tarea explícitamente académica, hay muchas dimensiones sociales y culturales implícitas en esta actividad. A menudo llamado “el currículo oculto”, los estudiantes necesitan aprender cuándo y cómo hablar y actuar, así como aprender los contenidos de matemáticas, ciencias y de los cursos de inglés. Los profesores de Preuss ayudan a facilitar el desarrollo de las identidades académicas de sus estudiantes cuando les enseñan cómo escribir ensayos en términos académicos, usar el vocabulario académico y presentar informes orales sobre su año de trabajo frente a una audiencia integrada por miembros de la facultad y de la comunidad. La adquisición y activación del registro académico al tiempo de llevar las materias académicas fue un desafío especial para los estudiantes de Preuss debido a la distancia cultural y física que transitan día a día. Los estudiantes enfrentaron la tarea del “cambio de código” al aprender cuándo y dónde activar los comportamientos académicos apropiados, separándose del comportamiento considerado normal en su comunidad, diariamente.

Identidades culturales en el campus: “Nunca olvidas cómo llegamos aquí ni de dónde venimos”

Los estudiantes de Preuss experimentaron su educación como un proceso que suma, no que resta (Gibson, 1988: 189; Valenzuela, 1999; Carter, 2006a, 2006b). Todos los estudiantes que entrevistamos dijeron que no sintieron que tuvieron que perder sus

identidades culturales para formar sus identidades académicas. En lugar de eso, los estudiantes sienten que su identidad académica complementa su identidad cultural.

Los estudiantes describieron el proceso de negociar sus identidades del hogar y de la escuela como el proceso de aprender a expresar el comportamiento apropiado en cada lugar. Cuando están en el campus, los estudiantes comprenden que hay ciertas maneras de hablar necesarias para interactuar correctamente, pero cuando vuelven a casa con sus familias y comunidad, los estudiantes manifiestan que no vacilan en cambiar su comportamiento a los patrones de habla y de conducta esperados allí. Cuando preguntamos a Teresa si ella sentía que necesitaba actuar de manera diferente en el campus, dijo:

Teresa: Probablemente interactúo de manera diferente, pero actúo de igual manera aquí porque los niveles de educación son diferentes aquí y en la casa. Tengo que hablar más como, no como *ghetto*, pero más como en su nivel.

J. César Morales: ¿En su nivel, como los profesores o el personal académico?

Teresa: Sí, bueno, aquí probablemente sé más de cuestiones educativas que otros estudiantes (del último grado) en otras preparatorias, como algunas palabras que no son ni siquiera complicadas y ellos no saben ni siquiera su definición.

J. César Morales: Te has encontrado en esa situación donde tu...

Teresa: Sí. Entonces tengo que cuidar cómo estoy utilizando el lenguaje, ese tipo de cosas. Bueno, mi mamá y mi papá por lo menos terminaron la preparatoria de modo que conocen muy bien sus palabras en español. Pero como mis tíos y eso, ellos no, así que necesito tener cuidado en cómo hablo y eso, para no ofenderlos.

J. César Morales: ¿El español académico?

Teresa: Sí, el español académico. Como los acentos y todo eso.

Teresa articuló las demandas de mantener dos identidades funcionando simultáneamente. Por una parte, Teresa dijo que ella podía maniobrar a través de los desafíos del ambiente académico, pero todavía se sorprendía a sí misma sancionando su ser del *ghetto*. Por otra parte, ella intentó diluir frente a sus amigos del barrio su español académico utilizando el habla de la familia y el de una adolescente escolar.

Además, los estudiantes de Preuss no vieron la adopción de una identidad académica como una cultura que les pidiera sacrificar su identidad cultural basada en el hogar y su familia. En su lugar, vieron su realización en el ambiente académico como un resultado normal. En el análisis final, los estudiantes se dieron cuenta de que participaban en dos mundos distintos, uno en su casa y el otro en la escuela. Pero en el campus sentían como si ambas identidades pudiesen vivir lado a lado. Los estudiantes latinos, en especial, reforzaron entre ellos su creencia de que buscar el éxito académico y “ser latino” era posible. Los estudiantes reportaron que mantener

su identidad cultural se facilitó al ocupar el espacio común con compañeros que comparten muchas creencias, costumbres e intereses culturales similares. También era común escuchar a los estudiantes conversar en español en los pasillos y patios.

Los estudiantes también afirmaron su deseo de superar el estereotipo típico que representa a los estudiantes de las minorías como fracasados. Cuando se le preguntó a Efraín si mostrar su identidad México-americana en la escuela le presentó alguna vez algún reto, él respondió “sale a la luz solamente cuando se trata de estereotipos; eso puede ser un reto. Como [cuando la gente dice] la gente mexicana, la gente hispana, ellos no van a la universidad. Es como un pequeño desafío, ‘Ah, te voy a demostrar que estás equivocado’”.

Los estudiantes latinos entrevistados también reportaron que regresar a sus barrios y comunidades, donde la gente habla español continuamente, les permitió mantener más fácilmente una conexión profundamente arraigada con sus tradiciones culturales. Sin embargo, como demostramos en la sección siguiente, el precio fue alto, pero los estudiantes piensan que se beneficiaron al participar en dos mundos. En Preuss obtuvieron la preparación académica y el apoyo social necesarios para ir a la universidad, mientras que en su casa permanecieron íntimamente relacionados con su cultura, lengua e identidad familiar. Clarisa enfatiza la importancia de no olvidar sus raíces: “Aún cuando venimos a La Jolla, venimos a Preuss, nunca debemos olvidar cómo llegamos aquí o de dónde venimos. Eso es como mi punto principal. ¡No te avergüences de quién eres y de dónde vienes! Pienso que es mejor venir desde abajo y llegar hasta arriba, a venir desde arriba y permanecer siempre allí”.

“Ellos simplemente no entienden por lo que estoy pasando”

La participación de los padres es un factor crucial para el desarrollo de una cultura para ir a la universidad, es decir, para la formación de la identidad académica de sus hijos (Valdez, 1996; Oakes, 2002; Lareau 2003). Aunque 87% de los estudiantes del doceavo grado, 88% de los estudiantes de octavo y 77.6% de los 77 estudiantes del onceavo grado que contestaron nuestros cuestionarios estuvieron de acuerdo con la aseveración: “Mis padres comprenden lo que se requiere para tener éxito en la escuela de Preuss,” los estudiantes que participaron en las entrevistas de seguimiento individuales y en las entrevistas grupales detallaron las dificultades experimentadas al navegar entre sus identidades académicas y familiares. Cuando se les pidió profundizar sobre este punto, los estudiantes dijeron que sus padres con frecuencia no entendían las especificidades de las demandas impuestas en Preuss. Esto condujo al desfasamiento entre lo que se

esperaba de ellos en la escuela y en el hogar. Aunque sus padres no estaban conscientes de los detalles y no estaban preparados para apoyarlos académicamente en sus tareas, les proporcionaron el apoyo emocional en el hogar.

Los estudiantes con frecuencia utilizan la frase “no entienden por lo que estoy pasando” para describir las reacciones de sus padres hacia la tensión que experimentan cuando intentan navegar entre las identidades del hogar y de la escuela. Ellos dijeron a menudo que era difícil para sus padres comprender la fatiga provocada por los 45-60 minutos que toma el recorrido hacia y desde la escuela cada día. Los comentarios de Shantell son representativos de los pensamientos de los estudiantes entrevistados sobre este punto:

Tienen una idea de que, sí, tú y tienes que tener algo un poco diferente si deseas sobrevivir en esa escuela, pero yo no pienso que entienden la magnitud, en lo que requiere de ti el estar en esta escuela. Voy a casa, me subo al autobús, vengo aquí, estoy aquí todo el día, y regreso a casa alrededor de las cinco. Y entonces si alguien tiene que limpiar, hacer tareas domésticas, hacer esto, hacer lo otro, ayudar a mis hermanos con sus tareas y cocinar la cena y cosas por el estilo, pero yo también todavía tengo tareas; y además intentar mantener una vida social, es algo duro.

Los estudiantes también sintieron que sus padres no entendían la tensión asociada con el material académico difícil, como las clases avanzadas:

Jane: No entienden que estoy tomando como, ahorita estoy tomando tres clases avanzadas, y no entienden que es duro, y no entienden que estoy tomando ocho clases, y que se requiere que tome clases avanzadas.

Gloria: No se dan cuenta de que es cada vez más duro, por toda la tarea y tenemos más de seis clases, entonces llegamos a casa tarde. Entonces, cuando llegamos a casa hay tareas, tenemos que estudiar para una prueba, luego tenemos tantas clases.

Lizzy: A veces siento como que mis padres no entienden cuánto trabajo, incluso tareas, no entienden cuánto trabajo tengo que hacer, y siempre me regañan por acostarme tarde. Piensan que me desvelo por diversión, cuando no es así.

Los estudiantes observaron especialmente que los padres no aprecian la dificultad del régimen de exámenes por el que tienen que pasar:

Aaron: Sé que mi... mi mamá... ella realmente no entiende... Le digo, “ah, sí, todos tenemos estos SAT”,² y ella dice: “ah ¿qué son los SAT? Son fáciles, sólo hazlos”. Y yo le decía, “no son tan fáciles. Las pruebas de las clases avanzadas son duras”.

²Los SAT (*Scholastic Assessment Tests*) son exámenes nacionales, requisito para ingresar a la universidad.

Gabriela: Se dan cuenta [...] de las cosas grandes, como ustedes muchachos tienen los SAT, ustedes muchachos tienen las pruebas de las clases avanzadas, ustedes muchachos tienen que salir bien en sus clases, pero eso es en general. Pero es como que ustedes también tienen que darse cuenta que para mí es de por sí duro intentar venir a la escuela, estar ausente todo el tiempo, no poder salir con mis amigos y simplemente ser yo misma, simplemente ser una chava, se puede decir.

Nicole: No entienden que es más duro, todo el asunto de la clase, y el día largo, y las pruebas, y todas las cosas de las clases avanzadas, ellos entienden, pero no pienso que sepan exactamente qué tan difícil es para mí, y qué agotador. Sí, no pienso que comprendan eso.

Conflictos entre las demandas del hogar y las de la escuela

Los estudiantes estuvieron de acuerdo en que suscribirse a la cultura preparatoria para ir a la universidad les requirió poner sus responsabilidades académicas como la prioridad más importante, una opción que ocasionalmente entraba en conflicto con los deseos de la familia de pasar más tiempo juntos. Clarisa indicó que “todo el asunto de venir aquí, de tener que permanecer después de la escuela, tú realmente no tienes tiempo para otras cosas. Sólo tiene que ser Preuss. Tu vida entera es Preuss. Así es como fue para mí”.

En su entrevista, Natalia hizo eco del tema “Preuss es tu vida”, una experiencia que exigió a los estudiantes llenar sus horarios de lunes a viernes con actividades académicas, excluyendo a la familia, amigos y tiempo para sí mismos. Ya fuera por estar yendo y viniendo a la escuela, tomando cursos preparatorios para la universidad, participando en clubes académicos, dedicando una a dos horas diarias a los proyectos de sus tareas o participando en el servicio a la comunidad, los estudiantes de Preuss trabajaron en su identidad sobre “la trayectoria para la universidad” diariamente todo el año. Natalia describió la tensión creada a partir de su participación en estos dos espacios en competencia:

Es duro porque mi mamá y yo tenemos muchas peleas por eso. Porque la mayor parte del tiempo mi cuarto está limpio y todo, pero el asunto es que no tengo bastante tiempo para ayudar más en los quehaceres de la casa porque estoy haciendo la tarea y ella simplemente se frustra porque no estoy haciendo lo que ella me está diciendo que haga porque estoy intentando hacer lo que necesito hacer para la escuela. A veces, ella ve que estoy viendo la televisión y me dice, ‘¿por qué no estás haciendo nada?’. Yo sólo necesito algunos descansos entre mis tareas y ella se enoja porque piensa que no estoy haciendo nada. Entonces es como ‘Ah, yo no me puedo relajar’. Es como llegar a la casa y todavía tener toda esta presión. A veces es frustrante. A veces se me acumula y digo ‘vete’.

Laura tuvo desacuerdos similares con su mamá:

Sí, a veces mi mamá me frustra. A veces digo ‘tengo que hacer esta o esa prueba’ y ella como que ‘de acuerdo, de acuerdo...’. No puedo realmente explicarlo, como lo de la solicitud para entrar a la universidad, a veces yo no pude realmente explicarle. Decía algo como ‘¿Y, ya las acabaste?’. Y yo ‘ya casi’. Entonces estuve trabajando mucho, ella me veía encerrarme cuando regresaba a casa y comenzaba a hacer el trabajo, y entonces ella decía ‘¿Qué haces en tu cuarto encerrada todo el día?’ y yo decía ‘estoy haciendo los trabajos de la escuela’. Y ella decía ‘¿cuándo vas a lavar los platos, cuándo vas a limpiar la casa, cuándo vas a hacer esto?’.

Ricardo ejemplificó los desafíos especiales para balancear la vida del hogar y de la escuela enfrentados por los estudiantes de padres que trabajan. El tiempo que Ricardo pasó con su padre durante la semana le restó tiempo para estudiar. Ricardo lamentó la ausencia del tiempo junto a su padre:

Pienso que si fuera a una escuela normal vería más a mi papá, porque él trabaja en las tardes y noches. Entonces cuando llego a casa él no está allí. Si fuera a una escuela normal, pienso que conseguiría verlo como una hora o dos. En Mt. Herman [el seudónimo de la escuela a la que iría si no estuviera en Preuss] salen como a la 1:30 o algo así, así que estaría llegando a casa a la 1:30. Mi prima está allí y mi papá la recoge de Mt. Herman, y después de eso él se va una hora más tarde. Mi mamá siempre está trabajando, ella llega a la casa al mismo tiempo que nosotros.

Issac también detalló cómo las responsabilidades académicas a menudo lo condujeron a aislarse de su familia. Ya sea porque se encerrara en su cuarto por varias horas cada noche para concentrarse en el trabajo de la escuela, o porque se perdiera de los eventos familiares debido a la cantidad de trabajo académico, Issac notó que las relaciones con sus padres y su hermano se resintieron debido a su ausencia. Él entraba en conflicto por su deseo de pasar más tiempo de calidad con su familia y su deseo de alcanzar el éxito académico:

Me gusta mucho pasar tiempo con mi familia. Es divertido y echamos relajo, y entonces es algo así como difícil, porque deseo estar con mi familia, pero sé que no puedo porque tengo que hacer tareas. La única manera para que yo haga las tareas es encerrarme y aislarme y no ponerles atención. Sí, deseo dejar todo e ir con mi mamá al cine, o dejar todo e ir con mi papá a ver el juego. Ir a ver el juego de los Chargers o algo así, pero simplemente ya no puedo. Solo les digo que tengo que quedarme y hacer la tarea. Un ejemplo: para esta Navidad ellos quieren que vaya a México, yo iría pero no puedo. . . necesito mi descanso,

necesito hacer mis solicitudes [para la universidad], tengo que preocuparme por la escuela. Me encantaría ir a México, pero simplemente no puedo. Estoy tratando de explicarles, pero ellos no lo pueden entender porque no están en mis zapatos.

Los padres regañaron a menudo a los estudiantes porque no cumplían con sus responsabilidades en el hogar. Tareas como cuidar a los hermanos más pequeños o limpiar la casa y el patio fueron a menudo desatendidas porque competían con las responsabilidades académicas de los estudiantes. Ellos sentían que estaban en el medio. Si satisfacían sus responsabilidades tradicionales en el hogar, sus responsabilidades académicas se verían afectadas. O si optaban por atender sus responsabilidades académicas, entonces tenían que arreglárselas con el descontento de los padres.

Isabel explicó qué tan frustrante era para ella que su mamá no le diera el reconocimiento que ansiaba con relación a los “asuntos de la escuela”:

Isabel: Con mi mamá, era como, “Ah, esto sucedió hoy en la escuela, fue tan suave” y ella seguía cocinando o haciendo algo y no me hablaba ni nada, y yo simplemente la veía y decía: “no importa, no importa, estaba hablando sola”, ella decía algo como, “sí, te estoy oyendo, te estoy escuchando”. Entonces yo decía algo como: “Dime algo, como ¿qué te parece?”. Como mi mamá no estaba realmente involucrada, nunca me tomé el tiempo para decirle lo que sucedía, porque ella no hubiera entendido. Ella decía: “Muy bien, ¡Qué bueno!” Y seguía manejando o haciendo lo que estuviera haciendo.

J. César Morales: ¿Cómo te hacía sentir eso?

Isabel: Me sentía mal porque parecía como que a ella realmente no le importara, pero era porque ella nunca fue a la universidad ni nada. Ella nunca tuvo una educación, así que ella no sabe nada, y las veces que intenté hablar con ella, ella no sabía qué decirme. Ella decía algo como “No sé que decirte, ¿buen trabajo?”. Y entonces, encontré a otros que me decían: “Oh, buen trabajo” en otras partes, en lugar de en mi casa.

La dolorosa experiencia de Isabel de no obtener el anhelado reconocimiento en su casa hizo eco en muchos de los estudiantes entrevistados. Era común escuchar que los estudiantes se acercaban entusiasmados a sus padres y amigos del barrio para platicarles sobre las cuestiones de la escuela, pero encontraron que sus deseos de ayuda, reconocimiento y comprensión no se cumplían.

Gerardo recordó la reacción de su madre cuando le dijo que había sometido una solicitud para la Universidad de California (UC) en Riverside. Para su sorpresa, en lugar de elogiarlo por sus esfuerzos, su madre le preguntó qué tan realista era para él la posibilidad de asistir a esa universidad. De acuerdo con la visión de su madre, asistir a una escuela lejos del hogar significaba solamente más gastos, algo que la familia no podría pagar:

Ah, mamá, envié la solicitud’ y ella dijo algo como: ‘De acuerdo’ [imitando una voz tímida, desinteresada]. Pensé que ella iba a hacer un alboroto porque soy el primero [en ir a la universidad]. Yo dije ‘puede ser que vaya a la UC en Merced’, pero no terminé la solicitud porque no conseguí el dinero para la beca de colegiatura, así que nomás anoté la UC en Riverside y la UC en San Diego. ‘Puse la de la UC en Riverside’ y entonces ella dijo algo como ‘¿Realmente vas a irte a Riverside y vivir allá? Quiero decir que la única manera para irte es si te aceptan con una beca o algo de dinero para pagar la escuela’. Y yo le digo, en lugar de ayudarme y decirme ‘Ah, tú lo vas a lograr’, me estás diciendo: ‘¿Realmente vas a ir allá y estudiar o sólo estás desperdiciando el dinero en las solicitudes y esas cosas?’. Bueno, en ese caso ya no les voy a decir nada más, ninguna cosa, me quedo con mis propios asuntos, les digo a mis amigos.

Teresa y Claudia parecían haber pasado un tiempo especialmente difícil para reconciliar sus recién encontradas ambiciones académicas con las expectativas de sus padres. Para Teresa, la “batalla” consistió en convencer a su madre de que ganar su independencia era una aspiración razonable para una joven, aunque significara ir contra la creencia cultural profundamente arraigada de su madre de que una muchacha joven debe permanecer cerca de su familia:

Teresa: Deseo mudarme de San Diego porque quiero tener mi propia independencia. Esa es la razón por la que mi mamá y yo tenemos una batalla sobre esto, debido a esa [independencia]. Veo eso como el sueño americano.

J. César Morales: ¿Cuál es ése?

Teresa: Encontrar la independencia y tener la independencia. Y mi mamá, ella es como, “No, tú y tu estilo americano”. Ella quiere que me quede en la casa, que no salga de la casa hasta que me case. Pero soy atea, así que eventualmente no me voy a casar por la iglesia. También, si fuera posible, ella quisiera que trajera a mi familia a vivir con la suya. ¡Y eso definitivamente no va a pasar! Ella está acostumbrada a la tradición mexicana de tener a la abuela, los nietos, las nietas y todo. Pero yo me veo a mí misma en la universidad, de seguro jugando al fútbol.

Claudia también encontró resistencia en su madre al anunciarle su deseo de proseguir sus estudios en una universidad en la costa del Este. Al escudriñar las ambiciones de su hija, la madre de Claudia se enfocó en las maneras en que su hija podría fallar. Primero, las metas tan altas de Claudia estaban fuera de su alcance y eventualmente sus esperanzas se acabarían. En segundo lugar, estar lejos de las redes de seguridad de su hogar eventualmente la llevaría a tener problemas:

Claudia: Sí, mi mamá piensa... no sé. Es tan extraño. De alguna manera es como triste para mí porque ella piensa que me estoy preparando para el fracaso. Ella piensa que no voy a hacerla, especialmente en la costa del Este. Ella quiere que me quede aquí.

J. César Morales: ¿Puedo pedirte que clarifiques? ¿Qué significa para ti... a qué crees que se refiere tu mamá cuando habla de fracaso y de no hacerla?

Claudia: Quedar embarazada y tener que dejar todo porque ella ve que, oh, ella ve todo lo que quiero hacer porque mis metas son super altas. Y ella sólo me escucha, y a veces no le quiero ni decir porque sé que ella no lo cree porque se le metió esta idea de que si salgo de San Diego, si salgo de la casa, voy a quedar embarazada, y voy a dejar todo y mi pareja me va a abandonar y seré madre soltera y tendré que luchar. Y ella va a tener que venir y hacer las cosas por mí. Eso es lo que ella piensa. Siempre le he dicho que no entiende, y por más que trato de explicárselo siempre acabamos en pleito. Estoy cansada de eso. A lo mejor esa es la razón por la que quiero irme. Es la motivación. Es el empuje más grande para irme de San Diego. Sólo necesito aislarme de eso por un tiempo mientras aprendo sobre mí misma. Honestamente, veo a muchachas jóvenes, sabes, que salen embarazadas y dejan todo. Entiendo perfectamente. Entiendo por qué mi mamá dice eso, pero no entiendo por qué ella espera eso de mí. Y entonces siempre le digo: “¿mamá, piensas que voy a dejar todo? ¿Piensas que después de todo lo que he hecho y de que he ido a Preuss, piensas que voy a dejar todo?”. Le digo “¿por qué fui a Preuss, si piensas así, si piensas que me voy a ir y quedar embarazada? ¿Por qué habría ido a Preuss y sacrificado todo?”.

J. César Morales: ¿Ella te apoyó en séptimo grado, octavo grado y noveno grado, décimo grado, el estar aquí?

Claudia: Sí, hasta que tuve un novio. Tuve un novio aquí y entonces ella quería que me saliera de esta escuela. Ella quería seriamente, realmente que me saliera de la escuela, pero le dije, “No, mamá. Tú eres la que va a arruinarlo en todo caso, tú eres la que va a complicármelo todo”.

Los estudiantes desarrollaron estrategias para resolver los conflictos que se desataron cuando los padres se sintieron desplazados por las metas académicas de sus hijos. Amanda explicó, conmovedoramente, que a veces era más fácil simplemente irse a su cuarto y hacer las tareas escolares que intentar resolver el resentimiento de su madre:

Mi mamá me regañaba, ‘no estás pasando suficiente tiempo con nosotros. A veces pasas más tiempo con gente afuera de la escuela en lugar de pasar más tiempo con la familia’. Ella se enojaba conmigo. Yo sólo decía ‘lo siento’ o algunas veces sólo llegaba a la casa y me iba a dormir. Y ella dice: ‘Ah, no quieres hablar conmigo’. Al principio, incluso hasta el año pasado, me afectó un poco en mis relaciones con la familia, especialmente con mi hermana. Ella me pedía ayuda, pero yo tenía que hacer esto [refiriéndose a Preuss] primero, ‘Ah, tu nunca me ayudas’. Era duro para mí balancear ese tiempo fuera. Este año he

balanceado mejor el tiempo fuera. Estoy intentando pasar más tiempo con mi familia. Me doy algún tiempo libre durante los fines de semana.

Otros estudiantes resolvieron este dilema privilegiando las actividades con el valor más alto. Estos estudiantes se aseguraron de que la preparación de los exámenes, los proyectos y las actividades más valoradas para las solicitudes de la universidad fueran consistentemente realizadas, mientras que las tareas rutinarias se realizaban azarosamente o no se hacían. En el hogar, los estudiantes seleccionaron los eventos, tareas y actividades que comunicaran a la familia que ellos intentaban hacer un esfuerzo genuino para participar activamente. Incluso estas demandas competitivas dejaban a los estudiantes con el sentimiento de que estaban tratando de complacer a los que les rodeaban, dejando muy poco tiempo para ellos mismos.

A menudo algunos estudiantes tuvieron que resolver solos los asuntos educativos importantes, porque sentían que no podían contar con sus padres para guiarlos académicamente. Por ejemplo, cuando los profesores y consejeros enviaron a casa oficios para notificar a los padres sobre ayuda financiera o las solicitudes para la universidad, algunos estudiantes asumieron la responsabilidad de llenar las formas y regresarlas a tiempo. Carlos explicó el peso de haberse encargado solo del proceso de la solicitud para la universidad, sin ayuda de su madre:

Ella realmente no se involucra en mis cosas. Y ella tampoco puede realmente ayudar con nada de eso. Por ejemplo, el sábado teníamos el taller financiero aquí y solicitaban que vinieran tus padres. No tendría ningún caso que viniera porque ella no entendería nada de eso, porque nunca lo ha hecho. Pienso que sería una especie de retroceso porque tendrían que estarle explicando.

Sandra también detalló la necesidad de manejar sus propios asuntos académicos porque sus padres no entendían el proceso de solicitud para ir a la universidad:

Mi papá no tiene idea sobre las solicitudes para la universidad, los SAT... Él no sabe nada de eso porque siempre está trabajando. Mi mamá es la que pasa más tiempo en la casa y ella es la que me da el dinero para los puntajes del SAT y todas esas cosas. Ella sólo está confiando en mí para que haga todas mis cosas, ella no sabe, ella decía algo como: 'tu tienes que hacer lo que tienes que hacer. Te dejo sola'.

Estas narraciones ejemplifican los dolorosos conflictos asociados a la negociación de las identidades del hogar y de la escuela. Por un lado, sus recientemente cristalizadas identidades académicas les animan a aventurarse más allá de los caminos culturales tradicionales seguidos por sus pares y miembros de su familia. Por otro

lado, los estudiantes lucharon contra las reacciones negativas de los miembros de la familia que esperaban que se conformaran con las normas culturales al considerar sus oportunidades futuras. Estos conflictos a menudo dejaron a los estudiantes debatiéndose entre quiénes eran y en quiénes se habían convertido. La situación era más difícil para los estudiantes por el tiempo y energía invertidos para tener éxito en Preuss, mientras que sus padres, sin el conocimiento indispensable para enfrentar el enredado proceso para lograr entrar a la universidad, parecían no entender sus esfuerzos.

Ayuda emocional en lugar de ayuda académica

Esto no quiere decir que los padres estuvieran enteramente ausentes de la experiencia de sus hijos. Ni que no estuvieran involucrados. Aún cuando los padres no podían ayudar directamente con ecuaciones de precálculo, experimentos de física o análisis históricos, muchos estudiantes dijeron que sus padres proporcionaban su ayuda de otras maneras. Despejaban la mesa de la cocina para que pudieran hacer las tareas, pedían a sus hermanos que los dejaran trabajar, preparaban bocadillos mientras trabajaban. Latoya describe el valor de este apoyo emocional:

[Mi mamá] realmente es un apoyo. Me siento mal por ella porque al estar en la casa, por ejemplo haciendo la tarea de precálculo y me siento perdida, cuando me frustro, lloro y ella odia cuando lloro porque no puede hacer nada, y ella se siente triste porque no puede ayudarme. Ella hizo solamente hasta la preparatoria, pero nunca tuvo que hacer precálculo. Son cosas así. Ella comprende y me da mi espacio y me deja hacer mi trabajo, y cada tanto tiempo viene a ver cómo voy, '¿estás bien? ¿Cómo vas?' Me pregunta mucho acerca de la escuela y me pregunta sobre lo que estoy haciendo aún cuando ella sabe que no puede ayudarme. Soy una niña rara. Le cuento todo a mi madre, todas las cosas. Mi madre es como mi mejor amiga. Cuando llego a casa es: '¿Cómo fue tu día? ¿Cómo te fue en la escuela?'. Le cuento sobre la escuela y lo que aprendí, y si me sentí frustrada o si tuve una discusión, si tuve un buen día o un mal día, cosas como eso.

Dora describió cómo la familia entera puede proporcionar esta ayuda emocional:

Mi papá y mi mamá y, no sólo mis padres, sino toda mi familia saben que es un esfuerzo familiar. Mis abuelos me traen a la escuela cuando estoy en la casa de mi papá. Mi papá siempre se las arregla, porque mis padres están divorciados, así que cuando él va por mí a media semana, tengo días A y días B, así que si él me recoge a media semana yo no tengo

los libros para el día siguiente. Él está dispuesto a llevarme hasta la casa y de regreso hasta aquí, él vive en Mira Mesa, a recoger mis cosas.

Stephanie señaló sobre este punto:

Cuando estoy realmente cansada y tengo que hacer muchos trabajos, mi mamá no me molesta sobre eso. Ella no me dice que lave los platos, yo sólo tengo que... Me voy a comer y luego me subo, no tengo que hacer ninguna cosa, porque mi mamá sabe que estoy cansada y tengo que hacer mi trabajo. Ella no me pone dificultades si necesito quedarme a hacer algo después de la escuela y se hace realmente tarde, o ella no me pone dificultades si necesito comprar todas estas cosas para la escuela, o sí, ellos no me molestan por ejemplo para hacer el quehacer de la casa. Ellos sólo dicen, ‘de acuerdo, sólo hazlo en el fin de semana cuando tengas tiempo’ o algo así.

La ayuda emocional descrita por Latoya, Stephanie y otros estudiantes de Preuss está documentada (Lareau, 1989; Valdés, 1996; Mehan, Villanueva, Hubbard, Lintz, 1996). Los padres que provienen de comunidades de bajos ingresos, que tienen altas aspiraciones para sus hijos, pero que no han tenido experiencias directas para prepararlos para una educación más alta, proporcionan a menudo ayuda emocional en la forma de comodidad y reducción de responsabilidades familiares.

Mientras los estudiantes de Preuss agradecían genuinamente las preocupaciones generales de sus padres y su apoyo emocional, lamentaban la inhabilidad de sus padres de participar de lleno en su nueva vida académica. A pesar de que trataron de mantenerse involucrados con el progreso de sus hijos en la escuela —asistiendo a reuniones de padres, supervisando calificaciones y comunicándose con los profesores— los estudiantes sintieron que sus padres no comprendían o no podían comprender completamente sus experiencias escolares.

Interacciones del grupo de pares: “Deseamos ser alguien”

Los conflictos de los estudiantes de Preuss que estuvieron asociados con la negociación de sus identidades académicas y culturales a menudo los llevó a retirarse de sus familias y amigos del barrio. En esas ocasiones, buscaron a los que mejor “entendían” a ellos y su experiencia. De los estudiantes de Preuss, 65% respondió en el cuestionario que se asociaron sobre todo con sus pares de la escuela cuando estaban fuera de ella. La información obtenida en las entrevistas nos permitió

investigar las razones de esta opción. Los estudiantes de Preuss dijeron que se asociaron más a sus pares de la escuela porque eran más académicos y orientados al futuro que sus pares del barrio:

Jane: Al principio del noveno grado [cuando ingresó a Preuss] e inicios del décimo yo todavía salía con muchos de mis viejos amigos de la secundaria, porque vivíamos en el mismo barrio y nos manteníamos en contacto...pero ahora pienso que como estamos tan ocupados con nuestras vidas y la escuela y otras actividades que realmente no logramos hablar. La única cosa que cambió debido a Preuss es que estoy tan metida en la escuela y Anjanette [su mejor amiga anterior] que va a una preparatoria tradicional, está teniendo la vivencia de la preparatoria de manera diferente, así que estamos como separadas.

Nadia Khalil: ¿Mantienes contacto con amigos con los que no vas a la escuela?

Angélica: Ya no. No, bueno perdí contacto con ellos, porque, sí, cambiaron mucho.

Nadia Khalil: Y ¿a qué cosas te refieres?

Latoya: Ellos quieren ir de fiesta, y uno también, pero uno tiene que trabajar duro así que te juntas más con chavos de la escuela.

Dora: Los chavos de mi comunidad van a escuelas que no son tan buenas, y sólo quieren juntarse todo el tiempo e ir a fiestas y cosas así.

Estos estudiantes reflejan las experiencias relatadas por la gente que cambia de orientación política, cultural o educativa (Hurtado, Gurin, Peng, 1994). Cambian de amigos y grupos de referencia, comienzan a asociarse con la gente que comparte sus orientaciones. La separación de sus amistades del barrio no fue inmediata para los estudiantes de Preuss. Fue un proceso más lento, uno que se desarrolló en un cierto tiempo, en la medida en que se fueron emocionando más con sus intereses académicos que con sus amigos del barrio, quienes de acuerdo a los estudiantes de Preuss, continuaron más interesados en las fiestas. A pesar de que el desarrollo de las nuevas relaciones sociales y grupos de referencia reforzó su cultura para ir a la universidad impulsada por los profesores en la escuela, este desarrollo tuvo su costo. Como Richard Rodríguez, los estudiantes de Preuss lamentaron la pérdida de relaciones sociales anteriores incluso al valorar las nuevas.

Una orientación hacia el futuro —posponer la gratificación inmediata por gratificaciones posteriores— ha sido asociada con la “ideología del logro” y, por consiguiente, como una clave para el éxito ocupacional en el futuro (Turner, 1960). Mariana y Lucy articularon esta creencia al decir que estudiaban muy duro en el presente en preparación para el futuro, comparado con sus amigos del barrio que viven el presente y no planean para el futuro:

Mariana: Tendría más tiempo para mis amigos, pero tendría menos tiempo para mí y para mi futuro. Y es una cosa por otra [un trueque]. Y pienso que realmente he cambiado en ese sentido.

Lucy: Pienso que, mis amigos aquí, ellos hablan más sobre sus futuros y cosas, pero mis amigos fuera de la escuela hablan, viven en el presente.

Gabriela piensa que porque los estudiantes en Preuss están enfocados en el futuro hay menos presión entre ellos para perseguir placeres inmediatos:

Gabriela: En todas las escuelas hay presión de los pares, pero la cosa es que en esta escuela si dices “no” simplemente te dejan en paz, “como quieras” o “bien”. La gente no está metida en cosas como drogas, y no estoy diciendo que la gente no tiene novios y novias, no es que no los tengan, pero es que no tenemos la presión de eso.

Nadia Khalil: ¿Cómo es eso?

Gabriela: Conozco a sus padres, como a los de Nan, sus padres dicen “es escuela, escuela, Nam, escuela, escuela”... Entonces es como que todos están pensando en el futuro. Es como: “está bien, ¿por qué voy a hacer algo estúpido que me va a dar placer por un día, dos días, una semana, un mes a lo mejor?”. Pero si lo ves a largo plazo no va a ayudar. Y supongo que son simplemente los diferentes chavos que te rodean los que tienen una especie de influencia en ti.

Latoya y María agregaron que la carencia del tiempo libre impidió a los estudiantes de Preuss hacer cosas “tontas”:

Nadia Khalil: ¿Son los estudiantes de Preuss diferentes de los estudiantes del barrio?

Latoya: Cuando hablo con mis amigos de otras escuelas muchos están activos sexualmente o en pandillas o permanecen fuera de casa toda la noche, ese tipo de cosas. En lo que se refiere a nosotros, tenemos que trabajar, no tenemos tiempo para estar en una pandilla o para hacer otras cosas que podrían arruinar tu futuro. En ese sentido pienso que somos muy diferentes a los muchachos de otras escuelas, porque no tenemos tanto tiempo libre para nomás... Cuando uno no tiene nada que hacer, ¿qué es lo que vas a hacer?, meterte en problemas... Por ejemplo, como salimos tan tarde, no llegamos a la casa y decimos: “hey, qué voy a hacer, salir con mis amigos y meternos en aprietos”, nosotros no tenemos tiempo para hacer eso.

María: Yo siento que esta escuela ayuda a que eso no pase; por la cantidad de horas, no podemos meternos en pandillas o ir a causar problemas. Tú estás principalmente en la casa haciendo la tarea, y yo pienso que en otras escuelas están como, tienen tanto tiempo entre la escuela y la noche o lo que sea, permitiendo que vayan a hacer cosas malas. Pienso que la escuela como que lo previene.

En breve, los estudiantes de Preuss dijeron que tenían aspiraciones específicas para su vida futura: “Deseamos ser alguien” (cf. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1997). Específicamente, desean ir a la universidad y “salir adelante”:

Nadia Khalil: ¿Existe un estudiante de Preuss típico?

Mariana: Sí y no. Porque pienso que somos realmente diferentes, todos aquí somos tan diferentes, y eso es lo que lo hace divertido, que somos todos diferentes. Pero de alguna manera todos somos iguales porque todos estamos aquí por la misma razón y todos compartimos la misma mentalidad. Todos aquí, todos desean ir a la universidad, a una buena universidad o algo similar. Y todos aquí desean mejorar sus calificaciones, todos aquí se preocupan por la escuela. Pienso entonces que somos del mismo tipo porque el estudiante típico de Preuss se preocupa por la escuela, se preocupa por las calificaciones, se preocupa por su futuro y cómo va a lograrlo.

Angélica, amiga de Gloria, también concluyó que la universidad te conduce a “ser alguien”:

Angélica: Sí, como mi amiga, ella es mi vecina de al lado, ella va a Desert Sands High y me dice “¿por qué estás trabajando tan duro?” y le digo: “es la escuela... hay un propósito, para que yo pueda llegar a alguna parte”. Pero ella no entiende eso. Es algo que no está en su futuro, creo yo. Ella realmente no desea estudiar y hacer tareas y tener un futuro, yo creo. No sé, pienso que ella ve las cosas de manera diferente.

La mayoría —pero no todos los estudiantes de Preuss— “desean ser alguien” y ellos ven a la universidad como el vehículo para el éxito en su vida futura. En ese sentido, han comprado la “ideología del logro”: el trabajo duro y el esfuerzo conducen a las buenas calificaciones, que a su vez pueden ir mano a mano con el acceso a la universidad y a los buenos trabajos.

El grupo de pares de Preuss entiende por lo que “estamos pasando”

Recordemos que los estudiantes de Preuss se quejaban de que ni sus padres ni sus amigos del barrio entendían su vida en la escuela. En cambio, 67% de los estudiantes de Preuss sienten que sus compañeros de estudio entienden sus vidas de la escuela, mientras que 66% piensan que sus pares del barrio no la entienden. Esta idea fue reiterada en las entrevistas individuales con 30 estudiantes de onceavo grado de Preuss. Piensan que existe un nivel profundo de comprensión entre los estudiantes en Preuss

porque todos pasan por experiencias similares en su casa y en la escuela. La frase “estamos pasando” apareció a menudo en referencia a sus pares:

Nadia Khalil: ¿Preuss es diferente socialmente de otras preparatorias?

Perla: Creo que interactuamos mejor porque tenemos muchas clases juntos, algunos nos conocemos desde el sexto grado; así es que pienso que encajamos bien juntos. Comparándola con otras preparatorias, no creo que sea demasiado diferente, pero pienso que trabajamos mejor juntos porque todos estamos en la misma situación en cuanto a los recursos económicos, en nuestros ambientes culturales, por lo que hemos pasado, mucho de esto es lo mismo, así que pienso que los aspectos comunes permiten que nos unamos más.

Nicole: Nos conocemos desde hace mucho y sabemos todo lo que hay que saber sobre cada uno, por así decirlo; somos como una familia, no sólo somos compañeros de clase, nos conocemos a un nivel más profundo, creo yo. Y pasamos por las mismas cosas, así que nos entendemos.

Angélica: Todos nos conocemos, todos sabemos por lo que estamos pasando, todos sabemos que estamos pasando por lo mismo. A diferencia de otras escuelas donde no sabes lo que la otra persona está haciendo o por lo que está pasando.

Horvat y Lising (1999: 332) reportan que un pequeño número de mujeres negras, estudiantes en un internado privado de elite, experimentó dolor y angustia al sentir que no pertenecían a ese ambiente. Sentían que tenían que dejar una parte de su identidad en la puerta. Mientras que los estudiantes de Preuss, aunque reportaron experiencias dolorosas, no atribuyeron esas sensaciones a la exclusión. Más bien se sentían presionados en medio de las expectativas tradicionales de la vida de familia y las nuevas demandas de una vida académica rigurosa.

Conclusiones

Nuestro análisis de la experiencia de los estudiantes de Preuss contribuye al diálogo sobre el rendimiento académico de los estudiantes latinos y negros de bajos ingresos en los Estados Unidos. Su bajo rendimiento académico ha sido atribuido a su adopción de una ideología de la oposición que genera una resistencia a “la ideología del logro” (Macleod, 1987; Ogbu, 1974, 1987, 1992; Foley, 1991; Willis, 1977). No salen bien en la escuela porque se niegan a desarrollar las habilidades, las actitudes, las formas de actuar y el discurso —en breve, el capital cultural (Bourdieu, 1984)— necesarios para alcanzar el éxito académico.

Ogbu (1974, 1987, 1992) y Ogbu y Fordham (1986) tienen la versión más elaborada de este fenómeno. Ellos afirman que las “minorías involuntarias” —los descen-

dientes de los habitantes que llegaron a los Estados Unidos a través de la esclavitud, la conquista o la colonización— se enfrentan con el dilema de adoptar esas actitudes y conductas que realzan el éxito académico —tal como estudiar duro, obtener buenas calificaciones—, pero son percibidas por sus pares como típicas de los estadounidenses blancos y contrarias a las actitudes y comportamientos que son valorados por su comunidad. Las minorías involuntarias con frecuencia resuelven este dilema con un rechazo generalizado a la escuela porque adoptar estas actitudes y comportamientos positivos hacia ella es percibido como “actuar como blanco”, es decir, adoptar los comportamientos, eventos, símbolos y significados asociados con la cultura opresiva dominante (blanca) significa socavar su identidad cultural colectiva (Ogbu, 1992).

Investigaciones recientes (Gibson, 1991; Mehan, Villanueva, Hubbard, Lintz, 1996; Carter, 2006a, 2006b) han desafiado el uso de categorías masivas y binarias para describir las actitudes y los comportamientos de los estudiantes de minorías étnicas —minoría involuntaria vs. minoría voluntaria, actuar como blanco vs. Actuar como negro, asimilación contra rechazo— porque esta práctica puede oscurecer la variedad de respuestas de los estudiantes a la subyugación, al racismo y a la discriminación. Carter (2006b), por ejemplo, identifica muchas formas de identidad colectiva y de orientación hacia la escuela entre minorías “involuntarias”. Más significativo aún, los estudiantes que se resisten a actuar como blancos no adoptan una postura general contra la escuela, sino que rechazan ciertos gustos y maneras particulares de vestir y hablar asociadas con los blancos.

Además, en esos estudios, los estudiantes más exitosos se apropian de los códigos culturales del hogar y de la escuela. Nuestra investigación de la experiencia de Preuss refuerza este hallazgo y revela algunas de las medidas institucionales que apoyan la capacidad de los estudiantes para cruzar la frontera entre las culturas del hogar y de la escuela. Las medidas institucionales de la escuela, sobre todo el trabajo de crear una “cultura para ir a la universidad” (Oakes, 2002) y socializarla entre sus estudiantes ayuda a que los estudiantes de Preuss desarrollen una identidad académica y mantengan una identidad familiar. Esta cultura para ir a la universidad se fomenta a través de las clases preparatorias de la escuela apoyadas por andamiajes académicos y sociales, que incluyen un día escolar más largo, un año escolar más largo, tutorías, visitas a universidades, tutores de UCSD, el unir la secundaria y la preparatoria, y la realización de eventos que ponen en contacto a los estudiantes con graduados de Preuss. La mayor parte de estas actividades ocurren en el ambiente seguro producido por la presencia de la escuela en el campus de UCSD. Cuando las condiciones de una cultura para ir a la universidad están dadas, los estudiantes de minorías pueden aprender que es posible desarrollar una identidad dual: una manera de hablar y actuar apropiada para la escuela y una para el barrio.

Horvat y Antonio (1999) y Stanton-Salazar (2001) reportan que los estudiantes negros y latinos son marginados sistemáticamente en las escuelas de elite —una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 1984)— a través de la cual la institución ejerce la dominación, privilegiando a los más afortunados sobre los menos afortunados. No observamos este fenómeno en Preuss, ni los estudiantes lo reportaron durante las entrevistas. Suponemos que la ideología de esta escuela, aunada a la densidad de la población estudiantil, suprimió esta práctica. En virtud de ser tan numerosos, los estudiantes de minorías son la mayoría, no están relegados a ser los extraños.

Esto no quiere decir que el desarrollo de identidades duales por los estudiantes haya sido un proceso fácil. Requirió a menudo una inversión dolorosa de energía emocional. Los estudiantes enfrentaron numerosos desafíos mientras intentaron navegar el espacio cultural y geográfico entre la escuela y la casa. Tuvieron que “pasar por” los desafíos materiales generados por un día escolar más largo, un año escolar más largo y un largo viaje en autobús para ir y venir a la escuela. Así pues, tuvieron que navegar también a través de los desafíos culturales, tales como la tensión creada por el rigor de las clases, las pruebas y la preparación de tareas asociados con la cultura para ir a la universidad reinante en Preuss.

Los estudiantes entrevistados reportaron haber recibido mensajes encontrados de parte de sus padres sobre su nueva vida académica. Por un lado, los estudiantes recibieron el estímulo verbal alrededor del tema que una buena educación era la mejor manera de evitar los problemas que experimentaron ellos al ganar salarios bajos, con carencia de movilidad en el trabajo, sin poder comprar las mercancías deseadas. Por otro lado, algunos padres hicieron sentirse culpables a los estudiantes por participar en las actividades académicas que con frecuencia consumían su tiempo, reemplazando las oportunidades de pasar más tiempo con la familia. Otros estudiantes indicaron que se sentían entre dos aguas, entre el entendimiento cultural de sus padres de que la familia es primero y las expectativas de la escuela de que el trabajo académico es de importancia vital.

Los estudiantes reportaron que sus padres entendían los parámetros generales de sus vidas en la escuela, pero no las luchas cotidianas y lo que tuvieron que pasar. La falta de experiencia personal sobre los desafíos experimentados por los estudiantes cuando atraviesan la distancia cultural y material entre el hogar y la escuela evitó que los padres participaran activamente en los aspectos académicos de la experiencia de sus hijos en Preuss. Sin embargo, en lugar de apoyo académico, los padres con frecuencia proporcionaron apoyo emocional a sus hijos. Como resultado de estos conflictos, los estudiantes de Preuss explicaron que desarrollaron y mantuvieron amistades en la escuela más a menudo que en sus barrios porque sus pares de Preuss “entendían mejor por lo que pasaban” tanto en la escuela como en su casa.

La pregunta persiste: ¿en qué medida la creación de esta cultura para ir a la universidad, el éxito académico que ha engendrado y la formación de identidades duales es una modificación sistemática de la estructura del poder? Uno podría argumentar —siguiendo a Bourdieu (1984)— que el trabajo de la escuela en crear una cultura para ir a la universidad representa simplemente una grieta o una fisura en la jerarquía del acceso que es organizado por la clase social y la raza en los Estados Unidos. De hecho, un número grande de estudiantes de bajos ingresos procedentes de diversas etnias está ascendiendo a pasos más y más altos la escalera del éxito académico y económico como resultado de este esfuerzo concertado, pero antes de que concluyamos optimistamente que la jerarquía del acceso está siendo desmantelada, debemos ser testigos de más esfuerzos sostenidos: que sean institucionalizados, perduren a través del tiempo y se establezcan en muchos lugares diferentes.

Bibliografía

- Alvarez, D. y Mehan, H. (2006), “Whole school detracking: A strategy for equity and excellence”, *Theory into practice*, 45, t. 1, pp. 82-89.
- Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, New York and London, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986), “The forms of capital”, en J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, New York, Greenwood Press. pp. 241-258.
- Carter, P. L. (2006a), *Keeping It real: School success beyond black and white*, New York, Oxford University Press.
- Carter, P.L. (2006b), “Straddling boundaries: identity culture and school”, *Sociology of Education*, 79, pp. 304-328.
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and measurement in sociology*, New York, The Free Press.
- Cooper, C., Denner, J. y Lopez, E. M. (1999), “Cultural brokers: helping latino children on pathways toward success”, *The future of children*, 9, t. 2, pp. 51-57.
- Deal, T. y Peterson, K. (2000), “Eight roles of symbolic leaders”, *Educational leadership*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 202-212.
- Foley, D. E. (1990), *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Fordham, S. y Ogbu, J.U. (1986), “Black students’ school success: Coping with the burden of acting white”, *The Urban Review*, 8, t. 3, pp. 176-206.
- Gee, J. P. (2001), *An introduction to discourse analysis*, New York, Routledge.
- Gibson, M. (1988), *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, New York, Cornell University Press.

- Gibson, M. (1991), "Ethnicity and school performance: Complicating the immigrant/involuntary minority typology", *Anthropology and Education Quarterly*, 28, t. 3, pp. 431-454.
- Horvat, E. M. y Antonio, A. L. (1999), "'Hey those shoes are out of uniform': African american girls in an elite boarding school and the importance of habitus", *Anthropology and Education Quarterly*, 30, t. 3, pp. 317-342.
- Horvat, E. M. y Lewis K.S. (2003), "Reassessing the 'burden of acting white': The importance of peer groups in managing academic success", *Sociology of Education*, 76, pp. 265-280.
- Horvat, E. M. y O'Connor, C. (eds.) (2006), *Beyond acting white: reframing the debate on black student achievement*, Lanham MD, Rowman and Littlefield.
- Hurtado, A., Gurin, P. y T. Peng, T. (1994), "Social identities—A framework for studying the adaptations of immigrants and ethnics: the adaptations of mexicans in the united states", *Social Problems*, 41, t. 1, p. 129.
- Khalil, N. (2005), *Home and academic identities at the preuss school*, UCSD, Unpublished Human Development Program Honors Thesis, La Jolla, UCSD.
- Lareau, A. (1989), *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*, London, Falmer.
- Lareau, A. (2003), *Unequal childhoods: Class, race and family life*, Berkeley, University of California Press.
- MacLeod, J. (1987), *Ain't no makin' it: leveled aspirations in a low-income neighborhood*, Boulder, Co., Westview.
- McClure, L. y Morales, J. C. (2004), "The preuss school at UCSD: school characteristics and students' achievement", UCSD, CREATE, disponible en <http://create.ucsd.edu/evaluation>; consultado el 3 de junio de 2008,
- McClure, L., Strick, B., Jacob-Almeida, R. y Reichter, C. (2006), "The preuss school at UCSD: school characteristics and students' achievement, UCSD, CREATE", disponible en <http://create.ucsd.edu/evaluation>; consultado el 3 de junio de 2008.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. y Lintz, A. (1996), *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*, New York, Cambridge University Press.
- Meier, D. (1995), *The power of their ideas: lessons for america from a small school in Harlem*, Boston, Mass., Beacon.
- Morales, J. C. (2005), The question is not where they will be next year, but who will they be when they get there: A study of home and school identity, Unpublished Latin American Studies MA Thesis, La Jolla, UCSD.
- Noddings, N. (1984), *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, Ca., University of California Press.

- Oakes, J. (2002), *Critical conditions for equity and diversity in college access: Informing policy and monitoring results*, Los Angeles, UC ACCORD.
- Ogbu, J. U. (1974), *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*, New York, Academic Press.
- (1987), “Variability in minority performance: A problem in search of an explanation”, *Anthropology & Education Quarterly*, 18, t. 4, pp. 312-334.
- Ogbu, J. U. (1992), “Understanding cultural diversity and learning”, *Educational Researcher*, 21, t. 8, pp. 5-14.
- Reicher, C. y McClure, L. (2008), “The preuss school: School characteristics and students’ achievement, class of 2007, UCSD, CREATE”, disponible en <http://create.ucsd.edu/evaluation>; consultado el 3 de junio de 2008.
- Rosen, L. y Mehan, H. (2003), “Reconstructing equality on new political ground: The politics of representation in the charter debate at UCSD”, *American Educational Research Journal*, 40, t. 3, pp. 655-682.
- Sizer, T. R. (2004), *The red pencil: Convictions from experience in education*, New Haven, Ct., Yale University Press.
- Solomon, R. P. (1992), *Black resistance in high school: Forging a separatist culture*, Albany, New York, SUNY.
- Stanton-Salazar, R. (2001), *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of U.S.-mexican youth*, New York, Teachers College Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M.M. (1997), *Transformations: Immigration, family life and achievement motivation among latino students*, Stanford, Ca., Stanford University Press.
- Turner, R. H. (1960), “Sponsored and Contest Mobility and the School System”, *American Sociological Review*, t. 25, pp. 855-867.
- Valdés, G. (1996), *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*, New York, Teachers College Press.
- Valenzuela, A. (1999), *Subtractive Schooling: U.S.-mexican youth and the politics of caring*, Albany, NY, SUNY Press.
- Vasquez, O., Stanton-Salazar, R. y Mehan, H. (2000), “Engineering success through institutional support”, en S. T. Gregory (ed.), *The academic achievement of minority students*, Lanham, New York University Press of America. pp. 213-305.
- Willis, P. (1977), *Learning to labor*, New York, Columbia University Press.

Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento?

Elizabeth Birr Moje

Hace casi diez años leí en *Changing Literacies*, de Colin Lankshear (1997), un ejemplo de James Gee sobre lo que significa la literacidad crítica. El ejemplo me impactó de tal manera que desde entonces he aplicado su argumento a todo el proceso de lectoescritura. Gee argumentaba que la literacidad requiere atención a los “elementos que se coordinan en los Discursos” (Gee, en Lankshear, 1997: xvii) y para ilustrar su idea se basó en el libro *Biology as Ideology* de Roger Lewontin (1991), donde el autor hace una distinción entre la forma en que un científico médico y un historiador social explicarían la causa de la tuberculosis. Según Lewontin, lo más probable es que el biólogo dijera que la enfermedad se debe al *tubercle bacillus*, mientras que el historiador la atribuiría a la falta de regulación del capitalismo industrial del siglo XIX. Recuerdo que el ejemplo me fascinó no sólo porque ilustraba acertadamente el concepto de Gee de la coordinación de los elementos en los Discursos, sino porque me recordó que la literacidad es en el fondo un asunto de conocimiento: comprender, interpretar, cuestionar y criticar son actividades que dependen en gran medida de saber algo acerca del mundo y su funcionamiento. En otras palabras, es difícil saber cómo se coordinan los elementos en los Discursos si se desconocen, con cierta profundidad, los elementos necesarios.

El ejemplo ilustra claramente la manera en que el conocimiento y la identidad se relacionan entre sí y con las prácticas de un dominio dado. Así, el científico ofrece su explicación sobre la causa de la tuberculosis, en función de su conocimiento y sus formas de conocer (saber cómo explicar la causa y el efecto, por ejemplo) que

resultan de las identidades que ha desarrollado tras años de participar en las prácticas de la ciencia médica que busca identificar las causas de las enfermedades con el fin de erradicarlas. El científico no podría, no obstante, comenzar a involucrarse en las prácticas del dominio -ni siquiera sabría qué preguntas hacer- sin haber desarrollado a lo largo del tiempo ciertos marcos conceptuales del dominio.

En este capítulo quiero ampliar ese aspecto del conocimiento y aplicarlo a la teoría e investigación sobre el desarrollo y negociación de los discursos, literacidades e identidades disciplinares, en particular entre y con los adolescentes. Como muestra la observación de Lewontin, el aprendizaje en las disciplinas es importante para desarrollar las habilidades de literacidad y de pensamiento. Además, varios autores sostienen que el desarrollo de identidades disciplinares es importante para el aprendizaje en las disciplinas (Gee, 2001; Lave, 1996). Pero tanto las habilidades de literacidad como las de pensamiento parecen depender en gran medida del *conocimiento*. No obstante, este parece ocupar un papel secundario en los estudios socioculturales más recientes y en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que abordan el aprendizaje, el discurso y la identidad, los cuales consideran que la *participación* en las comunidades de aprendizaje es el elemento principal para el desarrollo de las identidades disciplinares necesarias para el aprendizaje profundo. Sin embargo, tal como señalan Ford y Forman (2006: 2), “aunque la participación puede ser considerada uno de los objetivos de aprendizaje, la participación no es algo que se ‘adquiera’. Lo anterior quiere decir que necesitamos identificar las formas en que dicha participación afecta al individuo, así como los recursos con que este ‘se queda’ tras las experiencias de enseñanza”.

Mi objetivo es, entonces, ubicar al conocimiento —es decir, el “residuo de la participación” (Moje y Lewis, 2007)— en un lugar más sobresaliente en los estudios sobre identidad, discurso y aprendizaje. Al hacerlo, sin embargo, no quiero que se me interprete como a favor de la transferencia mecánica de fragmentos de información, o de recetar la naturaleza y el tipo de conocimiento que debe construirse, como lo han hecho algunos académicos (Hirsch, 2006; Ravitch y Finn, 1987). Por ello, analizo las teorías del conocimiento como algo que se produce dinámicamente en la interacción, y cuestiono el papel que el conocimiento-en-acción tiene en el desarrollo de una identidad disciplinar y en las correspondientes habilidades de discurso y literacidad disciplinares. De manera específica, si el conocimiento y la identidad se desarrollan paralelamente, ¿cuáles son entonces las prácticas que apoyan el desarrollo-en-acción del conocimiento y la identidad, particularmente en ambientes escolares con muchas presiones y muy heterogéneos étnica y racialmente? Mi objetivo es generar una teoría más sólida de la relación entre discursos, identidades y desarrollo del conocimiento en contextos escolares. Concluyo diciendo que aún no tenemos su-

ficiente información para elaborar una teoría realmente sólida sobre el conocimiento de los dominios y desarrollo de identidades, y recomiendo la realización de *design experiments*¹ basados en los principios de las teorías socioculturales y de los Nuevos Estudios de Literacidad, pero llevados a las condiciones reales de las aulas escolares.

Un intento por describir el rompecabezas de conocimiento, identidad, discurso y literacidad

Como punto de partida, quisiera separar las piezas de lo que parece ser un rompecabezas que va así: muchos autores afirman que los cambios en la identidad son tan necesarios como característicos del aprendizaje profundo (Gee, 2007; Lave, 1993, 1996). Gee, por ejemplo, sostiene que:

Todo aprendizaje profundo —es decir, aquel que es activo y crítico— se encuentra ligado de varias formas inextricables a la identidad [...] una persona no puede alcanzar el aprendizaje profundo dentro de un dominio semiótico si carece de la voluntad para comprometerse totalmente con el aprendizaje, en términos de tiempo, esfuerzo y participación activa. Dicho compromiso requiere que el individuo esté dispuesto a verse a sí mismo en términos de una nueva identidad, es decir, verse a sí mismo como el *tipo de persona* que puede aprender, utilizar y valorar el nuevo dominio semiótico (Gee, 2007: 54).

Lo que es más, como resulta evidente en la cita de Gee, suele argumentarse que las identidades dependen de la participación en discursos y prácticas de un dominio específico. Sin embargo, como ilustra el ejemplo de Lewontin, para poder participar en discursos y prácticas es necesario tener conocimientos *de* y habilidades *para* esos discursos y prácticas. Incluso en el ejemplo clásico de Gee (1996) de alguien que entra a un “bar de motociclistas”, se entiende que esta persona debe tener conocimiento de la comunidad discursiva para poder participar y adoptar la identidad de “motociclista” (o no hacerlo). Por tanto, la identidad, parece, depende del conocimiento, lo cual a su vez ayuda a desarrollar e inclusive generar nuevo conocimiento. Es poco probable que uno esté dispuesto a verse a sí mismo bajo una nueva identidad de la que sabe poco. Quienes estudian la identidad, en cuya lista me incluyo, lo han hecho como una manera de entender la necesidad de la gente de comprometerse

¹ El término *design experiments*, acuñado por Collins (Brown, 1992), hace referencia al diseño de ambientes educativos innovadores donde simultáneamente se lleven a cabo investigaciones sobre esas innovaciones. Un ejemplo, llamado *Boxer*, se describe en el capítulo “Lectura, desarrollo de lenguaje, videojuegos y aprendizaje en el siglo XXI” de este libro (N. de las C.).

con el aprendizaje del dominio con el fin de personalizarlo, para decirlo de alguna manera. Hemos querido llamar la atención sobre el poder de la identificación en el aprendizaje —tanto de uno como de otras identificaciones—. No obstante, centrarse en la identidad puede haber enmascarado la necesidad de elaborar simultáneamente prácticas de enseñanza que desarrollen el conocimiento mediante la práctica en los ambientes formales del aula.

De hecho, algunos autores afirman que, en su interés por resaltar el conocimiento como una construcción, los educadores e investigadores educativos muchas veces descuidan del todo el conocimiento que los aprendices deben de traer a cada nueva situación de aprendizaje. Por ejemplo, E. D. Hirsch (2006) ha escrito ampliamente sobre la necesidad de enseñar “ciertos temas explícitos y sustantivos sobre historia, ciencia y literatura” y además, de “evaluar este conocimiento entre los estudiantes” (Hirsch, 2008). Mencionar a Hirsch nos recuerda que las perspectivas sobre el desarrollo del conocimiento parecen oscilar entre un “enfoque bancario de la educación” (Freire, 1970), donde mentes expertas proporcionan información estática a mentes en blanco, y un enfoque constructivista radical (Glaserfeld, 1995), donde el individuo construye todo su conocimiento a partir de la interpretación de una secuencia específica de experiencias. Por su parte, Hirsch sostiene que la respuesta al problema del conocimiento radica en exigir más cursos de las asignaturas tradicionales, pero su argumento no toma en cuenta que aunque los programas educativos de varios estados de los Estados Unidos de América exigen la enseñanza de materias básicas, los estudiantes siguen reprobando cuando llegan a niveles superiores. De hecho, la pregunta más importante que Hirsch y otros defensores del conocimiento deben hacerse, entonces, es cómo y para qué se enseña el conocimiento. Si se enseña mediante una simple transferencia de información de una cabeza a otra y se participa únicamente con el fin de demostrar el conocimiento en una prueba, puede decirse que no se está enseñando el conocimiento, independientemente de si se incluyen o no las materias básicas en los programas educativos.

Muchos académicos, enredados en la batalla binaria del conocimiento bancario o la construcción de nuevo conocimiento, no se han ocupado de la pregunta sobre cómo se desarrollan en conjunto el conocimiento y la identidad y cómo apoyan el aprendizaje. Es evidente que por años se han elaborado teorías sobre la construcción del conocimiento y las prácticas pedagógicas que la apoyan (Blumenfeld, Marx, Patrick y Krajcik, 1997; Cobb, 1994; Cobb y Bowers, 1999; Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994); aunque en algunas áreas como la literacidad se ha prestado atención a constructos tales como *conocimiento previo*, varios regímenes actuales de instrucción operan sin prestar atención a la forma en que se desarrollan el conocimiento, las identidades o las prácticas. Por ejemplo, en el nivel de secundaria,

en el ámbito de las políticas de literacidad, vemos la demanda de que los maestros sean más competentes en la enseñanza de estrategias (Ford y Forman, 2006), y, con respecto a la literacidad disciplinar, más competentes en la enseñanza de *estrategias de literacidad disciplinar*, en particular, prestando a menudo poca atención a las identidades que los jóvenes traen a la escuela o al conocimiento necesario para imbuirse en los textos de varias materias disciplinares. La atención a la enseñanza de estrategias en sí no es problemática; muchas estrategias cognitivas, herramientas o prácticas son centrales para el desarrollo de habilidades sólidas de literacidad crítica en cualquier dominio (Biancarosa y Snow, 2004; Buehl, 2002). De hecho, la mayoría de las estrategias cognitivas de lectura se basan en la idea de que la lectura estratégica desarrolla vínculos entre el conocimiento que debe aprenderse y la experiencia y el conocimiento ya construidos. Sin embargo, en algunas iniciativas recientes la enseñanza de estrategias parece referirse en gran medida a proveer herramientas para extraer información de los textos. Sin algún nivel de conocimiento, un objetivo para participar en la práctica de la literacidad y una identificación con el dominio o el propósito de la lectura, las estrategias no llevarán muy lejos a los lectores o escritores.

Algunos enfoques alternativos, como los que ofrecen los NEL y la teoría sociocultural, sí reconocen la importancia del conocimiento construido mediante participaciones previas en una comunidad de práctica (Moje y Lewis, 2007), y a menudo ven el conocimiento como algo que se “desarrolla” en la práctica, a medida que vaya siendo necesario (Gee, 2007). A diferencia de la mayoría de los estudios sociocognitivos (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar 1991; Cobb y Bowers, 1999) estas teorías también se ocupan de la importancia de las identidades como un aspecto del aprendizaje. A pesar de ello, la mayor parte de las teorías socioculturales y de los NEL no se basan en la práctica en el aula o la escuela, donde convergen estudiantes de varias procedencias alrededor de temas que pueden o no interesarles, con pocos recursos a su disposición y con maestros que pueden o no conocerlos muy bien y que, por lo tanto, no pueden esforzarse para facilitar el desarrollo del conocimiento mediante la práctica. Como plantea Brian Street (2003), el mayor reto a afrontar desde la perspectiva de los NEL es buscar respuestas sobre cómo las teorías de estudios focalizados sobre las prácticas de literacidad en contextos cotidianos pueden informar los ambientes y contextos radicalmente diferentes de la enseñanza en la escuela (institucionalizada, formal y prácticas masivas de enseñanza para jóvenes). La cuestión de cómo se desarrolla el conocimiento a través de las prácticas en las aulas mientras se desarrollan simultáneamente identidades disciplinares es un ejemplo del reto de traducir las teorías socioculturales y de los NEL a la práctica en el aula.

¿Qué son las identidades y por qué nos interesan?

Antes de entrar de lleno en la discusión de la relación entre conocimiento, identidad, discurso y desarrollo de la literacidad, vale la pena detenernos a analizar el reciente giro hacia la identidad en los estudios de literacidad (y particularmente en los NEL), y ofrecer algunas perspectivas sobre las identidades. El creciente interés de un grupo de académicos, educadores y diseñadores de políticas en el desarrollo de habilidades de literacidad disciplinar entre los jóvenes hace que estas preguntas cobren una relevancia especial. Muchos educadores están comprometidos con involucrar a los jóvenes en el conocimiento profundo de y entre varios dominios, y esperan apoyar su aprendizaje de literacidad y otras prácticas representacionales dentro y entre tales dominios, aún si se parte de los intereses, conocimientos, discursos y prácticas que los jóvenes traen consigo al ambiente de aprendizaje. Como parte de esa búsqueda, los educadores están volcando su atención hacia temas de identidad asociados con la competencia en un dominio del conocimiento y la práctica, argumentando que no es posible para un individuo incorporar las habilidades y prácticas de la disciplina sin que haya un cambio de su identidad.

¿Qué es una identidad? O para estar a tono con los enfoques actuales de la identidad en la investigación sobre educación, ¿qué son las identidades? La literatura y las perspectivas sobre el tema de la identidad es tan extensa que no podría cubrirse en este documento [véase Moje y Luke (2009) para una revisión más extensa sobre las teorías e investigaciones sobre identidad y literacidad]. Para resumir, algunos académicos consideran que las identidades son construcciones discursivas, categorías en las que se encasilla a las personas o que ellas mismas adoptan (Chouliaraki, 2003); otros ven las identidades como narraciones o relatos que las personas cuentan sobre ellas mismas y los demás (Sfard y Prusak, 2005), mientras que otros las ven como representaciones en relaciones y posiciones sociales particulares (Holland y Leander, 2004; Leander, 2004; Moje, 2004; Wortham, 2001). Específicamente, desde mi perspectiva, las identidades son representaciones de uno mismo, moldeadas por el tiempo, el espacio y las relaciones sociales. Dado que las identidades están insertas en relaciones sociales, también lo están en relaciones de poder, para las que a veces son determinantes. La investigación sobre identidades y literacidades debe tomar en cuenta no sólo las construcciones discursivas de las personas, sino también su puesta en práctica y las respuestas de los demás a dichas representaciones de la identidad.

Tomando en cuenta lo anterior, las identidades *disciplinares* son las representaciones de uno mismo que reflejan los hábitos de la mente, las prácticas y los discursos —o las formas de conocer, hacer, pensar y actuar (Gee, 1996)— asociados con el trabajo en las disciplinas de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias

naturales (Ford y Forman, 2006).² Las identidades disciplinares, para mí, se refieren a los discursos y prácticas en las que se involucrarían un historiador, un químico o un matemático al producir, representar y criticar el conocimiento en su trabajo diario. Dichas identidades y prácticas tienden a traslaparse con las prácticas e identidades académicas, en gran parte debido a que el conocimiento y la práctica disciplinar suelen aprenderse en ambientes académicos formales. Sin embargo, un aspecto específico del conocimiento, la práctica y la identidad disciplinares no es capturado por el conocimiento, la práctica e identidad académicos. Una persona que pone en juego una identidad disciplinar se ve a sí misma y es vista por los demás como alguien que actúa según corresponde a un miembro de su disciplina (Bain, 2006). Por ejemplo, al especificar lo que significa trabajar con la historia, Bain escribió: “Los historiadores, desde hace tiempo, han definido la historia como investigación, ubicándose a sí mismos en el papel de detectives en busca de explicaciones creíbles a eventos, tendencias y controversias históricas” (Bain, 2006: 2080).³ Según Bain, por lo tanto, para ser miembro en el dominio de la historia no sólo bastan identificaciones —tanto las identificaciones de uno mismo como las de los demás hacia uno—, sino que se necesitan también prácticas específicas, así como discursos, datos e información disciplinares y marcos conceptuales, —es decir, *conceptos* disciplinares— (cf. Hobsbawm, 1997; Stevens y Hall, 1998; Stevens, O’Connor, Garrison, Jocuns y Amos, 2008). La membresía en dominios disciplinares determina las oportunidades para aprender, y en última instancia, para el aprendizaje en sí (Stevens, O’Connor, Garrison, Jocuns y Amos, 2008). Desde esta perspectiva, quien realmente haya aprendido algún aspecto *conceptual* de alguna disciplina —lo que generalmente consideramos como *conocimiento*—, también ha aprendido las *prácticas* (Ford y Forman, 2006) y las *identidades* de la disciplina (Gee, 2007; Moje, 2008).

Una advertencia importante al respecto es que se puede argumentar que el conocimiento, las prácticas, los discursos y las identidades disciplinares no tienen una importancia central en el siglo XXI. Algunos dirán que puede encontrarse un tipo más

² En este punto resulta útil hacer una distinción entre la identidad disciplinar y la académica, aunque existe una importante relación entre ambos conceptos. Las identidades académicas son aquellas que se relacionan con el trabajo escolar, y pueden incluir lo que Green (1983) denomina prácticas “de estudiantes”: las prácticas de levantar la mano, hacer tareas, hablar de ciertas formas y actuar dentro de relaciones y papeles de autoridad específicos, entre muchas otras características sutiles de la práctica “escolar”.

³ Ya que actualmente gran parte de mi trabajo se centra en las áreas de ciencia e historia, baso muchos de mis ejemplos en estas disciplinas. Cualquier disciplina y muchas áreas de estudio (o subdisciplinas) también proveen ejemplos válidos, pues considero que toda disciplina representa a un grupo de personas que comparte reglas y convenciones respecto al discurso y la práctica. En este sentido, las disciplinas constituyen culturas.

importante de conocimiento en los sistemas de redes sociales y en la “convergencia” de redes de conocimiento (Jenkins, 2006). Otros argumentarán que más importante aún que desarrollar el *conocimiento*, —independientemente de cómo se conceptualice este último—, es la necesidad de desarrollar habilidades para acceder, evaluar, criticar y producir información.

Se trata de críticas justas. Es claro que las redes sociales y las prácticas culturales populares son poderosas, como lo son las habilidades que nos permiten acceder y evaluar la información que gira en torno nuestro en una economía del conocimiento y la información. Sin embargo, ni las redes sociales ni la administración de la información operan aisladas del conocimiento, discurso y prácticas disciplinares, especialmente si nos apartamos de las posturas que caricaturizan el conocimiento disciplinar como conocimiento reificado, anquilosado, canónico de las disciplinas. Al considerar que el conocimiento disciplinar depende del conocimiento amplio y profundo de los eventos mundiales, las relaciones, fenómenos naturales y sociales, personas, culturas, teoremas matemáticos y políticas en las que participa la gente al vivir, trabajar y actuar en el mundo cotidiano, es posible ver el conocimiento y la práctica disciplinares como un aspecto de la vida diaria. Destruir el privilegio del conocimiento disciplinar, no obstante, requiere que más personas tengan acceso al conocimiento y las prácticas de la disciplina de manera que puedan “contestarle” a quienes detentan el poder. Esta contestación necesariamente demanda a su vez más que las meras oportunidades para criticar. Como Bain (2006) argumenta respecto a la enseñanza de la historia en el aula: “Para poder hablar de otra forma a las fuentes de autoridad en el aula, los estudiantes no sólo deben apropiarse de las herramientas de la disciplina, sino que también deben alterar sus interacciones tradicionales con la autoridad del aula, asumiendo un nuevo estatus, rol y voz en relación con los textos y los maestros” (Bain 2006: 2086).

Podríamos reemplazar las palabras “estatus, rol y voz” de Bain por identidades, interpretando su argumento como que uno no puede criticar a menos que se identifique con la disciplina, y que uno no puede identificarse con ésta sin contar con las herramientas de la disciplina. Algunas de esas herramientas son prácticas particulares de lectura y escritura (Bain, 2005; Hand y Keys, 1999; Hand, Hohenshell y Prain, 2004; Hand, Wallace, y Yang, 2004; Wineburg, 1991, 1998, 2001). Otras herramientas se refieren al conocimiento. Lo anterior quiere decir que para asumir la autoridad o cambiar de estatus, rol o voz es necesario algún tipo de conocimiento, tanto del dominio en cuestión como del mundo. Sin embargo, reconocerlo da pie a la difícil cuestión sobre cómo los maestros permiten ese desarrollo del conocimiento mientras promueven las identificaciones.

Un ejemplo desde la práctica

Para refinar las preguntas planteadas anteriormente quisiera utilizar como ejemplo una oportunidad de instrucción compartida que tuve hace algunos años, sobre la cual escribí ampliamente (Moje y Speyer, 2008). Aquí me limitaré a dar algunos detalles del contexto para ilustrar el escenario de la experiencia práctica que hizo que me planteara la mayoría de esas preguntas como maestra, investigadora y teórica. Quisiera subrayar que se trata de preocupaciones tanto teóricas como prácticas, las cuales no pueden hacerse a un lado simplemente al señalar las problemáticas del contexto escolar. Toda enseñanza y aprendizaje ocurren en contextos, espacios, tiempos y relaciones particulares, como también sucede con todas las representaciones de las identidades. Si deseamos hablar seriamente sobre las teorías del aprendizaje, el discurso y la identidad, debemos reconocer entonces los retos de contextos realmente locales y particulares en los que se lleva a cabo una gran parte de la enseñanza y el aprendizaje.

Mi experiencia tuvo lugar en una escuela preparatoria en Detroit, Michigan, ubicada en un asentamiento predominantemente latino. Los estudiantes eran en su mayoría mexicanos o descendientes de mexicanos. Tuve la oportunidad de compartir la instrucción con Jennifer Speyer durante tres clases del penúltimo grado con estudiantes de entre 16 y 18 años. Se trataba de un curso llamado Asuntos Globales, diseñado para reemplazar lo que antes se denominaban cursos de historia mundial. Este enfoque en un tema tan amplio permitió que los profesores se basaran en eventos, experiencias y conceptos históricos, políticos, sociales y culturales para enseñarles a los jóvenes algo sobre el mundo en que vivían. Además de las materias de historia y geografía general de Estados Unidos que deben cursarse en primaria, todos los estudiantes del grado octavo a décimo en las escuelas de Michigan tenían que cursar dos años de un nivel superior de historia estadounidense y uno de geografía. Speyer y yo concebimos esta unidad como una forma una forma de un *design experiment*, donde evaluaríamos cómo diseñar una experiencia de aprendizaje de historia focalizada con base en el conocimiento y experiencia de los estudiantes, capaz de construir nuevos conocimientos mediante la lectura y el análisis de un conjunto de fuentes primarias, secundarias y terciarias (libros de texto).

Diseñamos una unidad de dos semanas de duración sobre las leyes migratorias de Estados Unidos a lo largo de su historia. Seleccionamos este tema ya que muchos de los estudiantes eran inmigrantes, tenían familiares inmediatos y amigos inmigrantes o conocían a algún familiar o amigo que había inmigrado. Casi todos los miembros de la comunidad provenían de México —de varias partes, pero la comunidad tenía perfectamente claras las divisiones regionales entre el norte y el sur—. También

había algunos jóvenes de países centro y suramericanos, y los grupos más grandes después del mexicano eran el puertorriqueño y el dominicano. Nuestra esperanza era que los fondos de conocimiento de los estudiantes respecto a temas de inmigración y sobre los países latinoamericanos servirían de andamiaje para que aprendieran más sobre las leyes migratorias vigentes y anteriores en Estados Unidos. También buscábamos generar una conexión inmediata a la inminente marcha del Día del Trabajo, que se estaba organizando para protestar contra las prácticas discriminatorias de inmigración. La suposición general era que la escuela estaría prácticamente vacía ese viernes 1º de mayo, pues se pensaba que los estudiantes participarían en las actividades comunitarias. Por ello definimos que el objetivo de la unidad sería el estudio histórico de las leyes migratorias estadounidenses con el fin de que los estudiantes tuvieran la información necesaria para actuar en su comunidad. Durante las dos semanas de la unidad se realizaron actividades como: *a)* ejercicios diarios de composición libre que respondieran a preguntas sobre temas migratorios (por ejemplo ¿Crees que cualquier persona debería poder inmigrar a Estados Unidos en cualquier momento? ¿Por qué?); *b)* lectura y discusión de fuentes primarias y otros textos (por ejemplo leyes, artículos, poesía, caricaturas políticas); *c)* análisis y producción de representaciones visuales de los conceptos y temas sobre las migraciones; *d)* debates orales; y *e)* escritura de ensayos formales, cuya forma exacta sería determinada por los estudiantes.

La unidad progresaba sin problemas hasta que nos tropezamos con un obstáculo que nos reveló que la falta de conocimiento sofisticado del dominio, tanto de los conceptos como de los hechos, puede dificultar la lectura crítica disciplinar. Habíamos llegado al punto en la unidad en que queríamos ir más allá de las preguntas sobre la ley migratoria en Estados Unidos y concentrarnos en un estudio de sus cambios a lo largo del tiempo, con el objetivo de involucrar a los estudiantes en un análisis de los patrones de la ley. Nuestro objetivo curricular era que los estudiantes se dieran cuenta de que las leyes típicamente iban dirigidas a excluir algunos grupos migratorios y a privilegiar a otros, independientemente del momento en que se expedieran. Para generar discusiones e involucrar a los estudiantes a comprender las leyes, distribuimos fragmentos de textos de algunas leyes migratorias relevantes a pequeños grupos de estudiantes y les pedimos elaborar una representación de los puntos principales de las leyes. Los grupos se pusieron a trabajar y muchos pudieron identificar los puntos más importantes, incluso cuando se usaba un lenguaje arcaico como el de las leyes de 1792 o 1836. Este no fue el caso para los grupos a quienes se les asignó la Ley de

Cuotas de Emergencia de 1921 o la Ley de Inmigración de 1924.⁴ Tomemos como ejemplo el siguiente fragmento de la Ley de Cuotas de Emergencia de 1921:

Ley de Cuotas de Emergencia de 1921
UNA LEY

Para restringir la inmigración de extranjeros [*aliens*] a los Estados Unidos de América. Siendo promulgada por el Senado y la Cámara de Representantes de los Estados Unidos de América en una reunión del Congreso... Sec. 2 (a) Que el número de extranjeros [*aliens*] de cualquier nacionalidad a ser admitidos bajo las leyes de inmigración de los Estados Unidos de América en cualquier año fiscal se limitará al 3 por ciento del número de personas nacidas en el extranjero y de dicha nacionalidad residentes en los Estados Unidos de América, de acuerdo con el censo de 1910.

Para resumir, los estudiantes no tenían claro cómo representar esta ley y mucho menos, cómo adoptar el papel de investigador, es decir, la identidad del historiador según el discurso de Bain (2006). Aparentemente, el texto representaba una ley equitativa que permitía la inmigración de cualquier persona hacia Estados Unidos., siempre y cuando no se hubiese cubierto el porcentaje permitido para la población de esa nacionalidad. Los estudiantes interpretaron que cualquier persona podría inmigrar en igualdad de condiciones y, por lo tanto, no sabían con qué imágenes representar esta idea. Para ellos fue más fácil representar, por ejemplo, las exclusiones en leyes previas porque tales exclusiones eran más identificables (por ejemplo la Ley de Exclusión China de 1882).

Sin embargo, lo que los estudiantes no pudieron reconocer de las leyes de 1921 y 1924 fue que los privilegios y las exclusiones estaban codificados en el texto mediante un lenguaje estratégico. Al tomar como punto de partida las poblaciones extranjeras residentes en Estados Unidos en 1910, la ley redujo de hecho el número de personas de ciertos grupos que podían inmigrar, puesto que en 1910, la población de esos grupos era menor que la de 1921 (la Ley de Inmigración de 1924 adoptó medidas incluso más radicales al cambiar el porcentaje de inmigrantes permitidos a 2% de la población de ese grupo en 1890). Para comprender totalmente las implicaciones de esta ley, habría sido necesario que los estudiantes supieran algo sobre las tendencias de inmigración a Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX; concretamente necesitaban saber que grandes oleadas de personas de Europa del Este estaban inmigrando y que el número de inmigrantes provenientes de

⁴La Ley de 1921, ampliada con la de 1924, es también conocida como la Ley de Orígenes Nacionales (N. de la T.).

Alemania e Inglaterra estaba en declive. Asimismo, tendrían que haber sabido que la cantidad de inmigrantes de Europa oriental era inferior en 1910, y más aún en 1890, con respecto a 1921.

De igual manera, los estudiantes hubieran tenido que saber que deberían plantearse dudas sobre el texto y formular algunas; —esto es, adoptar una identidad académica cuando menos, o la de un historiador en el mejor de los casos—. Por ejemplo, habrían podido preguntarse cuál era la emergencia tras la Ley de Cuotas de Emergencia, o por qué una ley de 1921 tomaba como año de referencia 1910 o, más sorprendente aún, 1890 en el caso de la ley de 1924. Para hacerse este tipo de cuestionamientos hace falta identificarse con las prácticas de la lectura de fuentes primarias (de los historiadores). No obstante, retomando el concepto de Bain de que una identidad disciplinar como historiador es la de un investigador o “detective” que busca “explicaciones creíbles a eventos, tendencias y controversias históricas” (Bain, 2006: 2080), nos preguntamos hasta qué punto nuestros estudiantes podían actuar como investigadores o detectives, cuando no tenían el conocimiento necesario para explorar el texto a profundidad. Su falta de conocimiento dificultaba incluso la generación de preguntas sobre el texto, ya que no tenían suficiente información sobre las actitudes culturales de la época como para preguntarse por qué se seleccionaron esos años o cuál era la emergencia.

En otras palabras, esta experiencia con una fuente primaria un poco complicada reveló una serie de retos para la identificación, relacionados con la falta de conocimiento de la época y de las razones detrás de que las leyes de inmigración fueran promulgadas; esto es, a *quién* se incluye y se excluye con esta ley, por qué podía ser importante la industrialización y por qué era importante la Primera Guerra Mundial, cuestiones sobre la eugenesia, etc. Igualmente, el texto nos puso de manifiesto lo que la falta de conocimiento puede hacer para obstaculizar la habilidad de un individuo para identificarse e involucrarse en prácticas y discursos particulares, esto es, *formas de saber* específicas. Es difícil adoptar el papel de investigador o interrogador de la historia cuando no se ha desarrollado el conocimiento conceptual, pragmático o fáctico necesario para reconocer cuando algo debe ser investigado, y mucho menos para cuestionar, indagar y buscar la información necesaria.

La solución que Speyer y yo desarrollamos⁵ al enfrentar el problema de cómo involucrar en la investigación histórica a estudiantes que no contaban con el conocimiento necesario sobre un período histórico determinado, fue dedicar tiempo para desarrollar en ese momento el conocimiento necesario; aunque sobre la marcha y un poco inadecuadamente. No nos limitamos a decirles la información que necesitaban,

⁵ Véase una descripción más detallada en Moje y Speyer (2008).

sino que construimos conocimiento *a)* mostrándoles cuadros de tendencias de la inmigración por país y por períodos de tiempo, *b)* mostrándoles imágenes de grupos de varias nacionalidades para ayudarles a entender cómo el origen étnico y la clase social pudieron haber influido en la determinación de las cuotas, *c)* mostrándoles y analizando con ellos caricaturas políticas y otras fuentes primarias que ilustraban el pensamiento de la época, *d)* mostrándoles mapas del mundo para que visualizaran algunas divisiones en Europa que podían parecerles inmateriales, *e)* definiendo palabras y mostrando imágenes para concretar conceptos abstractos y, *f)* involucrándolos en debates y en la escritura de ensayos diseñados para proveerlos con un espacio significativo en el cual pudieran utilizar el conocimiento que estaban construyendo. Incluso, les enseñamos a calcular porcentajes. De esta forma, estábamos construyendo conocimiento-en-la-práctica, un tipo de conocimiento que podía usarse cuando fuera necesario.

No obstante, se trató de un trabajo difícil. Contábamos con poco tiempo porque era necesario continuar con el programa de acuerdo a los estándares y calendarios de avance del estado de Michigan. En consecuencia, no logramos todos nuestros objetivos de aprendizaje pero “reparamos” (Gee, 2007) el conocimiento de los estudiantes. Le llamamos trabajo de reparación porque ellos debieron haber adquirido el conocimiento conceptual y fáctico de la historia de las leyes de inmigración en años anteriores. Como consecuencia de habernos detenido a hacer trabajo de reparación, a pesar de que esto les brindó importantes oportunidades de aprendizaje, el desarrollo del conocimiento e identidad de estos estudiantes, que ya estaba afectado por una educación previa inadecuada, se vio aún más afectado en tanto que ellos perdieron tiempo para generar una nueva comprensión sobre la inmigración y para trabajar en su escritura para la acción social en la cual esperábamos concentrarnos. Por ello, a pesar de que consideramos que la experiencia fue una experiencia poderosa de aprendizaje, sentimos que habíamos perdido otras oportunidades importantes para el aprendizaje al tomar tiempo para realizarla.

Otro de los retos de esta experiencia consistió en que, dado que los estudiantes cambiaban de salón cada hora, era necesario copiar rápidamente las ideas escritas en el pizarrón durante las lluvias de ideas que realizábamos, de manera que pudiéramos referirnos a ellas en la clase del día siguiente sin molestar al grupo que usaría el salón después. El hecho de que éramos dos maestras hizo más fácil esta tarea, pues tal vez hubiera sido imposible con un sólo profesor.

Había otros problemas más críticos, como las altas tasas de ausentismo, el hecho de que algunos estudiantes tuvieran que salir para realizar actividades especiales y que en ocasiones se cancelaran las clases con motivo de juntas escolares o la presentación de obras de teatro y películas. Fue extremadamente difícil concentrarnos de

manera consistente en el conocimiento que se estaba construyendo y en las actividades de escritura. Además, una vez que identificamos las brechas de conocimiento de los estudiantes, Speyer y yo pudimos subsanarlas porque pudimos usar la computadora (personal) del maestro responsable del grupo para buscar información de las bases de datos de inmigración de Estados Unidos, y pudimos presentarla a los estudiantes al usar su cañón (personal) y hacer impresiones en su impresora (personal, usando su papel y sus cartuchos) conforme fue necesario. Sin embargo, en distritos escolares con dificultades económicas, no todos los maestros cuentan con estos recursos propios y no siempre pueden usarse en todos los salones (es decir, hay que compartirlos). Cabe resaltar además que cuando dos maestras trabajan juntas pueden acceder y preparar la información necesaria para construir el conocimiento en la práctica, tanto durante la clase como después de ella.

Por último, aunque escogimos deliberadamente un concepto y un problema que interesara a los estudiantes (examinar los patrones de las leyes de inmigración a Estados Unidos a lo largo del tiempo y la influencia del origen racial y étnico en dichas leyes), el involucramiento de los estudiantes variaba conforme sus intereses o crisis personales superaban los cuestionamientos más abstractos, como la elaboración de leyes de inmigración. Asimismo, observamos que su involucramiento fluctuaba con el tipo de actividad: era alto durante los debates o incluso durante la lectura conjunta de textos o el análisis en grupo, pero su entusiasmo bajaba cuando tenían que hacer lecturas individuales, incluso de aquellos textos de extensión promedio. Estos comportamientos los atribuimos también a la deficiente educación previa y a la falta de motivación necesaria para esforzarse en el procesamiento de una lectura que exige bastante del conocimiento personal (Alexander, 2003; Alexander, Kulikowich y Jetton, 1994).

Lo que la teoría puede aportar para resolver el rompecabezas de conocimiento, identidad y literacidad

Quizás la manera más sencilla para desenredar la relación entre conocimiento, identidad y literacidad (o, de manera más general, el aprendizaje) sea abordar una perspectiva sociocultural que considere el aprendizaje como algo situado en la participación de la gente en una serie de prácticas con los demás a lo largo del tiempo (Lave, 1988; Rogoff y Lave, 1984; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984; Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye *en* la práctica —no antes ni a consecuencia de ella—, las identidades surgen y se mantienen a través de las

interacciones, y las prácticas de literacidad se aprenden incluso cuando se realizan a lo largo del tiempo. Más específicamente, algunos investigadores socioculturales (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1995) demostraron mediante la investigación etnográfica en comunidades de varios tipos que el aprendizaje de habilidades específicas y de normas y prácticas culturales tiene lugar en *comunidades de práctica*, donde los *novatos* o miembros recientes de la comunidad funcionan como aprendices en una serie de prácticas para desarrollar el conocimiento y la “*expertise*” —*expertise*— necesaria para convertirse en *veteranos* en la comunidad. A medida que un individuo adquiere más conocimiento, su identidad cambia de novato a veterano, de recién llegado a miembro de antaño, de una persona fuera del dominio a miembro del dominio. Gran parte del desarrollo de este conocimiento es implícito, ya que los novatos aprenden mediante la observación repetida y la práctica con andamiajes. Sin embargo, no hay que confundirse: estos teóricos no sostienen que todas las interacciones entre los veteranos y los novatos —o maestros y aprendices, expertos y neófitos— deben ser implícitas; en cada interacción no sólo hay lugar sino también la necesidad de compartir explícitamente la información. El *sastre experto* no puede darse el lujo de permitir que su aprendiz se entrene cortando su material incorrectamente, de manera que le da instrucciones específicas sobre cómo cortar y hacer otras labores. Dicho de otra forma, cuando se necesita actuar oportunamente, el conocimiento se transmite de manera explícita y directa. Aún así, en muchos casos la instrucción es implícita y a veces tiene lugar mediante el modelado, a veces mediante intentos de andamiaje, pero siempre el conocimiento, conceptual o empírico, se desarrolla mediante la participación en prácticas a lo largo del tiempo.

Aunque las teorías socioculturales ponen énfasis en el aprendizaje como participación, no plantean, sin embargo, que el conocimiento se construya de manera nueva en cada momento de la participación. Como Cynthia Lewis y yo argumentamos en un libro reciente:

El aprendizaje, sin embargo, también deja un residuo, imprime una marca en el participante. En ese sentido, el aprendizaje se basa y conforma “*historias de participación*” (Rogers, 2002) en otros espacios, otros tiempos y con otra gente. De hecho, lo que hace que el aprendizaje sea tan complejo (y que vaya mucho más allá de la participación) es que la gente lleva consigo sus historias de participación a cada nuevo acto o momento de participación. Así, el aprendizaje puede ser concebido como siempre situado en la participación, sin necesariamente reducirlo o considerarlo como sinónimo de participación. Y el aprendizaje obviamente va más allá del momento de la participación para conformar una historia y moldear todo acto futuro de participación (Moje y Lewis, 2007: 16).

De manera similar, Ford y Forman (2006) argumentan que “las prácticas tienen una historia: parten de recuerdos y productos del pasado y proporcionan recursos para el futuro” (Ford y Forman, 2006: 9). En otras palabras, uno se remite a ideas, conceptos y recuerdos existentes para hallarle sentido a ideas, experiencias y conceptos nuevos.

Stevens y Hall (1998) ofrecen otra perspectiva sobre lo que deja el aprendizaje mediante su concepto de percepción disciplinar:

Si alguien puede oírse como un médico, también puede ver como uno e inspeccionar visual y físicamente los cuerpos para buscar señales que concuerden con los criterios de “enfermedad” o “anormalidad” de los médicos. Si alguien puede verse como un arquitecto, también puede ver como uno. Este sentido de la disciplina nos exige describir cuidadosamente las prácticas visuales, tanto en relación a las tareas, artefactos y escenarios en las que se utilizan como en relación a otras prácticas concretas que las apoyan (como señalar y hacer gestos). Pensamos que la percepción disciplinar es un género de desempeño, un conjunto de formas específicas de acciones concretas. De la misma forma, la cognición es una propiedad de todo el cuerpo en acción, un cuerpo que se moldea y sostiene mediante la participación en comunidades disciplinares (y de otro tipo) (Stevens y Hall, 1998: 108).

Vista desde esta perspectiva, la percepción disciplinar depende del conocimiento a la vez que lo produce. Se desarrolla con el tiempo, mediante el aprendizaje con otros que practican la disciplina. Stevens amplía su explicación sobre cómo se producen las percepciones disciplinares con su noción de una tríada de “conocimiento disciplinar confiable” (Stevens, O’ Connor, Garrison, Jocuns y Amos, 2008: 357), en la que formas de conocimiento confiable clasifican a los estudiantes dentro de ciertas tipologías de miembros (o no) de la disciplina, produciendo con ello identidades que moldean aún más su capacidad para navegar por los espacios de aprendizaje de la disciplina con el fin de acceder a formas de conocimiento confiable. De esta forma, la tríada es una relación entre el conocimiento-en-práctica, las identidades en desarrollo y la navegación entre contextos, relaciones y espacios de aprendizaje. Como Stevens, O’ Connor, Garrison, Jocuns y Amos (2008) afirman en su estudio sobre un grupo de universitarios que están aprendiendo a ser ingenieros:

Las escuelas son lugares en donde los desempeños exitosos de conocimiento disciplinar se alinean con la navegación progresiva... cada estudiante navega a su manera por la ingeniería y las diferencias pueden tener consecuencias no sólo respecto al punto de llegada, sino también respecto a su experiencia como estudiante, a las redes sociales que cree y a la calidad y sustancia de su identificación con la ingeniería (Stevens, O’ Connor, Garrison, Jocuns y Amos, 2008: 357).

Estas ideas, recuerdos, discursos y percepciones se llevan a cada nueva interacción. Así, las instituciones de educación formal deben cuestionarse sobre las implicaciones que esto tiene para los niños y jóvenes cuyas experiencias previas de aprendizaje no les brindaron las oportunidades para desarrollar el conocimiento en la práctica, con otras personas y a lo largo del tiempo. ¿Con qué residuo de la práctica avanzan estas personas? ¿De qué manera la ausencia de un residuo de aprendizaje afecta sus oportunidades futuras de aprendizaje?

El valor de estas teorías del aprendizaje radica en el énfasis que le otorgan al aprendizaje —y al desarrollo del conocimiento— como función de la participación en prácticas que tienen lugar dentro de comunidades de práctica. No obstante, al trabajar con y para estas teorías en el diseño de prácticas y ambientes de aprendizaje, queda la inquietud de que los espacios de aprendizaje reflejados en ellas son bastante diferentes de la típica aula de preparatoria, especialmente aquéllas de comunidades de bajos recursos, en condiciones de desventaja social y económica. Debe anotarse que no busco criticar las teorías, sino los contextos actuales en los que hoy esperamos que grandes cantidades de jóvenes aprendan y desarrollen identidades, prácticas y conocimientos disciplinares. Por ejemplo, la mayoría de los estudios etnográficos sobre el aprendizaje se sitúan en interacciones cotidianas de largo plazo (Lave, 1993; Rogoff, 1990) y se enfocan típicamente en tareas relativamente concretas que pueden observarse y en las cuales se puede entrenar a los aprendices, como el intercambio de dinero de los vendedores ambulantes (Carraher, Carraher y Schliemann, 1985; Schliemann, 1984); las tareas cotidianas más abstractas se aprenden en la participación a largo plazo y la interacción sostenida con los mismos expertos. En contraste, la escuela formal tiende a concentrarse en el aprendizaje de conceptos abstractos en tiempos breves. La mayoría de los jóvenes del mundo asiste a la escuela en períodos fragmentados de tiempo, alejados del mundo real de la práctica de las materias que estudian.

Además, los estudios de prácticas de aprendizaje de los jóvenes fuera del entorno escolar, como mi propio estudio sobre cómo un grupo de pandilleros aprendían a leer y escribir *graffiti* y etiquetas (Moje, 2000), o los estudios de juegos de video y computadora (Gee, 2007; Leander y Lovvorn, 2006) ofrecen valiosas implicaciones para la construcción de ambientes de aprendizaje que atraigan a los jóvenes y que apoyen el desarrollo de su conocimiento en las prácticas. Sin embargo, este tipo de estudios supone que existe tanto una motivación para participar como un sentido de identidad al entrar al espacio de aprendizaje. Por ejemplo, alguien que quiere ser parte de una pandilla adopta la identidad de dicho grupo al buscar participar en prácticas relacionadas con la vida de pandillas, incluyendo la manera de vestir, los movimientos corporales y la elaboración de *graffitis* (mi estudio de largo plazo demostró que los

peewees —jóvenes aspirantes a ser parte de las pandillas— llevaban cuadernos en los que practicaban su arte y literacidad).

Las aulas de clase no sólo son raramente consideradas por los jóvenes como el lugar “donde estar”, sino que a veces pueden desmotivarlos activamente. Aún más, las identidades que requieren los cursos avanzados de las materias de preparatoria —como las de un físico, historiador, autor o matemático— no están disponibles para los jóvenes, y las identidades ofrecidas por la cultura popular suelen caricaturizar la imagen de los científicos o historiadores.⁶ En consecuencia, es importante preguntar cómo traducir los principios de aprendizaje generados en estos hallazgos a las experiencias de aprendizaje de los jóvenes que deben participar en cursos obligatorios, jóvenes que no pueden elegir su punto de entrada. Cuestiones de la motivación, el deseo y el compromiso parecen representar un obstáculo para traducir los principios del aprendizaje fuera del aula a los principios del aprendizaje en ella. Cuando los jóvenes realizan actividades fuera de la escuela, sea jugar, hacer *graffitis*, bailar o tocar algún instrumento —las cuales constituyen algunas de las actividades en las que más se involucran los jóvenes fuera de la escuela— lo hacen por su propia voluntad. De igual forma, abandonan la actividad cuando quieren. Muchos estudiantes no asisten a las clases por voluntad propia y es comprensible que algunos resientan verse forzados a asistir, especialmente los de los grados superiores que han experimentado varios años de fracaso y frustración. Por ello, debemos buscar análisis de los principios del desarrollo del conocimiento-en-la-práctica en ambientes más formales.

Los estudios con universitarios que aprenden alguna profesión pueden arrojar teorías que se asemejan más al aprendizaje en contextos formales en la escuela secundaria. Por ejemplo, Stevens, O’ Connor, Garrison, Jocuns y Amos (2008) han estudiado el desarrollo del conocimiento-en-la-práctica en estudiantes de Ingeniería y concluyeron que el aprendizaje profesional ocurre cuando convergen la construcción del conocimiento, la identificación con un dominio y la navegación por distintas rutas hacia el logro de objetivos. Específicamente, los estudiantes de Ingeniería desarrollaron su conocimiento como ingenieros mediante una variedad de fuentes y prácticas, mientras que el conocimiento en sí contribuyó a determinar si se identificaban y cómo se identificaban como estudiantes de Ingeniería y en última instancia, como ingenieros. Navegar por varios tipos de experiencias fue clave para que los estudiantes desarrollaran el conocimiento necesario para involucrarse tanto en las prácticas

⁶Cabe anotar, sin embargo, que cuando se ofrecen modelos razonables —aunque no del todo auténticos o fidedignos— de identidades profesionales o disciplinares a través de la cultura popular (como los médicos forenses), la investigación con jóvenes ha documentado un aumento en la cantidad de estudiantes interesados en seguir ese tipo de carreras (Moje, 2006).

asociadas con dichas experiencias como con las identidades necesarias para involucrarse profundamente en las prácticas. Los estudiantes de Ingeniería se veían a sí mismos como futuros ingenieros (es decir que estaban buscando identidades como ingenieros desde su entrada a la carrera), porque habían desarrollado el conocimiento necesario tanto para identificarse a sí mismos como para ser reconocidos por los otros de acuerdo a sus futuras identidades como ingenieros. También habían desarrollado un conocimiento que les permitía navegar por varias experiencias, lo que a su vez producía más conocimiento e identificaciones más fuertes (o no). Stevens O' Connor, Garrison, Jocuns y Amos (2008) no intentan resolver el dilema del huevo y la gallina —qué fue primero, el conocimiento o la identidad—, sino que articulan una relación triádica en la que el conocimiento, la identidad y las navegaciones se desarrollan entre sí.

No obstante, cabe anotar que Stevens y sus colegas admiten que muchos de los estudiantes que poseen dicho conocimiento tienen dificultades para convertirse en ingenieros profesionales o simplemente no lo logran. Cabe preguntarse entonces qué tan adecuadamente interviene cualquiera de estas teorías en el tipo de situaciones de aprendizaje que experimenta la mayoría de los jóvenes, particularmente en contextos de aprendizaje en desventaja. A partir de la noción de Gee (2007) de *trabajo de reparación* que realizan quienes juegan videojuegos, cabe preguntarse cuáles son las prácticas de enseñanza que pueden apoyar el trabajo de reparación necesario con jóvenes a quienes se les han negado oportunidades de aprendizaje y, en consecuencia, tienen que estudiar materias para las que no tienen el conocimiento necesario tan siquiera para empezar a identificarse con las prácticas de las disciplinas. Si, por ejemplo, a los jóvenes no se les ha motivado para cuestionar o investigar dentro de los dominios disciplinares académicos,⁷ y si no cuentan con un conocimiento contextual, entonces, ¿por dónde deben empezar ellos (y sus maestros)?

Quienes estén interesados en el desarrollo de identidades de literacidad disciplinar podrán añadir a la conceptualización anterior el involucramiento con los textos como otro ingrediente clave en el rompecabezas de cómo se desarrollan el conocimiento y las identidades necesarios tanto para una navegación exitosa como para el aprendizaje disciplinar profundo de la literacidad y el discurso. Es decir, podemos afirmar que los estudiantes adolescentes aprenden las disciplinas mediante la nave-

⁷ El término *dominios disciplinares académicos* puede sonar complicado pero vale la pena utilizarlo porque sucede que muchos jóvenes cuestionan e investigan los fenómenos disciplinares (tanto de las ciencias naturales como de las sociales) en sus vidas cotidianas (Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo y Collazo, 2004; Stockdill y Moje, 2007), pero carecen del conocimiento o las habilidades de las prácticas “académicas” relacionadas con la investigación en los dominios disciplinares institucionales.

gación simultánea por varias prácticas y textos de las disciplinas, apoyando así la construcción del conocimiento-en-la-práctica y la identificación con la disciplina. Sin embargo, los textos disciplinares pueden representar un reto muy grande para un lector con poco conocimiento previo de la disciplina, produciéndose de esta forma el rompecabezas mencionado. Incluso las teorías situadas en un contexto académico, como el trabajo de Stevens sobre la interrelación entre conocimiento, identidades y navegaciones, presuponen niveles relativamente sofisticados de conocimiento y la habilidad de navegar por diversos dominios de conocimiento al entrar al dominio.

Tomados en su conjunto, estas teorías y estudios sugieren, de manera poco sorprendente, que el aprendizaje de un dominio disciplinar es una forma de “semiosis ilimitada” (Witte, 1992) o de progresión en espiral (Vygotsky, 1986), donde la oportunidad para participar en prácticas genera oportunidades para construir conocimiento, lo que a su vez permite la construcción de identificaciones e identidades. Entonces, el papel de la participación en las prácticas resulta fundamental para construir tanto el conocimiento como las identidades. Si una precede a la otra, parecería lógico argumentar que la participación en prácticas de dominios específicos genera conocimiento e identidades relacionadas. No obstante, tanto las posiciones a favor de la transmisión del conocimiento como aquéllas a favor del reconocimiento de las identidades no toman en cuenta el rol determinante que tiene la práctica en la generación del conocimiento necesario para identificar y aprender a mayor profundidad. Quizás sea más problemático el hecho de que, aunque las teorías existentes reconocen las limitaciones de los contextos escolares para brindar oportunidades de práctica que desarrollen el conocimiento y las identidades, pocas veces plantean estrategias para intervenir en dichos contextos.

A excepción de algunos proyectos de los NEL situados en instituciones de aprendizaje formal (Collatos, Morrell, Nuno y Lara, 2004; Morrell y Collatos, 2003; Stevens y Hall, 1998; Stevens, O’ Connor, Garrison, Jocuns y Amos, 2008; Street, 2009) y algunos *design experiments* basados en la escuela e inspirados en las teorías sobre las ciencias del aprendizaje (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; Cobb, McClain, Lamberg y Dean, 2003; Krajcik, Blumenfeld, Marx, Bass y Fredricks, 1998), la mayoría de nuestras teorías no brindan herramientas o prácticas específicas de enseñanza que ayuden a los maestros a superar “o incluso a trabajar dentro de” las limitaciones (así como de las posibles oportunidades) socioculturales y estructurales existentes en las instituciones formales de educación secundaria donde se enseña a los jóvenes *en masa*.⁸ Estas teorías tampoco distinguen -al nivel en que podrían- en-

⁸ Varios investigadores han trabajado sobre estos temas en la escuela primaria (Lee y Fradd, 1998; Warren, Ballenger, Ogonowski, Rosebery y Hudicourt-Barnes, 2001).

tre el conocimiento y las prácticas aprendidos de la observación de actos concretos y entre el conocimiento y la práctica más abstractos. ¿Cuándo y cómo se aprenden estas abstracciones? ¿Hasta qué punto el tiempo dedicado a aprenderlas es un componente indispensable del ambiente de aprendizaje? Además, muchas de estas perspectivas no toman en cuenta las deficiencias en la educación previa de muchos niños y jóvenes, que ocasionan que los jóvenes lleguen a experiencias de aprendizaje nuevas y avanzadas sin tener el conocimiento necesario para aprender conceptos de maneras profundas y sofisticadas. Una pregunta más: ¿Qué pueden decirnos los estudios socioculturales y los NEL, realizados en contextos donde los individuos se embarcan en prácticas que ellos mismos eligen, sobre cómo motivar a niños y jóvenes que no tienen capacidad de elegir y a menudo —a consecuencia de la educación deficiente que han recibido— ningún interés en estar en el aula?

Implicaciones: principios pedagógicos y de diseño

Este análisis del papel de las identidades y el conocimiento en el aprendizaje del discurso y la literacidad en varios dominios ofrece una serie de implicaciones. Estas se extienden no sólo para las estructuras y prácticas de la educación formal, sino también para la forma en que los teóricos de los NEL y los estudios socioculturales puedan considerar el diseño de futuras agendas de investigación que tomen en cuenta los complejos contextos de la educación formal.

Una de las diferencias más obvias entre los contextos que suelen presentarse en los estudios socioculturales y los NEL y los contextos de la educación formal, particularmente a nivel de secundaria y preparatoria, es la cantidad de tiempo dedicada a las actividades de aprendizaje. Tanto en primaria como en secundaria se somete a los estudiantes a pequeñas dosis de instrucción —a excepción de la enseñanza de la lectura en los grados inferiores que actualmente se imparte en Estados Unidos en bloques de 1.5 a tres horas y se centra en relatos descontextualizados—. Estas dosis pequeñas se exacerban en escuelas secundarias, donde los estudiantes cambian de aula y de clase cada 45 ó 55 minutos. Los “horarios en bloque” son la norma en algunas secundarias, de manera que algunas clases duran entre 90 y 120 minutos, pero sólo tienen lugar cada tercer día. Además, incluso cuando los estudiantes están en sus horarios de clase, muchos maestros y estudiantes son interrumpidos constantemente con anuncios de carácter público y juntas de toda la escuela para prepararse para exámenes o eventos deportivos (Moje, Sutherland, Solomon y van de Kerkof, 2008). Así, estos estudiantes tienen pocas oportunidades para establecer una interacción

permanente con una comunidad de práctica y aprendizaje, mientras que para los maestros es difícil conectar las actividades y prácticas de aprendizaje a lo largo del tiempo. A esto hay que añadirle el ausentismo, tan común en las escuelas urbanas de Estados Unidos, y que el contexto es aparentemente muy diferente al de los contextos relativamente estables y comprometidos que han sido objeto de la mayor parte de los estudios socioculturales y de los NEL.

Aún más, la gran cantidad de niños y jóvenes que deben educarse en instituciones de aprendizaje formal en Estados Unidos es enorme y exige una separación radical de los contextos extraescolares. Puede argumentarse que los juegos de video y computadora —algunos de los ambientes de aprendizaje más poderosos fuera del ámbito escolar (Gee, 2007)— educan a muchos más niños y jóvenes, como también lo hacen la *fanfiction*⁹ y otros sitios en línea (Shultz, 2009; Steinkuehler, Black y Clinton, 2005), pero estos juegos y sitios en línea educan a aprendices que quieren estar en el aula, interactuando con ellos por turnos individuales o en grupos de jóvenes ya involucrados en los ambientes virtuales. Los maestros de las aulas escolares tienen la responsabilidad de educar, al mismo tiempo y cara a cara, a una gran cantidad de jóvenes de varios orígenes, con distintas bases de conocimiento, niveles de habilidad y motivaciones. Los maestros de secundaria pueden interactuar con 180 jóvenes muy diferentes en un sólo día, dependiendo del número de clases que deban impartir. Conocer a estos jóvenes y poder proporcionar el andamiaje para su aprendizaje, despertar su interés y tener algún efecto en sus vidas es un reto enorme. Construir una comunidad con estos aprendices —que a veces ni siquiera sienten simpatía entre ellos mismos— es un reto aún mayor.

En el mismo sentido, a diferencia de muchos de los ambientes fuera del ámbito escolar, en los cuales por lo general la gente aprende y enseña, la realidad del aprendizaje en la escuela es que los jóvenes no necesariamente ingresan a las aulas donde se imparte el conocimiento disciplinar en la secundaria con emoción por aprender, ya se trate del establecimiento y contenido de la Constitución, de la importancia del ADN recombinante para nuestra comprensión del genoma humano y los temas éticos relacionados, o cómo derivar el foco de una parábola. Esta posible mezcla de entusiasmo y desinterés hace que la enseñanza de conceptos disciplinares en la escuela secundaria y el bachillerato sea todo un reto y requiere que los contextos de aprendizaje y sus herramientas sean especialmente atractivos. No obstante, un vistazo a la mayoría de las instituciones de educación formal revela que los textos y los contextos son menos

⁹Se entiende por *fanfiction* la continuación de las historias de ficción por parte de los seguidores de dichas historias, ya sean películas, novelas, videojuegos o series de televisión, publicadas a través de blogs y otros medios (N. de la T.)

que estimulantes, lo que pone de relieve otra diferencia crucial entre los contextos de los estudios socioculturales y de los NEL y la educación formal. De hecho, en muchas comunidades donde existe una desventaja económica, tanto los maestros como los estudiantes no cuentan con los recursos básicos y menos aún con las tecnologías para nuevas formas de practicar la literacidad.

Por último, al considerar la forma en que los jóvenes pueden asumir las identidades, las prácticas y los conocimientos disciplinares, deben de tomarse en cuenta las deficiencias de la educación que han recibido previamente. Gee (2007) reconoce la necesidad básica de realizar un “trabajo de reparación,” incluso entre los jugadores, como uno de los más importantes principios de aprendizaje derivados de su estudio de los juegos como ambientes de aprendizaje. La postura de Gee resulta totalmente acertada, pues la reparación es un elemento necesario para todos los aprendices, ya que no es posible que los individuos lo sepan *todo* al momento de desarrollar su conocimiento y habilidades en varios dominios. El reto para la educación formal es aún más grande, ya que todas las diferencias mencionadas arriba existen y, en consecuencia, los jóvenes pasan por la escuela sin aprender mucho de lo que les resulte significativo o que puedan aplicar en nuevos contextos. Rara vez se enseña a los niños y jóvenes a hacer preguntas, buscar información o pensar por ellos mismos; de hecho, en algunos escenarios se desalienta el cuestionamiento y la búsqueda de comprensión. Es necesario realizar trabajo de reparación, especialmente entre los niños menos privilegiados. Sin embargo, como se señaló anteriormente, si se dedica mucho tiempo para reparar la falta de conocimiento conceptual, fáctico y pragmático de los niños, se minimizan las oportunidades para aprender *nuevo* conocimiento.

Las prácticas de enseñanza: un llamado a una nueva agenda de investigación

Los análisis históricos de la educación en Estados Unidos sugieren que ninguna de las limitaciones señaladas anteriormente serán superadas en un futuro cercano (Cuban, 1986), por lo que sería útil que los teóricos de los estudios socioculturales y de los NEL, interesados en mejorar el desarrollo de las identidades y conocimientos necesarios para el aprendizaje de los discursos e identidades en múltiples dominios, pudieran elaborar teorías sobre aquellas prácticas específicas que puedan ser útiles bajo las condiciones reales de las escuelas, a la vez que se siga manteniendo la necesidad de cambios estructurales. Partiendo de los análisis del juego, es claro que los jóvenes cuentan con andamiajes en el proceso de búsqueda del conocimiento. Los

juegos les dan pistas a los jugadores, a menudo en forma de claves y jergas y a veces como “códigos de trampa” producidos por otros grupos, que suelen conformarse por jugadores experimentados. Asimismo, los jugadores tienen acceso a un amplio rango de fuentes de información —sobre todo, tienen acceso a otros jugadores—, y trabajan cooperativamente para resolver las interrogantes de cada uno: los veteranos del juego dan consejos a los novatos. Mucho de lo que Speyer y yo hicimos en la unidad sobre inmigración que describí se asemeja al análisis de los juegos de Gee, donde se invitó a los jóvenes a entrar en un ambiente que les permitía construir conocimiento y desarrollar las prácticas necesarias para seguir participando en las prácticas de ese ambiente.

No obstante, la diferencia fundamental radica en que Gee también afirma que los fabricantes de los juegos ofrecen una identidad a los jugadores. Por mi parte, yo afirmo que las identidades que ofrecen son importantes, pero que también son adoptadas porque los jugadores llegan al juego con conocimiento e interés. Sencillamente, no resulta productivo ofrecer identidades en el aprendizaje de las disciplinas de la escuela secundaria sin el conocimiento y las prácticas que implican y en las que se basan, pero también resulta extremadamente difícil hacer en nuestros contextos aúlicos actuales el tipo de trabajo como el que hacen los juegos —y otros ambientes de aprendizaje fuera del ámbito escolar— para los jóvenes. Por lo tanto, ¿en qué consistiría el desarrollo del conocimiento-en-la práctica en el aula? La enseñanza en el aula puede avanzar con la construcción de tal identidad; véase, por ejemplo, mi análisis de una maestra de Química en la preparatoria que invitaba a sus estudiantes a verse a sí mismos como científicos mediante su discurso sobre la ciencia y los científicos (Moje, 1995). Sin embargo, ofrecer identidades únicamente no tiene sentido si no hay lugar para el involucramiento en prácticas que permitan la construcción del conocimiento en la práctica. Los maestros pueden usar formas muy variadas de representación para construir el conocimiento de un concepto (por ej., distintos géneros como la narración, la exposición, la poesía, la música; distintos sistemas de símbolos como impresiones, gráficas y cuadros; y distintas herramientas semióticas como imagen, sonido y *performance*). Cada una de estas formas, a las que ahora puede accederse de manera digital, pueden apoyar la construcción del conocimiento necesario para acceder a los textos impresos abstractos y densos de las disciplinas.

Aún así, la labor es complicada. En una reflexión sobre su trabajo con estudiantes de historia en el bachillerato, que estaban aprendiendo a cuestionar la autoridad de los textos escolares, Bain (2006) argumenta que los jóvenes tienen que aprender a dialogar con los textos y que es muy raro que en el aula se presente una oportunidad para hacerlo. De manera más específica, si uno no se identifica con las prácticas de la disciplina y no cuenta con un amplio conocimiento de la misma, ¿cómo responder

a los textos? En otras palabras, el conocimiento, las identidades y las habilidades de literacidad crítica se desarrollan iterativamente. Dicho desarrollo necesita de la mediación y el andamiaje por parte de maestros que conozcan bien el contenido y comprendan el papel del lenguaje y las prácticas de literacidad en la producción de conocimiento dentro de éste. Bain modela tales prácticas pedagógicas en un aula de historia en un bachillerato, en donde enseñó a los estudiantes a “despertar sospechas disciplinares respecto a las fuentes típicas de la autoridad académica” (Bain, 2006: 2082) al transformar su relación con los textos en el aula. El autor escribió:

Las concepciones y prácticas habituales de los estudiantes respecto a los libros de texto prevalecieron sobre mis intervenciones y estrategias dirigidas a despertar su curiosidad por los mismos. Logré entender que el problema iba más allá de tener que refinar sus herramientas para llevar a cabo una lectura crítica, y que más bien se trataba de realizar una transformación en su relación con los libros, con su contenido histórico y con sus autores (Bain, 2006: 2084).

Bain está implicando una transformación de identidades, para lo que es necesario algo más que simplemente ofrecerle a los estudiantes la opción de “actuar como historiadores”, algo como llevar al aula el concepto del avatar de los videojuegos. Para tal fin, el autor entrelazó el conocimiento de contenido fáctico con marcos conceptuales amplios y significativos para los historiadores. Además, les dio a los estudiantes oportunidades para reflexionar, criticar y cuestionar el contenido a través de problemas y preguntas históricas, transformando así sus identidades, pues pasaron de ser receptores pasivos de información o de las actividades en el aula a investigadores activos sobre posturas en el conocimiento. Para Bain, no se trataba de un asunto de conocimiento o identidad, sino de un proceso entrelazado e iterativo: “De hecho, ví el debate convencional de ‘hechos contra habilidades de pensamiento’ como una dicotomía falsa; uno necesita contenido para emplear las habilidades de pensamiento y difícilmente podría aprender los datos sin pensar un poco” (Bain, 2006: 2090).

De manera similar, los maestros de ciencias y matemáticas se han basado en el trabajo en las ciencias disciplinares para desarrollar enfoques de aprendizaje por proyectos (Blumenfeld y colaboradores, 1991; Davis y West, 2000; Marx, Blumenfeld, Krajcik, Fishman, Soloway y Geier, 2004; Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway, 1997; Moses y Cobb, 2001; West y Davis, 2004), arrojando algunos resultados sobresalientes. No obstante, como estos autores ilustran, este trabajo está lleno de retos y resulta increíblemente difícil ampliarlo a una escala mayor. Además, existen pocos proyectos en las áreas de lengua y de estudios sociales-historia, y en un giro de mi argumento sobre los estudios socioculturales y de los NEL, son pocos los es-

tudios curriculares basados en proyectos que reconocen explícitamente el papel de las identidades en este desarrollo del conocimiento disciplinar. Por ello, necesitamos contar con más *design experiments* en los contextos donde la mayoría de los jóvenes reciben su educación en la actualidad. Necesitamos *design experiments* para explicar las particularidades de las perspectivas diseñadas para involucrar a los jóvenes y producir prácticas, conocimiento e identidades disciplinares profundos. En particular, necesitamos que quienes realizan los experimentos documenten los retos de tiempo, construcción de comunidad, trabajo de reparación, motivación y participación que deben enfrentar en el desarrollo del conocimiento y las identidades de los dominios. Una vez que se lleven a cabo estos *design experiments* en los contextos escolares reales, será posible elaborar mejores teorías sobre cómo brindar a los niños y jóvenes las oportunidades necesarias para que simultáneamente se involucren en las prácticas, construyan conocimiento y desarrollen identidades que les permitan acceder a un aprendizaje profundo de los dominios.

Bibliografía

- Alexander, P. (2003), “Profiling the adolescent reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing”, en C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman y D. Schallert (eds.), *53rd Yearbook of the National Reading Conference*, Milwaukee, WI, National Reading Conference. pp. 47-65.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M. y Jetton, T. L. (1994), “The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear and nonlinear texts”, *Review of Educational Research*, 64, pp. 201-252.
- Bain, R. B. (2005), ““They thought the world was flat?” HPL principles in teaching high school history”, en J. Bransford y S. Donovan (eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington, D.C., The National Academies Press, pp. 179-214.
- Bain, R. B. (2006), “Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom”, *Teachers College Record*, 108, t.10, pp. 2080-2114.
- Biancarosa, G. y Snow, C. E. (2004), *Reading next-A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*, Washington, DC, Alliance for Excellent Education.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. S. (1991), “Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning”, *Educational Psychologist*, 25, pp. 369-398.

- Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Patrick, H. y Krajcik, J. S. (1997), "Teaching for understanding", en B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching* Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers, pp. 819-878.
- Buehl, D. (2002), *Classroom strategies for interactive learning*, Newark, DE, International Reading Association.
- Brown, A. (1992), "Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings", *The Journal of the Learning Sciences*, 2, t. 2, pp.141-178.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. y Schliemann, A. D. (1985), "Mathematics in the streets and in schools", *British Journal of Developmental Psychology*, 3, pp. 21-29.
- Chouliaraki, L. (2003), "Mediated experience and youth identities in a post-traditional order", en J. K. Androutsopoulos y A. Georgakopoulou (eds.), *Discourse constructions of youth identities*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 303-331.
- Cobb, P. (1994), "Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development", *Educational Researcher*, 23, t. 7, pp. 13-20.
- Cobb, P., y Bowers, J. (1999), "Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28, t. 2, pp. 4-15.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003), "Design experiments in educational research", *Educational Researcher*, 32, t. 1, pp.9-13.
- Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T. d. S. y Dean, C. (2003), "'Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district", *Educational Researcher*, 32, t. 6, pp. 13-24.
- Collatos, A., Morrell, E., Nuno, A. y Lara, R. (2004), "Critical Sociology in K-16 Early Intervention: Remaking Latino Pathways to Higher Education", *Journal of Hispanic Higher Education*, 3, pp. 164-180.
- Cuban, L. (1986), "Persistent instruction: Another look at constancy in the classroom", *Phi Delta Kappan*, 68, t. 1, pp. 7-11.
- Davis, F. E. y West, M. M. (2000), *The impact of the algebra project on mathematics achievement*, Cambridge, MA, Program Evaluation & Research Group, Lesley College.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. y Scott, P. (1994), "Constructing Scientific Knowledge in the Classroom", *Educational Researcher*, 23, t. 7, pp. 5-12.
- Ford, M. J. y Forman, E. (2006), "Redefining disciplinary learning in classroom contexts", en J. Green y A. Luke (eds.), *Review of Research in Education*, vol. 30, Washington, D.C., AERA.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum.

- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2a. ed., Londres, Falmer.
- Gee, J. P. (2001, December), *Reading in "new times"*. Paper presented at the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Gee, J. P. (2007), *What video games have to teach us about learning and literacy*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Glasersfeld, E. V. (1995), *Radical constructivism: A way of knowing and learning*, Londres y Washington, The Falmer Press.
- Green, J. L. (1983), "Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching-learning processes", *Educational Psychologist*, 18, pp. 180-199.
- Hand, B. y Keys, C. W. (1999), "Inquiry Investigation: A new approach to laboratory reports", *The Science Teacher*, 66, pp. 27-29.
- Hand, B., Hohenshell, L. y Prain, V. (2004), "Exploring students' responses to conceptual questions when engaged with planned writing experiences: A study with Year 10 science students", *Journal of Research in Science Teaching*, 41, pp. 186-210.
- Hand, B., Wallace, C. y Yang, E. (2004), "Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects", *International Journal of Science Education*, 26, pp. 131-149.
- Hirsch, E.D., disponible en www.coreknowledgeorg/blog; consultado el 16 de febrero de 2008.
- Hirsch, E. D. (2006), *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*, Nueva York, Houghton Mifflin Harcourt.
- Hobsbawm, E. (1997), "Identity history is not enough", en E. Hobsbawm (ed.), *On History*, Nueva York: New Press, pp. 266-277.
- Holland, D. y Leander, K. (2004), "Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction", *Ethos*, 32, t. 2, pp. 127-139.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence culture*, Nueva York, New York University Press.
- Krajcik, J., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M. y Fredricks, J. (1998), "Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students", *The Journal of the Learning Sciences*, 7, pp. 313-350.
- Lankshear, C. (1997), *Changing literacies*, Buckingham, UK, Open University Press.
- Lave, J. (1988), *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge, Nueva York, Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge, Nueva York, Cambridge University Press.

- Lave, J. (1996), "Teaching, as learning, in practice", *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 3, t. 3, pp. 149-164.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Inglaterra, Nueva York, Cambridge University Press.
- Leander, K. M. (2004), "They took out the wrong context: Uses of time-space in the practice of positioning", *Ethos*, 32, t. 2, pp. 188-213.
- Leander, K. M. y Lovvorn, J. F. (2006), "Literacy networks: Following the circulation of texts, bodies, and objects in the schooling and online gaming of one youth", *Cognition & Instruction*, 24, pp. 291-340.
- Lee, O. y Fradd, S. H. (1998), "Science for all, including students from non-English language backgrounds", *Educational Researcher*, 27, t. 3, pp. 12-21.
- Lewontin, R. (1991), *Biology as ideology: The doctrine of DNA*, Nueva York, Harper.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., y tal, R. T. (2004), "Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform", *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 1063-1080.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. y Soloway, E. (1997), "Enacting project-based science", *The Elementary School Journal*, 97, pp. 341-358.
- Moje, E. B. (1995), "Talking about science: An interpretation of the effects of teacher talk in a high school classroom", *Journal of Research in Science Teaching*, 32, pp. 349-371.
- Moje, E. B. (2000), "To be part of the story: The literacy practices of gangsta adolescents", *Teachers College Record*, 102, pp. 652-690.
- Moje, E. B. (2004), "Powerful spaces: Tracing the out-of-school literacy spaces of Latino/a youth" en K. Leander y M. Sheehy (eds.), *Spatializing literacy research and practice* Nueva York, Peter Lang pp. 15-38.
- Moje, E. B. (2006), "Achieving identities: Why youth identities matter in their school achievement", en V. O. Pang y R. Jiménez (eds.), *Race and Language*, vol. 2, Westport, CT, Greenwood Press/Praeger, pp. 133-156.
- Moje, E. B. (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52, pp. 96-107.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K. E., Ellis, L. M., Carrillo, R. y Collazo, T. (2004), "Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse", *Reading Research Quarterly*, 39, pp. 38-71.

- Moje, E. B. y Lewis, C. (2007), "Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research", en C. Lewis, P. Enciso y E. B. Moje (eds.), *Reframing sociocultural research in literacy: Identity, agency, and power*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 15-48.
- Moje, E. B. y Luke, A. (2009), "Literacy and identity: A review of perspectives on identity and their impact on literacy studies", *Reading Research Quarterly*, 44, t. 4, pp. 415-437.
- Moje, E. B. y Speyer, J. (2008), "The reality of challenging texts in high school science and social studies: How teachers can mediate comprehension", en K. Hinchman y H. Thomas (eds.), *Best practices in adolescent literacy instruction*, Nueva York, Guilford Press, pp. 185-211.
- Moje, E. B., Sutherland, L. M., Solomon, T. C. y van de Kerkof, M. H. (2008), *Integrating literacy instruction into secondary school science inquiry: The challenges of disciplinary literacy teaching and professional development*, documento sin publicar.
- Morrell, E. y Collatos, A. (2003, April), *Critical pedagogy in a college access program for students of color*, trabajo presentado ante la la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Moses, R. y Cobb, C. E. (2001), *Radical Equations-Civil Rights from Mississippi to the Algebra Project*, Boston, MA, Beacon Press.
- Ravitch, D. y Finn, C. E. J. (1987), *What do our 17-year-olds know? A report on the first national assessment of history and literature* Nueva York, Harper & Row.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Nueva York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995), "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en J. V. Wertsch, P. D. Rio y A. Alvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press, pp. 139-164.
- Rogoff, B. y Lave, J. (1984), *Everyday cognition: Its development in social context*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Schliemann, A. D. (1984), "Mathematics among carpenters and carpenters apprentices: Implications for school teaching", en P. Damerow, M. Dunkley, B. Nebres y B. Werry (eds.), *Mathematics for all*, UNESCO.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981), *The psychology of literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005), "Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity", *Educational Researcher*, 34, t. 4, pp. 14-23.

- Shultz, S. (2009), *Legitimizing and marginalizing: How the internet has shaped responses to online fan communities and practices*, Documento presentado en la Conferencia sobre College Composition and Communication, San Francisco, Ca.
- Steinkuehler, C. A., Black, R. W. y Clinton, K. A. (2005), "Researching literacy as tool, place, and way of being", *Reading Research Quarterly*, 40, pp. 95-100.
- Stevens, R. y Hall, R. (1998), "Disciplined perception: Learning to see in technoscience", en M. Lampert y M. Blunk (eds.), *Talking Mathematics in School Studies of Teaching and Learning*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 107-150.
- Stevens, R., O'Connor, K., Garrison, L., Jocuns, A. y Amos, D. (2008), "Becoming an engineer: Toward a three-dimensional view of engineering learning", *Journal of Engineering Education*, pp. 355-368.
- Stockdill, D. y Moje, E. B. (2007), *Adolescents as readers of culture, history, economics, and civics: The disconnect between student interest in their world and social studies schooling*, trabajo presentado ante la American Educational Research Association, Chicago, Il.
- Street, B. V. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (2003), What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice, *Current Issues in Comparative Studies in Education*, 5, pp. 77-91.
- _____ (2009), *'Hidden' features of academic paper writing*, University of Pennsylvania.
- Vygotsky, L. S. (1978), "Mind in society" en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y U. E. Souberman (eds.), Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986), *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.), Cambridge, MA, The Massachusetts Institute of Technology.
- Warren, B., Ballenger, C., Ogonowski, M., Rosebery, A. y Hudicourt-Barnes, J. (2001), Rethinking diversity in learning science: The logic of everyday languagesQ, *Journal of Research in Science Teaching*, 38, pp. 1-24.
- West, M. M. y Davis, F. E. (2004), *The algebra project at Lanier High School, Jacson, MS: Implementation and student outcomes*, Cambridge, MA, Program Evaluation & Research Group, Lesley College.
- Wineburg, S. S. (1991), On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and the academy", *American Educational Research Journal*, 28, pp. 495-519.
- Wineburg, S. S. (1998), "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts", *Cognitive Science*, 22, pp. 319-346.

- Wineburg, S. S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Filadelfia, Temple University Press.
- Witte, S. P. (1992), "Context, text, intertext: Toward a Constructivist Semiotic of Writing", *Written Communication*, 9, pp. 237-308.
- Wortham, S. (2001), *Narratives in action: A strategy for research and analysis*, Nueva York, Teachers College Press.

Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia

Guadalupe López Bonilla

Alicia, una estudiante con promedio alto inscrita en sexto semestre de bachillerato en una escuela pública en el norte de México, no sabía a ciencia cierta qué haría después de graduarse. A pesar de sus logros escolares y de sus deseos de continuar con sus estudios, Alicia expresó sus dudas sobre su capacidad y temía no ser admitida en la universidad estatal. Un año más tarde, trabajaba de tiempo completo en una fonda para ayudar a sus padres a sostener a su familia. No había solicitado su ingreso a las instituciones de educación superior estatales a pesar de anhelar continuar con sus estudios. ¿Qué razones contribuyen a que una estudiante de clase trabajadora como Alicia, alguien que había acumulado éxito tras éxito en sus estudios, no se sintiera con poder suficiente (académico, político o social) para seguir estudiando, a pesar de sus propias aspiraciones? La respuesta, me parece, radica en la naturaleza de las prácticas sociales a las que Alicia tuvo acceso dentro y fuera de la escuela, y en los tipos de participación que le fueron permitidos en esas prácticas, particularmente en el ámbito escolar. Se trata, en última instancia, de una cuestión de reconocimiento, poder, y derechos (y la falta de ellos).

Como parte de un proyecto de investigación sobre las prácticas de literacidad en bachilleratos públicos en México, entrevisté a Alicia cuando cursaba el último semestre de bachillerato. La única mujer en un grupo de 13 alumnos y la estudiante con el promedio más alto, su narración ofrece una perspectiva singular sobre el posicionamiento social y discursivo que experimentó desde el punto de vista de género, de clase y de logro académico; es decir, como mujer de clase trabajadora y estudiante

exitosa. A través de la reconstrucción que brinda de algunos de los retos que enfrentó como estudiante podemos descubrir las identidades cambiantes que tuvo que asumir en mundos culturales habitados por muchachas “buenas” y “malas”; por “buenos” y “malos” estudiantes, y por el tipo de dicotomías rígidas que dejan escasa o nula posibilidad de negociación o de creación de nuevas identidades.

Con el fin de analizar el tipo de participación social y académica posible para estudiantes de bajo y alto rendimiento académico en culturas escolares diferentes, en este capítulo considero el discurso institucional sobre el trabajo en equipo adoptado recientemente en la educación media superior en México. El capítulo inicia con una breve descripción del contexto donde se llevó a cabo el estudio del cual se desprende este trabajo, y continúa con una discusión del marco conceptual en el que se basa el análisis. Posteriormente esbozo los diferentes significados socialmente situados que el concepto de “trabajo en equipo” evoca para los estudiantes con promedios altos y bajos en dos contextos educativos diferentes, y por último analizo la narración que proporciona Alicia sobre el trabajo en equipo e identifico los discursos (Foucault, 1970; Holland, Lachiotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1996, 1999), los modelos culturales o “mundos figurados” (Holland y Skinner, 1987; Strauss, 1992; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1999), y los lenguajes sociales (Bakhtin, 1981; Gee, 1999) codificados en su narración, con el fin de analizar las diferentes voces constitutivas de su “espacio de autoría” para entender algunos de los retos y conflictos no resueltos que deben enfrentar estudiantes en circunstancias similares.

Mi intención es proporcionar un caso analítico sobre la forma en la que los discursos institucionales, que se traslapan en momentos de transición y cambio educativo, posicionan a los estudiantes en formas inesperadas y paradójicas. Al analizar la intersección de posiciones sociales estables como el género y la clase social, con constructos locales como “buen” o “mal” estudiante, este estudio puede contribuir a entender las identidades diferenciadas y los “grados de agencia” (Lewis, Enciso y Moje, 2007: 4) permitidos para los estudiantes según los modelos culturales y las posturas disponibles al interior de culturas escolares particulares.

Contexto del estudio

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio en el cual un equipo de investigadores y auxiliares de investigación recogimos información a lo largo de tres años sobre las prácticas de literacidad en materias selectas en cuatro bachilleratos urbanos y un bachillerato periurbano (López Bonilla, 2008; Tinajero

Villavicencio, López Bonilla y Pérez Fragoso, 2007; López Bonilla, Tinajero Villavicencio y Pérez Fragoso, 2006).¹ Tres de estos planteles son Bachilleratos Tecnológicos, uno es un Colegio de Bachilleres, y otro es un bachillerato federal que ofrece dos modalidades curriculares: el Bachillerato General, similar al Colegio de Bachilleres, y el Bachillerato Internacional, una prestigiosa modalidad curricular que se ofrece en más de 100 países y reconocido internacionalmente por su alto rigor académico. Aunque no fue posible acceder a datos oficiales sobre las características sociodemográficas de la población estudiantil de cada plantel, la información que obtuvimos a través de encuestas y entrevistas nos permitió identificar una población de clase media baja en los bachilleratos tecnológicos, el Colegio de Bachilleres y el Bachillerato General, y población de clase media en el Bachillerato Internacional.

El trabajo de campo consistió en observaciones en las clases de Lectura y redacción, Literatura, Ciencias Sociales e Historia a lo largo de los estudios de una cohorte generacional (2004-2007); entrevistas a maestros y administradores, y a estudiantes de promedios bajo y alto, así como la recolección de todos los textos utilizados durante las clases observadas. Debido al alto porcentaje de bajas en todos los planteles, las entrevistas a los estudiantes de promedio bajo se realizaron al finalizar el segundo semestre; mientras que a los estudiantes de promedio alto se realizaron al final del sexto semestre. Para los propósitos de este estudio se identificó a los estudiantes de promedio bajo como aquellos que al finalizar el segundo semestre hubiesen reprobado más de una asignatura y estuvieran en riesgo de causar baja; mientras que los estudiantes de promedio alto se consideraron los que al final del sexto semestre hubieran aprobado todas las asignaturas y tuvieran al menos un promedio de 9.3. En total, entrevisté a 15 estudiantes de promedio bajo y 14 de promedio alto de los bachilleratos tecnológicos, 12 de promedio bajo y 14 de promedio alto del bachillerato general y siete estudiantes del bachillerato internacional.² Los datos para los análisis que se presentan en este capítulo constituyen un subconjunto de los datos recolectados a lo largo del proyecto.

El inicio del trabajo de campo —agosto de 2004— coincidió con la puesta en marcha de una reforma curricular que intentó instrumentar un enfoque constructivista, por lo cual éste y otros cambios importantes se llevaron a cabo tanto a nivel

¹ Proyecto “Cómo leen los jóvenes mexicanos: Estudio comparativo de la enseñanza de historia y literatura en el bachillerato”, con clave SEP-2003-CO2-45513, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

² Por el rigor académico y el proceso de selección para ingresar al Bachillerato Internacional, en estos grupos no suele haber alumnos repetidores ni de promedios bajos.

del contenido curricular como del enfoque pedagógico.³ Por ejemplo, en todos los bachilleratos tecnológicos que observamos los pupitres fueron reemplazados por mesas para promover el trabajo en equipo y la colaboración entre pares, los maestros pasaron a ser considerados como “facilitadores” y observamos escasa o nula instrucción explícita.

Este esfuerzo curricular forma parte de una tendencia más amplia de innovaciones internacionales mediante las cuales se está llevando a cabo un cambio de la instrucción centrada en el maestro, a un currículo centrado en el estudiante para “disminuir el estatus de las estructuras de conocimiento, así como el papel del maestro”, una tendencia que ha provocado entre los docentes una gran incertidumbre sobre lo que deben enseñar y cómo lograrlo (Christie, 2007: 8).

Aunque el trabajo en equipo ha estado presente en las escuelas mexicanas desde hace mucho tiempo, esta reforma trastocó el discurso dominante sobre el aprendizaje y la instrucción, y forzó a los agentes involucrados (principalmente a los docentes y estudiantes) a negociar, aceptar o resistir las posiciones discursivas que este nuevo discurso introdujo. El equilibrio entre el trabajo en equipo y las actividades individuales cambió así de manera radical. Para muchos maestros instrumentar esta nueva reforma y promover el trabajo en equipo entre los estudiantes supuso transferirles totalmente a ellos la responsabilidad de aprender el contenido curricular a través de la investigación y la colaboración con sus pares, un discurso explícitamente inscrito en los documentos curriculares y un tema medular entre los estudiantes entrevistados.

Es importante reconocer, no obstante, que estos cambios no ocurren de manera inmediata. Los nuevos discursos pueden tomar mucho tiempo en instaurarse y compiten de cierta manera con los discursos dominantes que les preceden y se traslapan entre sí (Gee, 1999). Esto sucede en buena medida actualmente en las aulas de bachillerato en México; los estudiantes enfrentan así al menos dos discursos sobre el aprendizaje: un discurso más tradicional que promueve el aprendizaje mecánico y memorístico (conocimiento vertical, centrado en el maestro, con identidades fijas y sin espacio para la negociación), y un discurso con tintes constructivistas que promueve la colaboración entre pares y la creatividad de los estudiantes. Sin embargo, las evaluaciones y los exámenes han permanecido sin alteraciones, y los estudiantes son recompensados, en gran medida, por su mérito individual y no por su colaboración entre pares.

Como resultado de estos cambios, la mayoría del trabajo escolar que se realiza en los bachilleratos actualmente en México es “trabajo en equipo.” En muchas de

³ Algunos de estos cambios los discutimos en Tinajero Villavicencio, López Bonilla y Pérez Frago-
so, 2007 y López Bonilla y Tinajero Villavicencio, 2009.

las clases observadas los estudiantes trabajaban en grupos pequeños en diferentes actividades tales como responder cuestionarios, discutir un tema, encontrar información específica en textos diversos, o exponer ante el grupo los resultados de su colaboración. En particular, las exposiciones ante grupo fue una de las actividades más recurrentes a lo largo de los tres años que duró la investigación en todos los planteles observados, salvo en el caso del Bachillerato Internacional. Ya que muchas de estas actividades fueron el resultado de actividades realizadas fuera del aula, saltaron a la vista muchas interrogantes sobre la afiliación y las identidades de los estudiantes como participantes en un equipo, así como los tipos de posicionamiento que experimentaron al interior del mismo.

Aunque a primera vista estas actividades pueden ser percibidas como colaboraciones en grupo o en equipo, es importante analizar cuidadosamente la naturaleza de la actividad y las culturas escolares que las vehicularon para entender los modelos culturales tanto del entorno escolar como de los propios estudiantes sobre hacer trabajo en equipo, y explorar la manera en la que estos modelos sobre lo que es “típico” o “normal” (Quinn y Holland, 1987; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1999) son puestos en práctica, resistidos, o transformados. Un estudio ejemplar en este tenor es el trabajo de Cynthia Lewis (2001) sobre la dinámica de las discusiones entre pares sobre textos literarios en un aula multigrado (quinto y sexto de primaria). Ya que las escuelas institucionalizan discursivamente lo que significa ser un “buen estudiante,” argumenta Lewis, los estudiantes aprender a leer ese discurso y se posicionan (o son posicionados) según ese mismo discurso cuando trabajan en equipo.

Estas pedagogías también pretender empoderar a los estudiantes al promover que participen como co-constructores de su propio conocimiento y aprendizaje. Al analizar las reformas que intentan mejorar la educación en el bachillerato, McQuillan (2005) distingue las acciones orientadas al empoderamiento académico de los estudiantes de las dirigidas a su empoderamiento político y social. El empoderamiento académico, afirma este autor, se propicia cuando los estudiantes son capaces de “participar competentemente en la instrucción como resultado de haber desarrollado [...] el conocimiento escolar y las estructuras de interacción adecuados” (Cummins, 1986, en McQuillan, 2005: 642); el empoderamiento político se adquiere cuando los estudiantes tienen voz en los asuntos institucionales; mientras que el empoderamiento social ocurre cuando los estudiantes son capaces de reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje y aprenden a apoyarse y a empoderar a sus compañeros. No es suficiente, afirma este autor, que los estudiantes aprendan el contenido académico si no son capaces de reflexionar sobre ese conocimiento y por qué es importante, o si no aprenden las habilidades de interacción necesarias para comunicarse y colaborar

con éxito con sus pares, así como negociar las diferentes demandas que les son impuestas tanto por la escuela como por la sociedad.

A la par de los enfoques pedagógicos constructivistas, el trabajo en equipo es cada vez más una de las “competencias clave” para las demandas sociales y laborales de la sociedad actual. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del proyecto DeSeCo (acrónimo de Definición y Selección de Competencias), identificó tres grandes categorías de competencias clave para el éxito de los estudiantes en la vida (Rychen y Salganik, 2003), entre las cuales se incluye la colaboración y el trabajo en equipo. Por su parte, Carnoy (2004) destaca las corrientes recientes de la organización del trabajo en las empresas, entre las cuales el uso de las tecnologías de información y comunicación ha promovido mayor productividad a través de la producción y colaboración en equipo. De manera similar, Gee (2004) señala cómo gran parte del trabajo que se realiza en el nuevo capitalismo en las economías desarrolladas involucra la colaboración y el trabajo en equipo ya que, debido a la naturaleza tan cambiante del conocimiento y la rapidez de las innovaciones tecnológicas, los equipos “pueden actuar de manera más inteligente que cualquier miembro individual al reunir y distribuir el conocimiento” (Gee, 2007: 97). Bajo estas condiciones, argumenta Gee, la seguridad en el empleo se ha vuelto más volátil ya que los proyectos en equipo son temporales y sus miembros deben reagruparse para participar en nuevos proyectos en los cuales adoptan identidades nuevas y diversificadas.

Los discursos y la agencia social

Michel Foucault fue uno de los primeros teóricos en considerar los discursos como sistemas de representación que regulan lo que se puede hacer con el lenguaje en un contexto y momentos específicos. Los discursos, según Foucault, crean un lugar para el sujeto y establecen las posibilidades de construcción del conocimiento. Su teoría sobre la representación muestra el poder que los discursos tienen sobre las prácticas sociales, ya que es través del conocimiento como se establece lo que se consideran formas de actuar legítimas en momentos y contextos particulares. Por lo tanto, los aspectos de formación de los sujetos, las identidades y el poder no pueden ser analizados sin considerar los discursos (Foucault, 1970).

Una lectura común de la obra de Foucault sugiere que, en su teoría, los sujetos no cuentan con los recursos para escapar el proceso de subjetivación inherente a los discursos (Harvey, 1996; citado en Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998).

Algunos teóricos como Michel Pechêux, Stuart Hall y Judith Butler proporcionan un marco conceptual que “corrige” este aspecto de la teoría de Foucault. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) ofrecen una propuesta alternativa a partir del trabajo de Bakhtin (Bajtín) y Vygotsky. Bakhtin provee una perspectiva conceptual que permite observar cómo “las personas se desarrollan a través de y alrededor de las formas culturales mediante las cuales se les identifica y se identifican ellas mismas en el contexto de su filiación o desafiación con aquellos asociados a esas formas y prácticas” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 33; en inglés el original); mientras que el trabajo de Vygotsky sobre la mediación semiótica es crucial para entender la manera en la que las personas pueden tener algún tipo de control sobre su ambiente a través de la construcción y uso activo de los símbolos.

Para Bakhtin, el habla de las personas está constituida por diferentes voces codificadas a través de los diversos lenguajes sociales con sus perspectivas y sistemas de creencias particulares. Un lenguaje social, en la terminología de Bakhtin, constituye un “sistema sociolingüístico concreto de creencias que define una identidad distintiva para sí mismo dentro de los límites de un lenguaje que es unitario sólo en abstracto” (Bakhtin, 1981: 356; el original en inglés). Los lenguajes sociales conforman el tejido de lo que Bakhtin denomina *heteroglossia*, que no es sino la manera como este autor conceptualiza los diferentes lenguajes que expresan “el mundo en palabras, perspectivas particulares del mundo, cada una caracterizada por sus propios objetos, significados y valores” (Bakhtin, 1981: 292). Según Bakhtin, los lenguajes sociales pueden estar yuxtapuestos, contradecirse entre sí y estar relacionados dialógicamente. Es precisamente la interacción entre la palabra propia y la de los otros —ya sea externa o internamente— lo que caracteriza la naturaleza dialógica del lenguaje humano y la comunicación. En palabras del propio autor, “el hablante se esfuerza por lograr la lectura de su propio lenguaje en el contexto del sistema conceptual ajeno del receptor que le escucha, y entra así en una relación dialógica con determinados aspectos de ese sistema” (Bakhtin, 1981: 282).

Para los estudiosos de la educación, un aspecto central de la teoría de Bakhtin —una postura que no ha estado libre de controversias (Matusov, 2007)— es su distinción entre el discurso autoritario y el discurso internamente persuasivo: el primero alude a un discurso monológico e incontestable; mientras que el segundo se refiere a una reconstrucción más abierta de las intenciones y palabras autoritarias de los otros. Es esta tensión la que permite que los hablantes “reacentúen” las palabras ajenas para poder producir una postura autorial propia. Bakhtin describe este proceso como asimilación, e involucra tanto la subjetivación a las voces ajenas como una selección activa de esas voces. El resultado de este proceso es el “devenir ideológico” (*ideological becoming*) que, según Bakhtin, implica “el proceso de asimilación selectiva

de las voces de los otros” (Bakhtin, 1981: 341). Este es precisamente el aspecto de la teoría de Bakhtin que Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) retoman para conceptualizar la agencia humana: al tener que responder al mundo, las personas orquestan las diferentes voces que conforman su espacio particular de autoría “para poder formular una respuesta en un tiempo y espacio definidos por las perspectivas ajenas [...] en un campo social concebido como el terreno de la receptividad” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 272) y, al hacerlo, improvisan según los recursos culturales de que disponen. Entendida de esta manera, la agencia humana implica el arte de la improvisación en un espacio en el cual las voces de los otros son similares, según estos autores, a los pares más capaces o a los adultos que, de acuerdo con la teoría de Vygotsky, ayudan a un neófito en la zona de desarrollo próximo.

Descifrar el mundo

Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) argumentan que las identidades se forman a través de esta actividad de improvisación en espacios particulares de autoría al interior de prácticas sociales. Para poder entender la relación entre los dominios privados y públicos de las prácticas sociales, estos autores proponen concebir las identidades como “identidades en práctica”, las cuales pueden ser explicadas analíticamente en términos de los “mundos figurados” en juego, el posicionamiento y la posicionalidad, el espacio particular de autoría, y la construcción de mundos nuevos.

Otra perspectiva teórica que explica las identidades y que comparte algunos de estos postulados es la forma en la que Gee (1999) describe las “identidades socialmente situadas”. Éstas involucran el proceso de expresar, a través de lenguajes sociales, un “tipo de persona” reconocible ejecutando “un tipo de actividad particular” (Gee, 1999: 13). Para que alguien pueda ser reconocido como un cierto tipo de persona es necesario que tal persona reconozca y ponga en práctica un discurso distintivo (una manera de hablar, pensar, actuar, creer, leer y escribir); es decir, uno tiene que participar en una comunidad de práctica y, en el proceso, aprende los modelos culturales relevantes para esa práctica social (Gee, 2004).

Los modelos culturales son concebidos como relatos asumidos en los cuales se desarrollan eventos prototípicos (Quinn y Holland, 1987; Strauss, 1992; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Gee, 1999). Estos relatos o mundos figurados constituyen mundos imaginarios socialmente contruidos poblados de personajes reconocibles a través de los cuales las personas le otorgan sentido a las prácticas sociales. Por ejemplo, en el contexto del bachillerato, los mundos figurados pueden

estar poblados por maestros “justos” o “injustos”, por estudiantes “con pegue” o “sin pegue”, y cada uno de estos personajes interactúa bajo estilos particulares y lleva a cabo ciertas tareas y actividades.

Los modelos culturales son fenómenos sociales e históricos que constituyen una herramienta conceptual importante para pensar las subjetividades históricas, la conciencia y la agencia humana (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). Proporcionan una perspectiva que permite a las personas establecer lo que es relevante o irrelevante en una situación dada (Gee, 2004). Ya que los modelos culturales o mundos figurados reclutan o posicionan a las personas en formas tales que les permiten reconocerse entre sí como un tipo particular de agente, también proveen un medio para explorar la manera en la cual las identidades y la agencia de las personas se conforman “dialéctica y dialógicamente” en estas configuraciones culturales (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 49).

D’Andrade (en Quinn y Holland, 1987) indica que los modelos culturales sobre uno mismo y la vida son un aspecto central de los “entendimientos vitales”. Pueden constituir directrices culturales que guían las acciones de un individuo según los diferentes tipos de experiencias de socialización. Es precisamente a través de este proceso como las personas aprenden a valorar las metas culturalmente prescritas como deseables. Seguir estas directrices, concluye D’Andrade, es motivacionalmente satisfactorio, mientras que no lograrlo genera frustración.

Los artefactos desempeñan un papel crucial en la construcción de las identidades al interior de los mundos figurados. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) señalan que, en el contexto de un mundo figurado, los artefactos son análogos a la manera en la que los objetos y los símbolos funcionan en los juegos infantiles, tal como es descrito por Vygotsky. Asignarle un significado a un objeto y reconocer continuamente esos significados a través de la experiencia hace de los objetos elementos constitutivos de los comportamientos, pensamientos y emociones. El uso que los miembros de Alcohólicos Anónimos hacen de las fichas de póker como señales de identidad de alcohólicos que no beben, es un buen ejemplo de los artefactos culturales como recursos de mediación que provocan ciertos comportamientos, sentimientos y actitudes (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). En mi propio trabajo de campo y en las entrevistas a los estudiantes de promedio alto saltó a la vista que los premios de todo tipo (incluso por actividades no académicas, como la puntualidad) constituían artefactos importantes que representaban el tipo de estudiante con el que querían ser identificados y reconocidos, incluso más que las calificaciones altas.

Participación, posicionamiento y construcción de identidades

Un aspecto central en la construcción de identidades es que éstas toman forma a través de la participación y reconocimiento en prácticas sociales y discursivas. Como resultado de este posicionamiento discursivo, un individuo puede ser impelido a representar un tipo particular de persona que puede llegar a asumir como propio. Esto es lo que Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) definen como identidad discursiva, narrativa o figurada. La participación, no obstante, no es igual para todos, ya que normalmente es restringida según la posición social y el estatus de los individuos. Moje y Lewis (2007) señalan que la participación en una comunidad discursiva puede depender de diversas características tales como la raza, el género, la orientación sexual o el estatus económico de los participantes potenciales, lo cual a su vez determina el acceso a, o el control de los recursos y las identidades necesarias para tener acceso y participar cabalmente en la comunidad. De forma similar, Gee (2004) resalta la naturaleza política de las prácticas sociales ya que “involucran las posiciones o roles sociales que tienen implicaciones para los bienes sociales potenciales, como por ejemplo quién está dentro o fuera de una práctica (y sus grupos sociales)” (Gee, 2004: 33, en inglés el original). El posicionamiento, por lo tanto, también implica la inclusión o exclusión de actividades sociales e identidades. Este posicionamiento social se explica mejor en términos de derechos o la falta de ellos, y puede ser analizado a través de las identidades relacionales (posicionales) que genera. En particular, los episodios de posicionamiento “dejan recuerdos entrelazados con sentimientos, reacciones corporales, y las miradas de los otros” (Holland y Leander, 2004: 131). Estas marcas imperceptibles y definitorias son significativas al configurar la autopercepción de las personas en episodios diferentes, ya que cada marca se traslapa en capas que aumentan a lo largo de la experiencia (Holland y Leander, 2004).

Gee (2000, 2001) añade otra dimensión más al constructo de identidad. Distingue cuatro perspectivas diferentes desde las cuales se puede concebir la identidad: como algo desarrollado mediante las “fuerzas de la naturaleza” (un estado “natural” o la identidad “natural”), como una posición autorizada por las instituciones (identidad institucional), como un rasgo individual reconocido a través del discurso (identidad discursiva), o como un conjunto de experiencias compartidas por un grupo de afinidad (identidad por afinidad). Ninguna de estas perspectivas debe entenderse como categorías discretas ya que se trata de “formas de dirigir nuestra atención hacia diferentes aspectos de la forma en la que las identidades cobran forma y se sostienen” (Gee, 2000, 2001: 101).

Una perspectiva situada sobre “hacer trabajo en equipo”

A partir de las entrevistas a estudiantes y de las observaciones en clase mientras los estudiantes trabajaban en equipo en los cinco planteles donde se realizó el estudio fue posible identificar algunas actividades prototípicas de ese tipo de trabajo: desde investigar un tema para la clase de historia, resolver una serie de problemas en física, hasta armar alguna pieza en taller de refrigeración. La naturaleza de la actividad dependía principalmente de la naturaleza de la materia en cuestión: en los talleres y laboratorios, por ejemplo, generalmente los estudiantes debían ejecutar una tarea, mientras que en materias tales como ciencias sociales, lectura y redacción (que en los bachilleratos tecnológicos se denomina “Lectura, expresión oral o escrita”) o literatura, la actividad consistía en una serie de eventos de literacidad. Independientemente del tipo de actividad que se tratase los miembros del equipo generalmente fueron evaluados a partir de dos tipos de productos: la entrega de un reporte del trabajo o mediante una exposición ante el grupo. Las actividades de literacidad observadas en muy pocas ocasiones implicaron la colaboración entre los miembros del equipo; por lo general, lo que hacían era segmentar el texto o los textos con los que debían de trabajar y repartir los segmentos a cada miembro del equipo. Así, cada integrante del equipo era responsable de leer y compartir la información leída con el resto del equipo y de la clase. En la mayoría de los casos los estudiantes leyeron o repitieron lo que habían leído al resto del grupo. Esto muestra que, a pesar de las reformas y de la retórica oficial sobre el constructivismo y la colaboración en equipo, actividades como ésta representan modelos culturales locales sobre el conocimiento, la lectura y la escritura, y el aprendizaje. Estos modelos de corte más tradicional posicionan a los estudiantes en un modelo monológico de transmisión del conocimiento en el cual la participación es muy restringida y limitada.

Antes de analizar los modelos culturales de Alicia sobre el trabajo en equipo discutiré brevemente los diferentes significados que “hacer trabajo en equipo” evocó para los estudiantes que entrevisté a lo largo del estudio. Esto a su vez ofrecerá una imagen más clara de las formas en las que los estudiantes en cada cultura escolar imaginan y se representan este tipo de actividad, y me permitirá contextualizar la narración de Alicia para discernir las diferentes voces y posicionamientos codificados en su narración.

A pesar de que la colaboración en equipo no fue un tema que yo abordara específicamente en las entrevistas, el tema salió a colación tanto en las entrevistas a los estudiantes de promedio alto como a los de promedio bajo. Este tema fue abordado en momentos clave de la entrevista: cuando les preguntaba sobre lo que les gustaba de su actividad escolar o cuando me hablaban de problemas que hubiesen enfrentado,

también en el contexto escolar. No obstante, los patrones que emergieron en torno al tema fueron consistentemente diferentes para cada grupo de estudiantes.

El acceso al contenido curricular en materias específicas —particularmente química y física— y los efectos del trabajo en equipo sobre su propio aprendizaje, fueron dos temas recurrentes en las entrevistas a los estudiantes de promedio bajo. La mayoría de estos estudiantes señalaron que trabajar con sus pares en proyectos en equipo les ofreció nuevas oportunidades para adoptar posiciones sociales que de otra manera les resultaban inaccesibles en su cultura escolar. Asumir el papel de líder o experto en una materia específica o participar con preguntas pertinentes en temas difíciles les permitió beneficiarse de su colaboración en el equipo. Todos coincidieron en que éstas eran experiencias de empoderamiento⁴ porque ponían a su alcance muchas oportunidades para asumir nuevas identidades según la naturaleza de la actividad, tales como colaborador, investigador, tutor, el que sabe, el que es competente, etc. Además, manifestaron que de esta manera el conocimiento se distribuía entre todos y, en general, sentían una fuerte afiliación con los otros miembros del equipo a través del reconocimiento mutuo. Por ejemplo Roberto, un estudiante que más tarde fue expulsado por reprobado Taller de lectura y redacción II,⁵ comentó en la entrevista lo bien que se sentía cuando trabajaba con sus compañeros en equipo para realizar tareas de matemáticas porque a él le resultaban fáciles, y le daba gusto poder explicar a sus compañeros procedimientos complicados y con ello ayudarlos a resolver problemas difíciles.

Los estudiantes de promedio alto, en cambio, manifestaron resentir el trabajo en equipo porque, en palabras de un estudiante, “todo mundo sabe que sólo trabajan unos pocos” aunque el resto reciba el crédito. Estos estudiantes también manifestaron su rechazo a los roles e identidades que debían asumir por ser considerados “buenos estudiantes”. Por ejemplo, comentaron su desagrado al asumir el papel de líder del equipo ya que implicaba asignar y distribuir tareas y hasta cierto punto “castigar” a los integrantes del equipo que no cumplieran con sus responsabilidades.

Aunque las preguntas de la entrevista fueron las mismas para ambos grupos de estudiantes, fue muy revelador el hecho de que el tema del trabajo en equipo surgiera en momentos diferentes de la entrevista: para los de promedio bajo fue cuando les pregunté sobre lo que más les gustaba del trabajo en el aula, mientras que para los de

⁴ Aunque no lo expresaran con estas palabras, los estudiantes manifestaron lo bien que se sentían y cómo aprovechaban y aprendían mejor cuando el conocimiento era distribuido entre todos ya que se sentían menos intimidados al participar con sus pares.

⁵ Aunque oficialmente se manejan estos casos como deserciones o bajas, en este trabajo utilicé el término *expulsión* ya que es el sistema el que les impide reinscribirse según las materias que hayan reprobado.

promedio alto fue cuando les pedí que narraran una mala experiencia.⁶ Sus respuestas ilustran modelos culturales muy diferentes sobre el trabajo en equipo, incluso al interior de una misma cultura escolar. Estas diferencias parecen ser el resultado de la habilidad percibida, la clase social y la cultura escolar, como se verá más adelante.

En los bachillerato tecnológicos, en donde los estudiantes hacen la mayoría de sus actividades en el aula mediante trabajo en equipo, los estudiantes de promedio bajo agrupados juntos aprendieron rápidamente a posicionarse en formas novedosas que les permitieron participar y ser reconocidos por sus pares por su contribución al grupo. Este reconocimiento por medio de algo semejante a un grupo de afinidad — los integrantes del equipo— no tuvo eco al interior del mismo discurso institucional que permitió tal posición, como resultó evidente por el hecho de que ninguno de los 27 estudiantes de promedio bajo que entrevisté logró terminar el bachillerato.

Los estudiantes de promedio alto, por el contrario, al trabajar en equipo adoptaron un rol consecuente con un modelo cultural previo en el cual los “buenos” estudiantes toman distancia de los “malos” mediante su trabajo y responsabilidad, como pondrá en evidencia la narración de Alicia. Al ser obligados a trabajar en equipo, estos estudiantes se mostraron ambivalentes sobre estos cambios principalmente por sentir que el peso de hacer todo el trabajo para el resto del equipo recaía en ellos. En palabras de Alberto, un estudiante con promedio de 9.7 en un bachillerato tecnológico, sus mismos maestros reconocen que “aquí en los equipos dos trabajan: uno va por las sodas, otro va por las tortas, otro pone la casa, y otro no más trabaja”. Además, algunos comentaron que resentía el nuevo papel del maestro, ya que no enseñaba y esperaba que los estudiantes aprendieran todo el contenido curricular a través de sus propias investigaciones y trabajo en equipo. Los comentarios de Guillermo, un estudiante de clase media y promedio alto en el grupo de Alicia, ilustran bien el tipo de posicionamiento que los cambios en el enfoque pedagógico provocaron.

Al iniciar la entrevista Guillermo declaró que no tenía duda alguna sobre su ingreso a la universidad una vez terminado el semestre, ya que estaba convencido de que pasaría el examen de admisión a efectuarse la semana siguiente. Cuando le pregunté sobre una mala experiencia o problemas en sus estudios mencionó en tres diferentes momentos de la entrevista un incidente particular que le ocurrió al hacer un trabajo en equipo para la clase de física:

⁶ Ya que para efectos del estudio era importante contar con narraciones de los estudiantes, a cada uno le pedí que narrara algún problema que hubiera enfrentado en la escuela y explicara cómo y si es que lo había resuelto. También les pedí que contaran una buena y una mala experiencia.

Guadalupe López Bonilla: ¿En qué es diferente la preparatoria de la secundaria?

Guillermo: Pues en eso, en la secundaria era casi todo individual, todos hacían sus trabajos y ahora trabajas en equipo y ahora, como digo, varios no hacen nada y, pues tú haces el trabajo para no reprobar tú, y pues beneficias a ellos también.

Guadalupe López Bonilla: ¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido en alguna de tus clases?

Guillermo: Pues ese que le digo en Física, que pues los demás no querían hacer nada, como es en equipo, no pues dije “ya me cansé, yo tampoco voy a hacer nada, a ver qué hacemos, ahí hagan algo ustedes”. “No, no vamos a hacer nada, no vamos a hacer nada” y pues no, no hicimos nada y pues al final lo reprobamos, pero ya pasé.

Guadalupe López Bonilla: ¿Tú lo resolviste?

Guillermo: Sí, pues en la regularización, pues ya es individual, en las regularizaciones ya ahí ya pasé con 8, y ellos pues no, ellos no pasaron.

Los episodios de posicionamiento tienen efectos en ambas direcciones. En la entrevista, Guillermo mencionó que le gustaban las clases de física porque tenía que investigar y encontrar la solución a los problemas asignados por el maestro, y de esta manera sentía que “de veras estaba aprendiendo”. No le gustaba, en cambio, que sus compañeros de equipo se “beneficiaran” por el trabajo que sólo él realizaba, actitud que se muestra en el episodio expresado arriba, en el que describe una ocasión en la cual, en vez de aceptar el papel del responsable de hacer el trabajo del equipo, confronta a sus compañeros y les dice que él no hará el trabajo, consciente de las consecuencias para todos. Tanto su actitud como sus acciones ponen en evidencia un modelo cultural tradicional sobre la escuela que sostiene que sólo un puñado de estudiantes, los “buenos” estudiantes, son capaces de trabajar; y otro modelo cultural de clase media de corte meritocrático que indica que el mérito (y trabajo) individual es el que debe ser recompensado. El cruce de estos dos modelos parece impedirle a Guillermo buscar un lugar desde el cual imaginar la colaboración con sus pares y el trabajo en equipo. Sus problemas con el nuevo modelo pedagógico no fueron producto de la cantidad de trabajo que tenía que hacer ya que, como él mismo lo indica, le gustaba tener mayor responsabilidad y sentir que aprendía más; sin embargo, estaba acostumbrado a trabajar de manera individual y a recibir el reconocimiento por ese trabajo mediante sus calificaciones y reconocimiento. Con los cambios en el enfoque pedagógico este estudiante resintió que sus compañeros de equipo recibirían el crédito por trabajo que no hacían, y en vez de buscar nuevas formas de hacer las cosas prefirió reprobar el examen ordinario y demostrar que él podía aprobar por

su propio esfuerzo individual.⁷ Guillermo pudo optar por esta vía ya que de antemano tenía los recursos necesarios (conocimientos e identidades) para llevarla a cabo como la única alternativa posible ante lo que consideró una rutina escolar injusta — el trabajo en equipo—, y al aprobar el examen de regularización con una buena nota pudo retener la identidad institucional de un “buen” estudiante.

El ejemplo de Guillermo ilustra el tipo de improvisación que, según Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) engendra la agencia social. Guillermo encontró una manera de “manipular” el sistema sin romper las reglas de forma tal que pudiera rechazar la posición al interior del equipo que esta innovación educativa propició, sin perder su identidad institucional de estudiante capaz y exitoso. Por lo tanto, no es sorprendente que Guillermo expresara su absoluta confianza en aprobar el examen de admisión a la universidad. La experiencia de Guillermo también demuestra el poder que algunos estudiantes pueden tener sobre prácticas escolares en las cuales la participación es esencial para el aprendizaje y el éxito en la escuela. Demuestra también que, a pesar de reformas educativas que intentan promover la colaboración en equipo y el empoderamiento de los estudiantes, las escuelas en realidad establecen mecanismos para empoderar sólo a los estudiantes que ya cuentan con las herramientas necesarias para participar exitosamente, mientras que al resto se les deja a merced de sus propios recursos. En el caso de los estudiantes de promedio bajo, a pesar de que esta reforma propició una verdadera oportunidad para el aprendizaje a través de la colaboración en equipo, el apoyo institucional (o la falta de él) no fue suficiente para que esta experiencia redituara en un éxito real para ellos. Ante este panorama, es posible concluir que en realidad no se llevaron a cabo esfuerzos verdaderos para promover el empoderamiento académico, social y político para *todos* los estudiantes.

Las entrevistas a los estudiantes del Bachillerato Internacional ilustran también un modelo cultural diferente sobre el trabajo escolar y la colaboración. Este programa es reconocido internacionalmente por su rigor académico y la calidad de su currículo. El acceso al programa es altamente restringido, y en el caso de la escuela donde hicimos las observaciones, su población la conformaba únicamente 2% del total de la población estudiantil del plantel. Al haber pasado por un riguroso proceso de selección, no fue sorprendente que los estudiantes de esta modalidad manifestaran una fuerte afiliación con sus compañeros y con las metas del programa. Semejante a los estudiantes de promedio alto en el Bachillerato General y en los tecnológicos, estos estudiantes también admitieron que buscaban el reconocimiento que entraña tener calificaciones altas, y añadieron que también competían entre sí por el reconocimiento

⁷En muchas clases como esta, el trabajo en equipo fue un requisito para tener derecho al examen ordinario, por lo que al no entregarlo los estudiantes automáticamente pasaban a exámenes de regularización.

de ser considerado “el mejor” en alguna actividad escolar, algo que no fue tan evidente en las otras culturas escolares. En los otros casos, los estudiantes de promedio alto se definían por oposición a los “malos” estudiantes y con ello se distanciaban del resto de la clase; mientras que la competitividad de los estudiantes del Bachillerato Internacional (BI) entre ellos mismos era aparentemente atenuada por su fuerte afiliación como miembros de un grupo con reconocimiento y prestigio propios. Como manifestó un estudiante, una de las cosas que más valoraba de sus compañeros era la forma en que interactuaban entre ellos, además de respetar sus opiniones y admitir el importante papel que desempeñaban para su propio aprendizaje. Por lo tanto, el cambio que introdujo la colaboración y el trabajo en equipo fue en realidad una actividad natural y muy valorada por todos los miembros del grupo.

Para los estudiantes inscritos en este programa, su identidad como buenos estudiantes parece ser el resultado de su participación en el contexto de un grupo de afinidad, definido como tal, en gran medida, por el proceso institucional de selección al programa; fue también el resultado del reconocimiento discursivo derivado de la interacción entre pares. Lo que es más, dada la naturaleza del programa, estos estudiantes experimentaron no sólo el reconocimiento que resulta de obtener buenas calificaciones, sino, principalmente, por el tipo de participación que les permitió el programa y por la cultura escolar que engendra. El comentario de una estudiante del programa es muy revelador al respecto: antes de entrar al BI sentía que sus clases eran frustrantes ya que las fuentes válidas de conocimiento eran únicamente los maestros y los libros de texto; por el contrario, al ingresar al BI experimentó un cambio radical al notar que se promovía la participación de los estudiantes y su contribución a la construcción del conocimiento. De hecho, comentó, eran ellos los que daban nuevos giros a las clases al orientarlas en nuevas direcciones, con lo cual se comprobó la naturaleza dialógica del tipo de educación que reciben en programas como éste. Al ser reconocidos como “buenos” estudiantes por sus compañeros (grupo de afinidad), a través de la interacción entre ellos (discursivamente), y por sus maestros (institucionalmente), colocó a estos estudiantes en una posición en la que pudieron construir su identidad de alumnos capaces y exitosos casi como una identidad “natural”. Es decir, para ellos se convirtió en una especie de “rasgo propio”. Como resultado de los tipos de participación a los que tuvieron acceso en el contexto del BI —aunado a los modelos culturales de clase media aprendidos en el hogar—, estos estudiantes lograron, sin lugar a dudas, tanto el empoderamiento académico como el social y político, necesarios para su vida adulta.

El espacio de autoría de Alicia

Una buena manera de analizar cómo se conforman las identidades y la relación dialógica-dialéctica entre uno mismo y el contexto que nos rodea es a través de las narraciones de la experiencia personal. Desde una perspectiva Bakhtiniana, las narraciones son “enunciados multivocales que se originan en la internalización que hace el autor de la narración de los diálogos y encuentros pasados e imaginarios en el mundo social” (Skinner, Vasiner y Holland, 2002: 2). Constituyen, como afirma Gee, “recursos importantes para dar sentido [ya que] las personas generalmente codifican en una narración los problemas que les preocupan y sus intentos para darles sentido o resolverlos” (Gee, 1999: 134).

Para el análisis que sigue, centro mi atención en la narración de Alicia sobre su experiencia de trabajo en equipo en tareas escolares, ya que éste fue un momento crucial de la entrevista pues en el texto se expresan diferentes episodios de posicionamiento, y contiene la yuxtaposición de los modelos culturales y las voces que Alicia tuvo que orquestar para producir una versión más o menos coherente de sí misma.

Al momento de realizar la entrevista Alicia cursaba el sexto semestre del bachillerato tecnológico y trabajaba medio tiempo para contribuir al ingreso familiar. Había sido una estudiante de excelentes calificaciones durante toda su educación y, debido a problemas económicos, su familia y ella habían emigrado al norte de México al terminar la secundaria. Por ello, le pesaba no haber podido continuar sus estudios en un prestigioso bachillerato público en la Ciudad de México, en el cual ya había sido aceptada antes de mudarse. En su nueva ciudad se inscribió en un bachillerato que ofrecía refrigeración como capacitación técnica por ser una experiencia muy familiar para ella, pues ese era precisamente el oficio de su padre, a quien Alicia había acompañado innumerables veces a realizar su trabajo.

Entrevisté a Alicia al final del semestre. La única mujer en un grupo de 13 estudiantes, su promedio era el más alto del grupo (9.5); no obstante, aún con una trayectoria académicamente exitosa como la suya, no estaba segura de poder solicitar su ingreso a la universidad estatal pues temía no ser aceptada por no aprobar el examen de admisión. En su narración, Alicia responde a la pregunta de los problemas que había enfrentado en clase. De manera similar a la narración de Guillermo, comienza con un incidente particular en la clase de física que le causó gran frustración por tener que trabajar en equipo. A pesar de ir “contra la corriente” por ser la única mujer, como ella misma manifiesta, fue capaz de salir adelante gracias, en parte, a la orientación que le brindó su maestro de Física. Finaliza su narración expresando el deseo de contar siempre con alguien que la reconozca y aliente a lograr sus metas.

Para el análisis dividí la narración en pasajes temáticos, los cuales, según Gee, son “grupos de frases que tratan con un sólo tema o perspectiva”⁸ (Gee, 1999: 89). Después de un análisis cuidadoso de la narración identifiqué y codifiqué todos los pasajes temáticos según los modelos culturales expresados en la narración. Un pasaje temático puede tener uno o más modelos culturales. Al codificar cada cláusula que ilustraba un modelo cultural particular pude a su vez identificar los momentos de conflicto entre los diferentes discursos y modelos culturales sobre el trabajo en equipo. Estas secciones de la narración las codifiqué como “momentos de tensión y posicionamiento”, y fue posible identificar en ellos algo parecido a una postura autorial. A continuación, reproduzco de manera íntegra la narración de Alicia, dividida en pasajes temáticos numerados para facilitar el análisis:

1. *Alicia*: Yo creo que lo importante no es, no es que el profesor enseñe bien o enseñe mal. Parte de lo poco o de lo mucho que enseñe un profesor, el alumno debe demostrar un interés de que... el objetivo de ir a la escuela es aprender y pues, la mayoría no hace eso; no, pues no les gusta venir a la escuela.
Guadalupe López Bonilla: ¿Qué clase te gusta menos?
2. *Alicia*: De plano, Refrigeración [risas], por lo mismo de ser mujer soy la única, soy la única mujer, y pues de cierta manera indirectamente me limitan al hacer cosas que a mí me gusta hacer; que “porque soy mujer”. Bueno pues, pues los dejo que hagan y yo aprendo observando y pues no hay problema; pero no me gusta porque casi no hago nada. Pero, ni modo. ¿Qué le voy a hacer?
Guadalupe López Bonilla: ¿Has tenido algún problema en la escuela?
3. *Alicia*: Sí, fue en el semestre pasado, en donde, de todos mis compañeros, pues son muy flojos, no les gusta trabajar, y pues siempre, en esa... siempre el nuevo aprendizaje didáctico que tenemos ahora, el nuevo modelo didáctico, y por lo mismo hacemos, puro... pues hacemos grupos, hacemos equipos.
4. Y un equipo pues, si un trabajo es en equipo pues, implica de que todos trabajen. Pero como en todo caso, siempre tiene que haber alguien que haga todo por los demás.
5. Pues en, en ese momento pues me agarró mucho el coraje y digo, “pues no es justo que uno tenga que hacer más que el otro; si todos van a trabajar, que

⁸ Gee les llama *stanzas*, pero su traducción a “estrofas” no corresponde al sentido original, por lo cual opté por el término *pasajes temáticos*.

- trabajen”; y ahí fue donde yo no, pues, “si lo quieren hacer que lo hagan”. Dejé de hacer mis trabajos, siempre este... distrayéndome.
6. Porque, porque... nuestra... economía familiar no es nada fácil, pues se trabaja en la casa, se trabaja... cada quien trabaja por su lado; que “hay que trabajar en la casa”, que “hay que ayudar a mamá a vender”, y pues, trabajan todos en casa y pues, cada quien ya sabe lo que tiene que hacer.
 7. Principalmente todos esos factores me estaban influyendo mucho. Y hubo un momento en el que el profesor se acercó a mí y me preguntó que qué me pasaba, ya ni para exponer podía, podía expresarme bien y pues, me preguntó que qué me pasaba.
 8. Le digo “es que no sé”; le digo “tengo un dolor de cabeza que no aguanto”, le digo “tengo problemas en la casa, hay que trabajar, ya son miles de cosas, no puedo dedicarle más tiempo al estudio”.
 9. Pues me dice “y luego, pero por qué me lo dices”; dice “pues porque tus compañeros trabajan normalmente mal, pero tú trabajabas normalmente bien y ahora estás trabajando mal, te estás yendo con todos ellos”. Le digo “pues, tiene razón”.
 10. Me dice, este, “todos son hombres” dice; “y tú como mujer, tienes...”.
[Interrupción].
 11. Yo creía pues decía: “no, pues, esta mujer qué va, qué va a hacer acá”. No, pues, ya voy en sexto semestre y con primeros lugares; pero no, ahora, ya se les hace raro porque en tantos semestres he salido bien y luego tener conflicto...
 12. Y dice, “no pues es que esta mujer, el problema así contra la corriente”. “Si ellos no trabajan, pues trabaja”. Y, y dice “sí, es muy difícil porque como mujer tienes que darles, tienes que darles primero, decirles que, darte a respetar ante los hombres, porque los hombres son muy llevados, y es muy difícil darte, darte a respetar con ellos, y no les des confianza y sé muy estricta con ellos”.
Guadalupe López Bonilla: ¿Y cómo resolviste esa situación?
 13. *Alicia:* Pues ya aunque, haga de cuenta que antes de darme un zapotazo en el piso pues ya, abrí los ojos, me desperté y pues luego luego, a trabajar a trabajar, me puse al corriente con mis trabajos, el profe me ayudó, me esforcé mucho y sí, pude obtener mi diez que quería.
 14. Pues ya, me dicen, “ay pues, es que eres la única mujer y porque traes falda.” Pues bueno, pues yo, “ahí están mis trabajos y están las pruebas de que, tengo una calificación por lo que yo hice, no por lo que...”.
 15. Lo que más me gustaría es que siempre hubiera alguien que me aliente, siempre. La última vez creo que, como nadie me decía nada, pues yo ya, me estaba

desviando, pero antes de que me llamaran la atención y me dijeron: “oye,” que “tú estás bien,” que “no hagas esto” que “está muy mal; tú échale ganas, eres muy inteligente”, pues ahora sí que eso me, me aviva y me hace que, que termine un objetivo que tenga por cumplir.

En esta narración hay codificados varios episodios de posicionamiento y al menos tres prácticas sociales: trabajar en Taller de Refrigeración, hacer trabajos en equipo para Física y trabajar dentro y fuera del hogar. Me concentraré primero en la práctica social identificada como trabajar en Taller de Refrigeración.

Alicia era la única mujer en un ambiente claramente dominado por sus compañeros hombres debido, principalmente, a la capacitación que había elegido. Como se comentó arriba, Alicia manifestó su frustración por no poder asistir a la escuela que eligió debido a su cambio de domicilio y de ciudad. Al desconocer el nuevo contexto, se inscribió en un bachillerato tecnológico que ofrecía una capacitación en algo que le era familiar y de lo cual ya tenía algunos conocimientos y experiencia. A pesar de ello, sus compañeros no le permitían hacer las tareas asignadas por el maestro por el hecho de ser mujer. Este es un episodio de posicionamiento en el cual se le niega la participación en una práctica específica debido a su género (pasaje 2). Estas acciones muestran un modelo cultural de género sobre las mujeres en talleres como éste que contradice la experiencia de Alicia en el hogar, en donde su padre le enseñó el oficio al que sus compañeros le negaron el acceso. Aunque a simple vista Alicia parece aceptarlo, expresó su frustración e impotencia ante esta situación: “Bueno pues, los dejo que hagan y yo aprendo observando y pues, no hay problema; pero no me gusta porque casi no hago nada”.

En su relato, sin embargo, el discurso de Alicia expresa una voz dual al citar las razones de sus compañeros para excluirla: “que ‘porque soy mujer’”. Esta cláusula podría ser entendida, en términos de Bakhtin, como una construcción híbrida ya que capta dos voces: una voz ajena que expresa un modelo cultural dominante sobre las chicas en talleres de capacitación (“porque soy mujer”), así como la voz de Alicia de manera refractada mediante la conjunción “que”, la cual, al anteponerla a la voz ajena, desempeña una función paródica sobre ese otro discurso. Se trata de un caso de discurso autoritario que, para Alicia, no es internamente persuasivo. Más adelante regresaré a este episodio de posicionamiento en la narración de Alicia, pero por ahora baste recordar que este tipo de experiencias suele dejar marcas que pueden volver a emerger en diferentes momentos como capas en un laminado.

En cuanto a la práctica social de realizar tareas en equipo para Física podemos encontrar paralelos entre la narración de Guillermo y la de Alicia. Al igual que él, Alicia resiente el cambio educativo que condujo a la rutinización del trabajo en equipo.

En el tercer pasaje relata los problemas que enfrentó al tener que hacer el trabajo de sus compañeros ya que, como ella misma declara, “son muy flojos, no les gusta trabajar”. Alicia describe un modelo cultural sobre “buenos y “malos” estudiantes aprendido, sin duda, a lo largo de toda su educación. Este modelo cultural aparece más claro en el primer pasaje, en donde enuncia opiniones muy elaboradas sobre el papel que deben desempeñar los maestros y estudiantes en el ámbito escolar. Alicia retoma este modelo cultural en los pasajes tres y cuatro, y de nuevo en los pasajes ocho y nueve. Este modelo cultural sobre la escuela expresa algo así: los maestros y los estudiantes tienen identidades fijas (rígidas); los estudiantes son considerados ya sea como “buenos” (trabajadores, motivados, responsables) o “malos” (flojos, desmotivados, irresponsables). Los maestros merecen respeto sin importar lo que hagan ya que representan una institución donde los estudiantes van a aprender. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, pero la mayoría de ellos es muy floja para involucrarse. Ya que los estudiantes son “flojos” constituyen, en realidad, malos compañeros para trabajar en equipo y dejan que la responsabilidad de hacer todo el trabajo recaiga en los estudiantes “buenos” y responsables, quienes son pocos y por lo tanto deben de trabajar más.

Este es el mismo modelo cultural evocado en la narración de Guillermo. Tanto él como Alicia habían aprendido a lo largo de su educación lo que se esperaba de ellos y así aprendieron también a posicionarse según ese modelo de “buen” estudiante al trabajar del equipo; pero también aprendieron que en realidad era su esfuerzo individual el que sería recompensado y reconocido. En lo que difiere la narración de Alicia es en sus razones para resistir la posición que se le presenta mediante el nuevo discurso escolar, como mostraré en el análisis de los siguientes pasajes temáticos.

El cuarto pasaje es interesante al yuxtaponer dos modelos culturales sobre el trabajo en equipo. En la primera oración Alicia describe un modelo cultural con el que se identifica, que dice que todos los integrantes de un grupo o equipo deben compartir el trabajo del equipo. Este enunciado está expresado en una oración argumentativa que plantea una tesis: (“y un equipo pues, si un trabajo es en equipo pues, implica de que todos trabajen” pasaje cuatro). Este argumento se retoma en el siguiente pasaje (“no es justo que uno tenga que hacer más que el otro,” pasaje cinco), y se ejemplifica en el pasaje seis con la experiencia de asumir sus responsabilidades y compromisos tanto ella como su familia (“se trabaja en la casa... cada quien trabaja por su lado... trabajan todos en casa y pues, cada quien ya sabe lo que tiene que hacer,” pasaje seis). A través del estilo directo Alicia capta la voz de la autoridad (de su padre, quizá) indicando lo que tiene que hacer para contribuir al ingreso de la familia. Este episodio ilustra un modelo cultural predominante en muchas familias de clase trabajadora en México, en las cuales, a pesar de que cada miembro del grupo

trabaje por su cuenta, comparten colectivamente la responsabilidad de aportar al ingreso familiar. Es precisamente este acuerdo compartido lo que le permite a Alicia expresar su rechazo a las identidades que le fueron asignadas tanto por sus compañeros como por la cultura y discurso escolares.

En su narración, Alicia yuxtapone precisamente este modelo cultural sobre el trabajo en equipo al modelo de su cultura escolar sobre la colaboración en equipo. Llega incluso a parodiar ese “sentido común” escolar sobre lo que implica trabajar en un equipo: (“Pero como en todo caso, siempre tiene que haber alguien que haga todo por los demás” pasaje cuatro). En este enunciado escuchamos de nuevo una voz dual en su narración, una verdadera muestra dialógica, en términos Bakhtinianos, de las palabras de otros (el “sentido común”, un modelo cultural sobre el trabajo en equipo que no es internamente persuasivo para Alicia) y su propia voz refractada a través del estilo paródico (“como en todo caso”). De esta forma, el pasaje es muy revelador porque expresa un momento de devenir ideológico para Alicia, una transformación que conduce a la agencia social.

El pasaje temático cinco describe así a Alicia adoptando una postura de confrontación ante sus compañeros de equipo (“si todos van a trabajar, que trabajen”). Estos son los mismos compañeros que le negaron la participación en las actividades de Taller de Refrigeración, actividades que ella disfruta y para las cuales ya contaba con conocimientos y experiencia previa. Mientras que en el primer caso el posicionamiento fue motivado por su género, en este segundo momento parece obedecer a lo que se percibe como su habilidad como estudiante “buena” y responsable; pero también tiene tintes del ejercicio del poder debido a un modelo cultural de género que indica que las mujeres deben hacer el trabajo de los hombres, y que ha sido evidenciado en estudios que exploran los papeles de género en tareas de colaboración en ejercicios de matemáticas (Barnes, 1998). Al sobreponerse un episodio de posicionamiento sobre otro, estos adquieren espesor y hacen eco en la narración de Alicia, a la vez que proporcionan el impulso necesario para rehusar esta identidad.

Cabe notar que, en su narración, las razones que Alicia provee para rechazar esta identidad son totalmente distintas a las de Guillermo: mientras que los motivos de él obedecen a un individualismo característico de la clase media —que sus compañeros de equipo salgan “beneficiados” por el trabajo que sólo él ha hecho—, Alicia rechaza ese modelo cultural debido a un discurso internamente persuasivo para ella sobre la responsabilidad compartida y una ética del trabajo congruente con su propia clase social. A pesar de ello, Alicia no fue capaz de manifestar su desacuerdo verbalmente, como sí pudo lograrlo Guillermo al confrontar a sus compañeros directamente y optar por una ruta alternativa. Alicia, en cambio, optó por dejar de trabajar hasta el

punto de perder la voz y el lenguaje social académico necesarios para tener éxito en sus clases, como lo revela en el pasaje siete.

Posiciones sociales, identidades figuradas y agencia

Es importante destacar el papel que desempeñan algunas figuras clave de autoridad masculina en la narración de Alicia: su padre y su decisión de ingresar a un bachillerato tecnológico, su padre diciéndole lo que debe hacer en casa, y su maestro de Física conminándola a esforzarse más y a mantenerse alejada de sus compañeros hombres.

Cuando Alicia comienza a rendir menos en su clase de física su maestro le llama la atención aunque reconoce que ella va “contra la corriente” en el contexto escolar, no únicamente por ser la única mujer de su grupo sino también porque es la que más se esfuerza. Este es el tercer episodio de posicionamiento en la narración. No obstante, Alicia es incapaz de encontrar en su espacio de autoría una voz o un lugar desde el cual pudiera manifestar su frustración con un discurso institucional que considera injusto, con lo cual responde no con la voz de la estudiante responsable, dedicada y exitosa que siempre había sido, sino con la voz de una muchacha de clase trabajadora que lucha para encontrar el tiempo y la energía necesarios para continuar con sus estudios (pasaje temático ocho).

Bakhtin (1981) describe el discurso autoritario como un “discurso previo” (“la palabra del padre, los adultos o los maestros”) que “exige ser tomado en cuenta, que lo hagamos nuestro” (Bakhtin, 1981: 342). En este episodio de posicionamiento, el maestro de Alicia hace a un lado su respuesta y la perspectiva de Alicia y enuncia el tipo de discurso autoritario que es internamente persuasivo para ella debido a la fuerza directriz del mundo figurado (modelo cultural) que evoca: la identidad figurada de una estudiante “buena” y trabajadora que es inducida al “mal camino” por sus compañeros hombres, quienes, además, son “malos” estudiantes (pasaje nueve); y la identidad figurada de una “buena” chica para quien la interacción y la colaboración con sus compañeros hombres están prohibidas si quiere ser respetada (pasaje 12). Así, las identidades relacionales (posicionales) de Alicia y sus posibilidades de improvisación para poner en práctica nuevas formas de ser (la “construcción de nuevos mundos”, según la terminología de Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) pierden impulso al ser llamada, de nuevo, a representar los tipos de identidades figuradas rígidas (“buena chica,” “buena estudiante”) que ella ha aprendido y desea.

En su narración, Alicia hace eco no sólo del discurso de su maestro, sino del de sus compañeros de grupo, cuyo modelo cultural sobre las estudiantes mujeres imagina un

trato diferente para las chicas y las ventajas que adquieren por ser mujeres (y sus acciones implícitas). Este modelo cultural cobra forma en la narración a través de un lenguaje social dialogizado. Alicia utiliza el discurso directo para reproducir las voces de los personajes masculinos en la narración (sus compañeros y su maestro), mientras que ella se descentra en el pasaje 11 (“yo creía pues decía: “no, pues, esta mujer qué va, qué va a hacer acá”), una imagen que se repite en el discurso cuasi directo de su maestro (pasaje 12). Estas son las voces que tiene que orquestar y los recursos que posee para expresar su voz autorial.

La ayuda que Alicia recibe de su maestro para ponerse al corriente en su trabajo y la excelente calificación que recibe proporcionan un nuevo ángulo a su modelo cultural sobre la escuela; el relato en el mundo figurado de Alicia concluye en un relato más o menos así: Algunas veces los “malos” estudiantes influyen a los “buenos”, pero, ya que los maestros pueden distinguir a los “buenos” de los “malos” a través de sus acciones, los “descarriados” pueden depender de los buenos maestros para recuperar el camino correcto. Al final, el trabajo de los “buenos” estudiantes es reconocido y recompensado.

Alicia expresa este episodio como una especie de epifanía (“antes de darme un zapotazo en el piso pues ya, abrí los ojos, me desperté y pues luego luego, a trabajar a trabajar,” pasaje 13), un discurso que, hasta cierto punto, muestra que su devenir ideológico sobre los discursos autoritarios de la escuela y el género pierde fuerza. Aunque es capaz de retener su identidad de “buena” estudiante y de graduarse con éxito, Alicia aprende también a desconfiar de su propio razonamiento y toma de decisiones, como pone en evidencia el último pasaje temático. En ese pasaje expresa su necesidad y dependencia en las voces y miradas ajenas (el discurso institucional y autoritario, ya que es el único tipo de reconocimiento que ha obtenido) para encontrar la motivación necesaria con el fin de llevar a cabo sus metas

Comentarios finales

Analizar los modelos culturales codificados en la narración de Alicia me permitió identificar los momentos de tensión entre los diferentes modelos culturales y voces en el recuento de Alicia sobre una experiencia personal, así como su posicionamiento y negociación de las diferentes identidades que tuvo que asumir. El pasaje temático dos expresa la tensión entre lo que le gusta hacer en la escuela (trabajar y aprender) y las reglas sociales para las mujeres en un ambiente dominado por los hombres. En el pasaje cuatro expresa la tensión entre un modelo cultural del hogar sobre la respon-

sabilidad compartida del trabajo y el modelo cultural escolar del trabajo en equipo. En el pasaje 11 expresa la tensión entre la forma como los otros la ven (su género y sus calificaciones altas) y lo que ella sabe que ha hecho (obtener buenas calificaciones a través de su esfuerzo y trabajo).

En el pasaje cinco Alicia resiste el modelo cultural de lo que implica ser una “buena” estudiante en esta cultura escolar que promueve que sólo los “buenos” estudiantes trabajen cuando hacen “trabajo en equipo.” Sin embargo, a través del discurso autoritario de su maestro, Alicia es conminada a ocupar de nuevo la identidad de la estudiante “buena” y trabajadora cuando se da cuenta que empieza a perder el lenguaje social que le permitió asumir esa identidad.

Su narración multivocal y heteroglósica muestra la fragilidad de su identidad como estudiante “buena” y capaz ya que no es reconocida por sus compañeros hombres que ejercen poder sobre ella debido a su género; no es tampoco reconocida discursivamente, ya que no tiene con quien hablar e interactuar, condenada al aislamiento de nueva cuenta por su género y por el modelo cultural sobre las reglas de interacción de las chicas “buenas;” y sólo es reconocida institucionalmente cuando y si se somete al discurso autoritario que creó la posición que ella empieza a cuestionar. Lo que es más, su condición social de clase trabajadora parece incluso negarle la identidad de estudiante a secas, y con más razón la de estudiante “buena” con el tiempo y dedicación que tal posición requiere.

Si el aprendizaje implica “cambiar los patrones de participación en prácticas sociales específicas” y transforma las identidades socialmente situadas (Gee, 2004: 38), este nuevo discurso institucional sobre el trabajo en equipo debería proporcionar a los estudiantes oportunidades para crear nuevas identidades. Sin embargo, ya que se trata de un discurso educativo parcial, incompleto y superficial, los estudiantes pueden comenzar a forjar nuevas identidades pero esto no garantiza el acceso a los lenguajes sociales necesarios para tener éxito en el contexto escolar. Los estudiantes enfrentan así un discurso escolar muy arraigado que recompensa el mérito individual e institucionaliza identidades rígidas de “buenos” y “malos” estudiantes. Para algunos estudiantes, es a través del “trabajo en equipo” como se forjan alianzas y se asumen nuevas identidades, pero esto no suele ser suficiente para mantenerse en la arena de la escuela tradicional. Para otros, especialmente alumnos en desventaja como Alicia, quienes valoran y dependen totalmente del reconocimiento escolar-institucional, las consecuencias de seguir las reglas del juego y aceptar los modelos culturales dominantes de la escuela y la sociedad pueden acarrear un alto costo: la pérdida de agencia social y la posibilidad de forjar nuevas alianzas, identidades, y nuevas posibilidades de aprendizaje.

Bibliografía

- Bakhtin, M. M. (1981), "The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin", en M. E. Holquist (ed.), Austin, University of Texas Press.
- Barnes, M. (1998), "Analysing power relationships in collaborative groups in mathematics", *Conference Proceedings of the Mathematics Education and Society International Conference*, University of Nottingham, Septiembre 1998.
- Carnoy, M. (2004), *ICT in education: Possibilities and challenges*, Conferencia inaugural del ciclo académico 2004-2005 de la Universitat Oberta de Catalunya, disponible en <http://www.uoc.edu/inaugural04/eng/carnoy1004.pdf>; consultado el 15 de octubre de 2008.
- Christie, F. (2007), "Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education", en F. Christie y J. R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, New York York, Continuum, pp. 156-183.
- Foucault, M. (1972), *The archeology of knowledge*, trad. A. M. Sheridan Smith, New York, Pantheon Books.
- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*, 2a. ed., London, Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999), *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, London and New York, Routledge.
- Gee, J. P. (2000/2001), "Identity as an analytic lens for research in education", *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Gee, J. P. (2004), "Discourse analysis: What makes it critical?" en R. Rogers (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 19-50.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Holland, D. y Skinner, D. (1987), "Prestige and intimacy: The cultural models behind american's talk about gender types", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press, pp. 78-11.
- Holland, D. y Leander, K. (2004), Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction, *Ethos*, 32, t. 2, pp.127-139.
- Lewis, C. (2001), *Literary practices as social acts*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, C., Enciso, P. y Moje, E. B. (2007), "Introduction: Reframing sociocultural research", en C. Lewis, P. Enciso y E. B. Moje (eds), *Reframing sociocultural research on literacy*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-11.

- López Bonilla, G. (2008), "Teachers'D/discourses and situated identities: Literacy practices in a Mexican High School", en L. I. Bartolomé (ed.), *Ideology in education: Unmasking the trap of teachers' neutrality*, New York, Peter Lang Publishers, pp. 73-94.
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Fragoso, C. (2006), "Jóvenes, currículo y competencia literaria", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, t. 2, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>; consultado el 15 de octubre de 2008.
- Matusov, E. (2007), "Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay", *Educational Theory*, 56, pp. 215-237.
- McQuillan, P. J. (2005), "Possibilities and Pitfalls: A Comparative Analysis of Student Empowerment", *American Educational Research Journal*, 42, t. 4, pp. 639-670.
- Moje, E. B. y Lewis, C. (2007), "Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research", en C. Lewis, P. Enciso y E. B. Moje (eds), *Reframing sociocultural research on literacy*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-48.
- Rychen, D. S. y Salganik, H. (2003), *Key competencies for a successful life and a well functioning society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Quinn, N. y Holland, D. (1987), "Culture and cognition", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, New York, Cambridge University Press.
- Skinner, D., Valsiner, J. y Holland, D. (2001, September), "Discerning the dialogical self: A theoretical and methodological examination of a Nepali adolescent's narrative [34 paragraphs]", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2, t. 3, disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-eng.htm>; consultado el 30 de mayo de 2008.
- Strauss, C. (1992), "Models and Motives", en R.G. D'Andrade y C. Strauss (eds.), *Human Motives and Cultural Models* (1-20), Cambridge, Cambridge University Press.
- Tinajero Villavicencio, G., López Bonilla, G. y Pérez Fragoso, C. (2007), "Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, t. 4, disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/>; consultado el 30 de mayo de 2008.

Sección 2
Literacidad, culturas juveniles y espacios virtuales

Lectura, desarrollo de lenguaje, videojuegos y aprendizaje en el siglo XXI

James Paul Gee

Considere la situación de un niño aprendiendo a leer. ¿Cuál debería ser nuestra meta para este niño? En principio, ésta parecería ser que el niño aprendiera a decodificar texto impreso y le asignase significados básicos o literales a ese texto. Pero la situación no es tan simple. Gracias al ahora bien estudiado fenómeno del “estancamiento de cuarto grado de primaria” (el fenómeno donde muchos niños, especialmente los de bajos recursos, aprueban exámenes de lectura básicos pero no pueden leer lo suficientemente bien para aprender contenido académico en los grados posteriores), sabemos ahora que la meta de la enseñanza inicial de la lectura tiene que contemplar más allá que la simple decodificación y comprensión literal (American Educator, 2003; Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Gee, 2008; Snow, Burns y Griffin, 1998). La meta tiene que ser que los niños aprendan a leer a una edad temprana de tal manera que este aprendizaje cree una trayectoria exitosa a lo largo de los años escolares y posteriores. Dicha trayectoria está basada, más que nada, en la capacidad del niño para poder manejar lenguajes cada vez más complejos, especialmente en áreas de contenido disciplinar (por ejemplo, en ciencias y matemáticas) conforme avanza en la escuela. Los niños necesitan estar preparados lo antes posible para estas demandas de lenguaje que son cada vez más difíciles. Es como si la escuela se condujera cada vez más en griego conforme se pasa de un grado a otro: seguramente sería mejor ser expuestos al griego lo antes posible y no esperar hasta que la escuela se convierta en lo equivalente al griego avanzado.

Llamémosle a esta perspectiva una “perspectiva de trayectoria” para la lectura inicial. Tal método no sólo debe mirar hacia adelante, sino también hacia atrás. La conciencia fonética y la práctica temprana en el hogar con la literacidad constituyen

las correlaciones más importantes para tener éxito en el primer grado, especialmente para tener éxito al aprender a leer en el sentido de “decodificar y comprender literalmente” (Dickinson y Neuman, 2006). Sin embargo, el primer vocabulario del niño en el hogar, así como sus habilidades con el lenguaje oral complejo a una edad temprana, son las correlaciones más importantes para tener éxito en la escuela después del primer grado -no sólo en lectura, sino en las áreas de contenido disciplinar-, básicamente para el resto de su educación (Dickinson y Neuman, 2006; Gee, 2004; Senechal, Ouellette, y Rodney, 2006). Así, el desarrollo del lenguaje oral de un niño es clave para tener una exitosa perspectiva de trayectoria para la lectura, es decir, un enfoque que intenta formar un lector escolar de contenido académico a largo plazo (y eso es lo que aparece en el libro de texto de Biología de bachillerato, por ejemplo). Es la clave para evitar, incluso erradicar, el estancamiento del cuarto grado de primaria.

Sin embargo, debemos hacer una pausa aquí por dos razones. Primero, soy consciente de que algunas personas consideran el lenguaje académico que se encuentra en un libro de texto de Biología simplemente como una jerga sectaria que intenta colonizar las identidades culturales cotidianas de la gente en nombre de un racionalismo positivista. Estoy tan interesado como cualquier otra persona en la política de la escolaridad y la ciencia (Gee, 1990; 1996; 2007), pero en este ensayo mi preocupación es sobre el destino de los niños que llegan a bachillerato y no pueden hacer frente a ese libro de texto y las prácticas de lenguaje que le acompañan. En mi opinión, no hace ningún bien protestar en contra del lenguaje del libro de texto, cuando, a pesar de ello, se mantienen los libros de texto y otras muestras de lenguaje académico como la prueba de fuego del éxito escolar; la “revolución” debe ser total o los niños sufrirán a causa de la política de los adultos. A propósito, si bien acepto sin reparos que algunos aspectos del lenguaje académico han sido utilizados históricamente para poco más que excluir y crear un estatus, y que los libros de texto deberían ser reemplazados con textos especialmente ligados a actividades y prácticas, por lo general creo que las variedades especializadas del lenguaje, cuando son usadas de manera apropiada, están conectadas crítica e íntegramente al funcionamiento (como trabajan) de dominios especializados (ya sea un área académica o videojuegos de estrategia de tiempo real), y el acceso a estos dominios se ve severamente restringido sin este lenguaje y los sistemas representativos relacionados.

En segundo lugar, debo hacer una pausa aquí porque estamos al borde de lo que podría ser un grave malentendido. Décadas de investigación en lingüística han mostrado que el lenguaje inicial de un niño normal y su desarrollo lingüístico no presentan problema alguno (Chomsky, 1986; Labov, 1979; Pinker, 1994). Todo niño, bajo circunstancias normales, desarrolla un lenguaje oral perfectamente complejo y

adecuado, el “lenguaje materno” del niño —y por supuesto que a veces los niños desarrollan más de una lengua materna—. Bajo circunstancias normales, nunca sucede que -y aquí “normal” puede significar muchas cosas-, al adquirir el inglés, digamos que la pequeña Janie desarrolla cláusulas relativas, pero el pequeño Johnnie no puede dominarlas. Por supuesto que este hecho en sí constituye, de cierta manera, un hecho sorprendente, lo cual demuestra que la adquisición de la lengua materna no se trata de habilidad o destreza.

Pero cuando digo que el lenguaje oral inicial de los niños -el vocabulario y las habilidades con el lenguaje complejo- son correlaciones cruciales del éxito en la escuela —correlaciones que aparecen especialmente después de que el niño haya aprendido a decodificar en primero de primaria (uno espera)— no estoy hablando del lenguaje cotidiano de los niños, el lenguaje que es igual para todos. Estoy hablando de su preparación temprana para el lenguaje que no es cotidiano, lenguaje “técnico” o “especializado” o “académico” por ejemplo (Gee, 2004; Schleppegrell, 2004). Me referiré al lenguaje cotidiano de la gente —la manera en la que habla cuando no utiliza vocabulario técnico o especializado— como su “estilo vernáculo”. Me referiré al lenguaje utilizado cuando se habla de manera técnica o especializada como “estilo especializado” (la gente puede eventualmente tener varios estilos especializados, conectados a diferentes áreas técnicas, especializadas, o académicas).

Un ejemplo

Permítanme dar un ejemplo de lo que estoy tratando, tanto en términos de lenguaje especializado como de estar preparándose desde una edad temprana para las demandas futuras de lenguaje complejo y especializado. Kevin Crowley ha hablado perspicazmente de niños pequeños que desarrollan lo que él llama “islas de especialidad”. Crowley y Jacobs (2002: 333) definen las “islas de especialidad” como “cualquier tema en el que los niños suelen llegar a estar interesados y en el que desarrollan conocimientos relativamente ricos y profundos”. Estos autores proporcionan varios ejemplos de dichas islas, incluyendo un niño que desarrolló un conocimiento relativamente profundo y un “espacio conversacional sofisticado” (Crowley y Jacobs, 2002: 335) sobre trenes y temas relacionados después de haber recibido un libro de *Thomas the Tank Engine*.

Ahora considere a una madre que está hablando con su hijo de cuatro años, quien tiene una isla de especialidad sobre dinosaurios (la transcripción de abajo ha sido adaptada de Crowley y Jacob 2002: 343-344). La madre y el hijo están mirando una

réplica de fósil de dinosaurio y una réplica de un huevo de dinosaurio. La madre tiene una pequeña tarjeta al frente que dice:

- Réplica de un huevo de dinosaurio.
- Del Ovirraptor.
- Periodo Cretácico.
- Aproximadamente hace entre 65 a 135 millones de años.
- El fósil real, del cual este es una réplica, fue encontrado en el desierto Gobi de Mongolia.

En la transcripción que sigue **M** significa el turno de la madre y **N** el del niño:

N: Esto parece que es un **huevo**.

M: Bueno, eso... ¡Es exactamente lo que es! ¿Cómo lo supiste?

N: Porque es lo que parece.

M: Eso es lo que dice, mira **huevo, huevo...** Réplica de un huevo de dinosaurio. Del ovirraptor.

M: ¿Tienes un...? ¡Tienes un ovirraptor en tu juego! ¿Recuerdas el juego del huevo en tu computadora? Eso es lo que es, un ovirraptor.

M: Y eso es del periodo Cretácico. Y eso fue hace mucho, mucho tiempo.

M: Y esto es... la garra trasera. ¿Qué es una garra trasera? (Pausa). Una garra de la pata trasera de un velocirraptor. Y tú sabes que...

N: ¡Oye! ¡Oye! ¡Un velocirraptor! Yo tenía uno mi [inaudible] dinosaurio.

M: Ya lo sé, sé que ése era el pequeño. Y acuérdate que tienen ésas, recuerda en tu libro, decía algo sobre garras...

N: No, ya lo sé, eran, eran...

M: Tu libro de dinosaurios, lo que usaban para...

N: Tienen garras tan grandes para que puedan comer y matar...

M: Usaban sus garras para abrir su presa, es cierto.

N: Sí.

Esta es una lección de lenguaje. Pero no precisamente una lección de lenguaje vernáculo, aunque, por supuesto, mezcla concienzudamente lenguaje vernáculo y especializado. Es una lección sobre lenguaje especializado. Es una preparación temprana para el tipo de lenguaje académico (basado en la escuela) que los niños ven cada vez más frecuentemente, en conversaciones y en textos, conforme avanzan en la escuela. También está repleto de “maniobras” que son estrategias de lenguaje exitosas, aunque la madre no es experta en desarrollo de lenguaje.

Veamos algunas de las características de esta interacción como una lección informal. En primer lugar, contiene elementos de lenguaje no vernáculo, de lenguaje especializado, por ejemplo: “*réplica* de un huevo de dinosaurio”; “del *ovirraptor*”; “del periodo *Cretácico*”; la *garra trasera*”; “su *presa*”. Aquí los elementos especializados son en su mayoría vocabulario, aunque tales interacciones llegan a involucrar también elementos de sintaxis y discurso asociados con formas especializadas de hablar.

En segundo lugar, la madre le pregunta al niño la base de su conocimiento: ¿Cómo lo supiste? Niño: Porque lo parece. Los dominios especializados siempre son de expertos que involucran aseveraciones y evidencias para tales afirmaciones. Son, en el sentido de Shaffer (2005), “juegos epistémicos”.

En tercer lugar, la madre muestra públicamente la lectura del texto técnico, aunque el niño aún no puede leer: “Eso es lo que dice, mira **huevo, huevo**... Réplica de un **huevo** de dinosaurio. Del *ovirraptor*”. Esta lectura también utiliza el texto impreso para confirmar la aseveración del niño, mostrando una forma en la que este tipo de texto (información descriptiva en la tarjeta) puede ser utilizado en un juego epistémico de confirmación.

En cuarto lugar, la madre relaciona la charla y el texto a otros textos que el niño conoce: “¡Tienes un *ovirraptor* en tu juego! ¿Recuerdas el juego del huevo en tu computadora? Eso es lo que es, un *ovirraptor*”, “Y acuérdate que tienen ésas, recuerda en tu libro, decía algo sobre las garras”. Este tipo de intertextualidad crea una red de textos y modalidades (libros, juegos y computadoras), colocando el conocimiento nuevo del niño no sólo en un contexto conocido, sino en uno que el niño está construyendo en su mente.

En quinto lugar, la madre ofrece una definición técnica: “Y esta es... la garra trasera. ¿Qué es una garra trasera? (Pausa). Una garra de la pata trasera de un *velocirraptor*”. Esto demuestra una maniobra de lenguaje común en dominios especializados, que consiste en dar información relativamente formal y definiciones explícitas (no sólo ejemplos de uso).

En sexto lugar, la madre reconoce y explica conceptos difíciles: “Y eso es del periodo *Cretácico*. Y eso fue hace mucho, mucho tiempo”. Esto señala al niño que el “periodo *Cretácico*” es un término técnico y demuestra cómo explicar dichos términos en lenguaje vernáculo (esto es una maniobra diferente a proporcionar una explicación más formal).

Por último, ella ofrece vocabulario técnico para un espacio que el niño ha dejado abierto: “Tienen garras tan buenas para que puedan comer y matar... utilizan sus garras para cortar su presa, es cierto”. Esta apertura y maniobra para llenarla construye lenguaje junto con el niño, lo cual permite que el niño utilice lenguaje

“superior a su edad” en formas que corresponden al concepto de Vygotsky de “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978).

Lecciones informales de lenguaje especializado

Aclaremos entonces dos cosas. Esta es una lección de lenguaje informal, y tales lecciones involucran más que el lenguaje y su aprendizaje. Involucran la enseñanza y el aprendizaje de maniobras cognitivas (conocimiento) e interaccionales en dominios especializados. Finalmente, involucran la enseñanza y el aprendizaje de identidades, la identidad de ser el tipo de persona que se siente cómoda con el conocimiento técnico, especializado, el aprendizaje y el lenguaje. Por supuesto que hasta las lecciones formales de lenguaje -al aprender una segunda lengua en la escuela, por ejemplo- deberían de involucrar el lenguaje, el conocimiento, la interacción y la identidad. Pero esto no es educación formal sino informal, la educación equivalente al aprendizaje informal. Llamemos tales lecciones de lenguaje informal, con las características que acabo de discutir, “lecciones informales de lenguaje especializado” (Irónicamente, ¡son lecciones informales de lenguaje formal!).

En conjunto con todo lo que sabemos sobre “literacidad emergente” en el hogar (Dickinson y Neuman, 2006; *Emergent Literacy Project*, s/f; Gee, 2004), las lecciones informales de lenguaje especializado son cruciales si uno quiere tomar una perspectiva de trayectoria para el desarrollo de la lectura. Son actividades de prelectura previas a la escuela que conducen a lecciones de lectura tempranas que evitan el estancamiento del cuarto grado de primaria. Por supuesto que la formación lectora que el niño recibe en la escuela debe continuar estas lecciones de lenguaje, de manera informal y formal. Debe colocar la lectura desde el principio en el contexto de aprendizaje de estilos especializados de lenguaje, tal y como lo hizo la madre con su hijo. Sin embargo, esto plantea el problema de lo que le sucede a los niños que llegan a la escuela sin lecciones informales de lenguaje especializado como ésta, y, frecuentemente, sin otros aspectos importantes de literacidad emergente. Mi punto de vista es que esto no puede ser ignorado. No podemos sólomente continuar con una formación lectora del tipo de “decodificar y comprender literalmente” y actuar como si no importara que estos niños no hayan tenido un aprendizaje del lenguaje especializado a una edad temprana. Para estos niños la enseñanza del lenguaje necesita comenzar con fuerza y mantenerse así a lo largo de toda su formación lectora. Y les recuerdo de nuevo que esta aseveración no se refiere en absoluto a enseñar el inglés [lenguaje] “estándar” o el inglés como segunda lengua, en sí: lo que afirmo

es que los hablantes nativos del inglés vernáculo estándar [o cualquier otra lengua] requieren el aprendizaje del lenguaje que les prepare para variedades de lenguaje especializado.

El lenguaje especializado en la cultura popular

Hay otras cosas, además de estas lecciones informales de lenguaje especializado, que pueden preparar a los niños para las cada vez mayores demandas de lenguaje de la escuela en áreas de contenido disciplinar. Y podemos ver una de ellas si observamos, curiosamente, la cultura popular de los niños y jóvenes de hoy en día. Algo muy interesante ha sucedido en la cultura popular de los niños, se ha vuelto muy compleja y contiene muchas prácticas que involucran estilos de lenguaje altamente especializados. Socialmente, los niños pequeños se involucran frecuentemente en estas prácticas entre ellos mismos en grupos informales de aprendizaje con sus pares, y algunos padres utilizan estas prácticas para acelerar las habilidades de lenguaje especializado de sus hijos (con su pensamiento y habilidades de interacción concomitantes).

Por ejemplo, considere el texto siguiente, el cual aparece en una carta de *Yu-Gi-Oh*. *Yu-Gi-Oh* es un juego de cartas que involucra reglas muy complejas. Se juega comúnmente cara a cara con uno o más jugadores, a veces en competencias formales, más frecuentemente informales, aunque también se puede jugar como videojuego.

Ninja Armado

Tipo de Carta: Monstruo de Efecto

Atributo: Tierra | **Nivel:** 1

Tipo: Guerrero

ATK: 300 | **DEF:** 300

Descripción: VOLTEO: Selecciona 1 Carta Mágica en el campo y destrúyela. Si la carta seleccionada está Colocada boca abajo, tómala y mira la carta. Si es una Carta Mágica, es destruida. Si no, es devuelta a su posición original. La carta volteada no es activada.

Rareza: Raro

La “descripción” es en realidad una regla. Dice las maniobras que la carta permite en el juego. Este texto tiene poco vocabulario especializado (aunque sí lo tiene, por ejemplo “activada”), a diferencia de la interacción que vimos antes entre la madre y

su hijo, pero contiene sintaxis especializada compleja. Contiene, por ejemplo, tres cláusulas condicionales seguidas (las cláusulas “si”). Nótese qué tan complicado es esto: Primero, si el objetivo está boca abajo, voltéalo. Ahora revisa para ver si es una carta de magia. Si lo es, destrúyela. Si no lo es, regrésala a su posición original. Finalmente dice que, aunque hayas volteado la carta de tu oponente, lo cual en algunas circunstancias activaría sus poderes, en este caso los poderes de la carta no son activados. Esto es “conversación lógica”, una cuestión, en realidad, de múltiples proposiciones relacionadas de “si sucede esto,” “entonces tal cosa.”

Nótese también que la carta contiene mucha información clasificatoria (por ejemplo el tipo, poder de ataque, poder de defensa, rareza). Todas estas indicaciones lingüísticas llevan al niño a colocar la carta en la red entera de cartas *Yu-Gi-Oh* —y hay más de 10 mil de ellas— y en el sistema de reglas del juego en sí. Esto es, en verdad, pensamiento sistémico complejo.

Considere también la siguiente carta de *Yu-Gi-Oh*:

Cyber Incursionador

Tipo de Carta: Monstruo de Efecto

Atributo: Oscuro | **Nivel:** 4

Tipo: Máquina

ATK: 1400 | **DEF:** 1000

Descripción: “Cuando esta carta es Convocada de manera Normal, Convocada por Volteo, o Convocada de manera Especial exitosamente, selecciona y activa uno de los siguientes efectos: Selecciona una Carta Mágica de Equipo equipada y destrúyela. Selecciona 1 Carta Mágica de Equipo equipada y equipala a esta carta.”

Rareza: Común

Esta carta —y recuerde que es una de 10 mil—, contiene casi nada excepto palabras y frases que son términos técnicos y especializados de *Yu-Gi-Oh*. Pocos textos de los que los niños ven en la escuela estarán tan saturados con lenguaje tan técnico.

He visto a niños de siete años jugar *Yu-Gi-Oh* con mucha habilidad. Deben leer cada una de las cartas. Debaten hasta el cansancio los poderes de cada carta mediante constante comparación y contraste con otras cartas cuando las están intercambiando. Discuten y pelean sobre las reglas y, al hacerlo, utilizan mucho vocabulario especializado, estructuras sintácticas y rasgos discursivos. Pueden ir a sitios de internet para aprender más o para resolver sus disputas. Cuando lo hacen, esto es más o menos lo que encuentran:

ESCORPIÓN DE 8-GARRAS Aún si “Escorpión de 8 Garras” está equipado con una Carta Mágica de Equipo, su ATK es 2400 cuando ataca un Monstruo que está boca abajo en Posición de Defensa.

El efecto de “Escorpión de 8 Garras” es un Efecto de Gatillo que se aplica si la condición es correcta al momento de activarse (“Escorpión de 8 Garras” declaró un ataque contra un monstruo que está boca abajo en Posición de Defensa). El monstruo en la mira no tiene que estar en Posición de Defensa boca abajo cuando el efecto de “Escorpión de 8 Garras” es resuelto. Así que si las “Órdenes de Ataque Final” están activas, o “Cese al Fuego” volteá el monstruo boca arriba, “Escorpión de 8 Garras” todavía mantiene su ATK de 2400. El ATK de “Escorpión de 8 Garras” se vuelve 2400 durante el cálculo de daño. No se le puede unir “Ataque Descuidadamente” o “Explotar con Cadena” a este efecto. Si estas cartas fueron activadas antes del cálculo del daño, entonces el ATK de “Escorpión de 8 Garras” se vuelve 2400 durante el cálculo de daño, así que estas cartas no tienen efecto en su ATK.

http://www.upperdeckentertainment.com/yugioh/en/faq/card_rulings.aspx?first=A&last=C [en inglés el original]

No creo que tenga que decir mucho sobre este texto. Es, en todo sentido, un texto especializado. De hecho, en términos de complejidad, es superior al lenguaje que muchos niños pequeños verán en sus libros de texto, hasta que lleguen a secundaria, por lo menos, y quizá hasta el bachillerato. Aún así, niños de siete años manejan este lenguaje y lo hacen bien (aunque las cartas de *Yu-Gi-Oh* —y consecuentemente, su lenguaje— son comúnmente prohibidas en la escuela).

Consideremos por un momento lo que involucra *Yu-Gi-Oh*. Antes que nada, incluye lo que yo llamo “lenguaje lúcidamente funcional”. ¿A qué me refiero con esto? El lenguaje de las cartas, en sitios de internet, y en las discusiones y debates de los niños sobre *Yu-Gi-Oh* es altamente complejo, como hemos visto, pero se relaciona en todo momento con las reglas del juego, con las maniobras o acciones específicas que uno lleva a cabo en el dominio. Aquí el lenguaje —el lenguaje especializado complejo— está claramente vinculado con acciones específicas y conectadas. La relación entre lenguaje y significado (donde el significado son las reglas y las acciones conectadas a ellas) es clara y lúcida. La compañía de *Yu-Gi-Oh* ha diseñado tal funcionalidad lúcida porque les permite vender 10 mil cartas conectadas a un lenguaje y práctica completamente esotéricos. Se basa directamente en el amor de los niños por el dominio y la especialización. Sería bueno que las escuelas hicieran lo mismo. Sería bueno que el lenguaje de las ciencias en los primeros grados escolares se enseñara de manera lúcidamente funcional. Raramente se hace.

Así que podemos agregar “lenguaje lúcidamente funcional” a nuestras lecciones informales de lenguaje especializado como otra base para el aprendizaje del lenguaje

especializado, un lenguaje que está mejor representado en la cultura popular que en la escuela. Y nótese también que tal lenguaje lúcidamente funcional lo practican socialmente los niños cuando discuten, debaten e intercambian cartas, mientras que sus pares más avanzados generalmente desempeñan un papel educativo importante. Aprenden a relacionar el lenguaje oral y escrito de un estilo especializado, una habilidad importante para dominios especializados, incluyendo dominios académicos en la escuela. Al mismo tiempo muchos padres (generalmente, pero no siempre, los más privilegiados) han llegado a descubrir cómo utilizar dichas prácticas lúcidamente funcionales de lenguaje —como *Yu-Gi-Oh* o *Pokémon*, y, como veremos más adelante, las tecnologías digitales como los videojuego— para involucrar a sus hijos en lecciones informales de lenguaje especializado.

Mi hijo Sam, de 13 años, recientemente me dijo que él sentía que había aprendido a leer al jugar *Pokémon*, otro juego de cartas y videojuego. Él se refería a juegos de *Nintendo Game Boy*, los cuales jugaba antes de que pudiese leer, cuando tenía cinco años. Su madre o yo nos sentábamos con él y le leíamos, ya que el juego requería mucha lectura. De cierta manera, Sam sí aprendió a leer al jugar *Pokémon*. Pero aprendió a leer, por lo tanto, en un contexto que constituía también una preparación temprana para hacer frente al lenguaje especializado complejo, un tipo de lenguaje que vería más tarde en la escuela, aunque, por lo general, sólo después de los primeros grados de primaria. Por supuesto que aprendió también otros tipos de lectura en otras actividades. No estoy argumentando que la literacidad inicial se enfoque solamente en lenguajes especializados.

Resulta claro que las prácticas de lenguaje lúcidamente funcional y las lecciones informales de lenguaje especializado que existen en torno a *Yu-Gi-Oh* o *Pokémon* podrían existir en la escuela —incluso desde primero de primaria— para enseñar contenido escolar valioso. Pero no es así. Aquí la creatividad de los capitalistas se ha vuelto mucho mayor que la de los educadores.

Significado situado y videojuegos

Hasta ahora hemos hablado de dos cimientos de un enfoque de trayectoria para la lectura: lecciones informales —y más tarde formales— de lenguaje especializado y prácticas construidas alrededor de lenguaje lúcidamente funcional. ¿Por qué son estos dos cimientos para la lectura, en un sentido de trayectoria? Porque colocan el desarrollo de la lectura en el contexto del desarrollo del lenguaje especializado, lo cual es la base para poder cubrir las cada vez mayores demandas para aprender

contenido disciplinar a través de complicadas variedades de lenguaje técnico y académico (y, de hecho, otras formas de representación técnica utilizadas en áreas como las ciencias y las matemáticas).

Ahora nos dirigimos a un tercer cimiento del enfoque de trayectoria para el desarrollo de la lectura. Muchas investigaciones han demostrado desde hace varios años que, en áreas como las ciencias, un buen número de estudiantes con buenas calificaciones y resultados aprobatorios en los exámenes no puede utilizar sus conocimientos para resolver problemas (Gardner, 1991). Por ejemplo, muchos estudiantes que pueden escribir las leyes de movimiento de Newton en un examen no pueden decir correctamente cuántas fuerzas actúan sobre una moneda cuando es lanzada al aire y se encuentra en el ápice de su trayectoria —e, irónicamente, esto es algo que puede ser deducido de las leyes de Newton— (Chi, Feltovich y Glaser, 1981). No pueden aplicar su conocimiento porque no ven cómo se aplica: no observan el mundo físico y el lenguaje de la Física —el cual incluye las Matemáticas— de manera tal que les resulte claro cómo se aplica este lenguaje al mundo.

Hay dos maneras de entender las palabras. Llamaré a una “verbal” y a la otra “situada” (Gee, 2004, 2007). Un entendimiento situado de un concepto o palabra implica la habilidad de utilizar la palabra o entender el concepto de maneras que son adaptables a diferentes situaciones específicas de uso (Brown, Collins y Dugid, 1989; Clark, 1997; Gee, 2004, 2007). Un entendimiento general o verbal implica la habilidad de explicar el entendimiento propio en términos de otras palabras o principios generales, pero no necesariamente la habilidad de aplicar este conocimiento a situaciones reales. Por ello, aunque los entendimientos verbales o generales puedan facilitar que uno apruebe cierto tipo de exámenes enfocados en información, no necesariamente facilitan la solución de problemas reales.

De hecho, todo el entendimiento humano está, en realidad, situado. Lo que llamo entendimientos verbales están, por supuesto, situados en términos de otras palabras, y, en un sentido amplio, en el cúmulo de conocimientos lingüísticos, culturales y de dominio que una persona tiene. Pero no necesariamente están situados en términos de cómo se pueden aplicar estas palabras a situaciones reales de uso y al variar su aplicación en diferentes contextos de uso. Por ello, sigo contrastando entendimientos situados a entendimientos verbales, donde el primero implica la habilidad de poder hacer y no sólo decir.

Por supuesto que los entendimientos situados son la norma en la vida cotidiana y en el lenguaje vernáculo. Hasta las palabras más mundanas cobran nuevos significados en diferentes contextos de uso. De hecho, las personas deben poder construir estos significados en tiempo real mientras interpretan el contexto a su alrededor. Por ejemplo, las personas construyen diferentes significados para una palabra como

“café” cuando escuchan algo como “se cayó el café, ve por el trapeador”, a diferencia de “se cayó el café, ve por una escoba”, o de “se cayó el café, acomódalo de nuevo”. Efectivamente, dichos ejemplos han sido un elemento esencial del trabajo conexionista sobre el entendimiento humano (Clark, 1993).

Los entendimientos verbales y generales son de arriba hacia abajo. Comienzan con lo general, es decir, con un entendimiento del tipo de la definición de una palabra o con un principio general asociado a un concepto. Los significados menos abstractos siguen como casos especiales de la definición o el principio. Los entendimientos situados generalmente funcionan de manera contraria, el conocimiento comienza con un caso específico y gradualmente sube a niveles de mayor abstracción mediante la consideración de casos adicionales.

La perspectiva que estoy desarrollando aquí, la cual pone énfasis en el conocimiento ligado a actividades y a experiencias en el mundo en vez de conocimientos como datos e información, y conocimientos situados en contraposición a entendimientos verbales, tiene muchas aplicaciones para la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, al igual que para la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (Gee, 2003a). Recientemente, algunos investigadores de diferentes áreas han considerado la posibilidad de que lo que podemos llamar el aprendizaje “similar al juego”, mediado por las tecnologías digitales, puede facilitar entendimientos situados en el contexto de actividades y experiencias basadas en la percepción (Games-to-Teach, 2003; Gee, 2003b, 2005; McFarlane, Sparrowhawk y Heald, 2002; Squire, 2003).

Antes de discutir el aprendizaje “similar al juego” a fondo, analizaré un fenómeno que todos los “jugadores” ya conocen. El fenómeno llega al meollo de lo que son los significados situados y por qué son importantes: Los textos escritos asociados a videojuegos no tienen mucho sentido, y, ciertamente, no son muy lúcidos hasta después de haber jugado el juego.

Usaré el instructivo que acompaña al innovador juego *Deus Ex* como ejemplo de lo que quiero decir. En las veinte hojas de este instructivo hay 199 referencias en negritas que representan encabezados y subapartados (un ejemplo pequeño escogido al azar son los encabezados y subapartados que aparecen al final de la página cinco y al principio de la página seis: Lector Digital Pasivo, Monitoreo de Daño, Aumento Activo e Iconos de Dispositivos, Objetos-a-la-mano, Pantallas de Información, Notas, Inventario, Administración de Inventario, Alteros, Anillo Nanotecla, Munición). Cada uno de estos 199 encabezados y subapartados contiene texto que da información relevante al tema y lo relaciona con otra información del instructivo. Además, el manual le asigna a 53 teclas en el teclado una tarea para alguna función en el juego, y éstas se mencionan 82 veces en el instructivo en relación con la información que

aparece en los 199 encabezados y subapartados. Así, aunque el instructivo es pequeño, está repleto de información concisa y relativamente técnica.

Este es un ejemplo del tipo de lenguaje del instructivo:

Tus nano-procesadores internos mantienen un registro muy detallado de tu condición, equipo, e historia reciente. Puedes acceder a estos datos en cualquier momento durante el juego al oprimir F1 para ir a la pantalla del inventario o F2 para ir a la pantalla de Metas/Notas. Una vez que hayas abierto las pantallas de información, puedes alternar entre pantallas al oprimir las pestañas en la parte superior de la pantalla. Puedes asignar otras pantallas de información a teclas clave utilizando Configuración, Teclado/Ratón (página 5).

Esto tiene sentido a nivel literal, pero eso sólo muestra lo poco que sirve el nivel literal. Cuando uno entiende este texto sólo al nivel literal, se tiene una ilusión de que entiende, la cual rápidamente desaparece al tratar de relacionar la información de este fragmento a cientos de otros detalles importantes en el instructivo. Este entendimiento literal es precisamente lo que tienen los niños que caen en el “estancamiento del cuarto grado”. Antes que nada, el texto no tiene significado alguno si no sabes lo que significan palabras como “nano-procesadores”, “condición”, “equipo”, “historia”, “F1”, “inventario”, “F2”, “Metas/Notas”, “pantalla de información”, “oprimir”, “pestañas”, “mapa”, “teclas clave”, y “Configuración, Teclado/Ratón” en juegos como *Deus Ex*. En segundo lugar, aunque uno sepa el significado literal de cada enunciado, plantean un cúmulo de preguntas si uno no tiene un entendimiento situado del juego o de juegos parecidos. Por ejemplo: ¿Son los datos los mismos (condición, equipo, historia) en la pantalla del inventario y la de Metas/Notas? Si es así, ¿por qué están en dos pantallas diferentes? Si no es así, ¿qué información está en cada pantalla y por qué? El hecho de que pueda alternar entre pantallas al oprimir en las pestañas —¿pero cómo se ven estas pestañas? ¿Las reconoceré?— sugiere que parte de esta información está en una pantalla y parte en la otra. Pero, entonces, ¿es mi “condición” parte de mi Inventario o de mis Metas/Notas? —No parece ser ninguna de las dos—, pero entonces ¿cuál es mi condición? Si puedo ligar otras pantallas de información (¿y cuáles son éstas?) a teclas de atajo utilizando “Configuración, Teclado/Ratón”, ¿significa esto que no hay otra manera de acceder a ellas? ¿Cómo puedo acceder para asignarles mis propias teclas de atajo en primer lugar? ¿Puedo cambiar entre estas pantallas y las de Inventario y Metas/Notas al oprimir en las “pestañas”? Y así por el estilo —20 páginas comienzan a parecer demasiadas—, recuerde que hay 199 encabezados diferentes bajo los cuales se da información de este tipo a un paso rápido en el instructivo.

Por supuesto que todos estos términos y preguntas pueden ser definidos y respondidos si uno revisa cuidadosamente la información del instructivo varias veces. Puede uno constantemente voltear las páginas hacia atrás y hacia adelante. Pero una vez que tengas en mente una serie de enlaces que relacionan varios *ítems* y acciones, pierdes otro justo cuando lo necesitas y regresas a buscar entre las páginas. ¿Está el instructivo mal escrito? En absoluto. Está escrito tan bien o mal, exactamente igual, de hecho, que un sinnúmero de textos escolares en áreas de contenido disciplinar. Es, fuera de las prácticas del dominio del que viene, tan carente de sentido, sin importar lo mucho que uno podría extraer significados literales con los cuales podría repetir cosas verbalmente o aprobar exámenes.

Y, por supuesto, uno puede decir algo así como “ah, sí, oprimes F1 (tecla de función 1) para llegar a la pantalla del Inventario, y F2 para llegar a la pantalla de Metas/Notas” y aparentar que sabe algo. El problema es éste: en el juego real, uno puede oprimir F2 y meditar en la pantalla que tiene al frente sin prisa. Nada malo le sucederá. Sin embargo, muy frecuentemente uno tiene que oprimir F1 y hacer algo rápido en medio de una batalla muy reñida. No hay tiempo libre aquí. Los dos comandos en realidad no funcionan de la misma manera en el juego —en realidad significan cosas diferentes en términos de acción situada y concreta—, y jamás significan *sólo* “opri-me F1, abre pantalla”. Ese es su significado general, con el cual no puedes hacer algo útil hasta que sepas cómo explicarlo más detalladamente en términos de situaciones específicas en el juego.

Cuando uno puede explicar detalladamente dicha información en términos de situaciones específicas al juego, entonces las relaciones entre esta información y la de cientos de otros trozos de información en el instructivo adquieren sentido. Y, por supuesto, son estas las relaciones que verdaderamente importan si uno va a lograr entender el juego como un sistema, y así, jugarlo bien. Ahora puede uno leer el instructivo si lo necesita para encontrar partes de información faltantes, revisar su comprensión, resolver un problema particular, o responder una pregunta en particular.

Cuando leí el instructivo por primera vez antes de jugar *Deus Ex* (y en ese entonces sólo había jugado otro juego de tiro muy diferente a éste) —sí, yo, un *babyboomer* muy académico, cometí el error de tratar de leer primero el instructivo, a pesar de mis propias teorías sobre lectura— estuve muy tentado de guardar el juego y olvidarme de él. Simplemente estaba abrumado con detalles, preguntas y confusiones. Cuando comencé a jugarlo intenté varias veces buscar cosas en el instructivo; pero nada de lo que leía adquiriría sentido como para encontrarlo fácilmente sin buscar la misma información continuamente. Al final, simplemente se tiene que jugar el juego activamente y explorar y probar todo. Después, al fin, el instructivo adquiere sentido; pero, para entonces, ya no hace falta.

Así que ahora afirmaré exactamente lo mismo sobre cualquier dominio de contenido escolar como lo que he dicho sobre el videojuego *Deus Ex*: el lenguaje especializado en cualquier dominio —juegos o ciencia— no tiene significado situado —y por lo tanto ningún significado lúcido o aplicable— sólo y hasta que uno haya “jugado el juego”, en este caso el juego de la ciencia, o mejor dicho, un juego específico conectado a una ciencia específica. Dichos juegos (“juegos científicos”) implican ver el lenguaje y las representaciones asociadas con ciertas partes de la ciencia en términos de actividades que he hecho, experiencias que he tenido, imágenes que haya formado con base en esas experiencias, y los diálogos que haya escuchado y mantenido con “pares y mentores” fuera y dentro de las actividades científicas. Muchas veces en la escuela se trata de leer el manual antes de que puedas jugar el juego, si acaso llegas a jugarlo. Esto no es dañino para los niños que ya hayan jugado el juego en casa, pero es desastroso para aquellos que no lo hayan hecho.

Los buenos videojuegos no sólo apoyan significados situados para los materiales escritos asociados a ellos en manuales y en sitios de internet de sus seguidores —y hay muchos de ellos— sino también para todos los lenguajes dentro del juego. El significado de dicho lenguaje está siempre asociado a acciones, experiencias, imágenes y diálogos. Además, los jugadores reciben información verbal justo a tiempo, cuando la pueden aplicar o ver que se aplique; o en demanda, cuando sienten que la necesitan y están listos para recibirla; y entonces, en algunos casos, los juegos le darán al jugador pantallas repletas de texto, por ejemplo en *Civilization IV*.

Así es que mi argumento es el siguiente: lo que llamaré “aprendizaje similar-al-juego” lleva a significados situados y no sólo verbales. Así, los significados situados hacen el lenguaje especializado lúcido, fácil y útil. Para poder demostrar lo que digo —y lo que quiero decir con aprendizaje similar-al-juego— primero me enfocaré en una aplicación de lo que considero aprendizaje similar-al-juego que no utiliza juego real alguno, posteriormente en un juego hecho explícitamente para aumentar el aprendizaje escolar y por último en una simulación similar-al-juego que forma parte de un sistema de aprendizaje más amplio.

Aprendizaje similar-al-juego: Andy diSessa

El trabajo de Andy diSessa (2000) es un buen ejemplo, en educación de ciencias, de construir a partir y desde casos específicos para enseñar entendimientos situados. DiSessa les ha enseñado con éxito a niños de sexto de primaria, y de grados posteriores,

el álgebra detrás de los principios de movimiento de Galileo con un programa de lenguaje de computadora llamado *Boxer*.

Los estudiantes escriben en la computadora una serie de pasos discretos en el lenguaje de programación. Por ejemplo, el primer comando en un programa pequeño que representa movimiento uniforme podría decirle a la computadora que establezca la velocidad de un objeto en movimiento a un metro por segundo. El segundo paso podría decirle a la computadora que mueva el objeto. Y un tercer paso podría decirle que repita el segundo paso una y otra vez. Una vez que el programa empieza a correr, el estudiante verá un objeto gráfico moverse repetidamente un metro cada segundo, lo cual constituye una forma de movimiento uniforme.

Ahora el estudiante puede elaborar el modelo de varias maneras. Por ejemplo, el estudiante podría agregar un cuarto paso que le diga a la computadora que agregue un valor a a la velocidad del objeto en movimiento después de cada movimiento que el objeto haya realizado (digamos, por conveniencia, que a agrega un metro más por segundo a cada paso). Así que ahora, después del primer movimiento en la pantalla (cuando el objeto se está moviendo a una velocidad de un metro por segundo), la computadora establecerá la velocidad del objeto a dos metros por segundo (agregando un metro más), y luego, en el siguiente movimiento, el objeto se moverá a una velocidad de dos metros por segundo. Después de esto, la computadora agregará otro metro por segundo a la velocidad y en el siguiente movimiento el objeto se moverá a la velocidad de tres metros por segundo. Y así continuará a menos que el estudiante haya agregado un paso que le diga a la computadora cuándo detener los movimientos. Obviamente este proceso está modelando el concepto de aceleración. Y claro, uno puede establecer que a sea un número negativo en vez de uno positivo, y entonces observar lo que le pasa al objeto en movimiento a lo largo del tiempo.

El estudiante puede seguir elaborando el programa y observar lo que sucede en cada etapa. En este proceso el estudiante, con la ayuda de un buen maestro, puede descubrir mucho sobre los principios de movimiento de Galileo a través de sus acciones al escribir el programa, observando lo que ocurre, y cambiando el programa. Lo que el estudiante está haciendo aquí es ver de manera concreta, ligado a la acción, cómo un sistema representativo que es menos abstracto que el álgebra o el cálculo (es decir, el lenguaje de programación de las computadoras que, en realidad, está compuesto de un conjunto de “cajas”), “reditúa” en términos de movimiento en un mundo virtual en la pantalla de la computadora.

Una representación algebraica de los principios de Galileo es más general que a lo que han estado expuestos los estudiantes de diSessa, es básicamente una serie de números y variables que no están conectados directamente a acciones o movimientos como objetos materiales. Como señala diSessa, el álgebra no distingue

efectivamente “entre movimiento ($d=rt$), convertir metros a pulgadas ($i=39.37 \times m$), definir las coordenadas de una línea recta ($y=mx$) o un sinfín de otras situaciones de conceptos variados”. Todos parecen similares. Además, afirma diSessa, “distinguir estos contextos es crítico para aprender, aunque es probablemente casi irrelevante en el trabajo rutinario y fluido de los expertos”, quienes, por supuesto, ya han tenido muchas experiencias concretas utilizando el álgebra para una variedad de diferentes propósitos propios.

Una vez que los aprendices hayan experimentado los significados de los principios de movimiento de Galileo de manera situada y concreta, habrán entendido uno de los significados situados de las ecuaciones algebraicas que captura estos principios en un nivel más abstracto. Entonces estas ecuaciones comienzan a cobrar un verdadero significado en términos de entendimientos concretos. Conforme los aprendices vean el álgebra explicada detalladamente en más situaciones materiales específicas como ésta, llegarán a dominarla de manera activa y crítica, no sólo como un conjunto de símbolos que deben ser repetidos de manera pasiva y automática en los exámenes.

En realidad, diSessa no se refiere a su trabajo con *Boxer* como “aprendizaje similar-al-juego,” aunque algunas personas que promueven el diseño de juegos de aprendizaje se han inspirado, en parte, en su perspectiva hacia el aprendizaje y la educación científica (Gee, 2003b). Y, por supuesto, *Boxer* produce simulaciones que son, en muchos aspectos, como las de un juego y ciertamente puede promover en los aprendices el tipo de consideración flexible de posibilidades que los juegos suelen inspirar. No obstante, me enfoco ahora en un juego real diseñado para estimular el aprendizaje situado que va más allá de los entendimientos verbales.

Supercharged! (Supercargado!)

Kurt Squire y sus colegas (Squire, Barnett, Grant y Higginbotham, 2004; Squire, 2003; Squire 2006, 2007) han trabajado en un juego de computadora llamado *Supercharged!* para ayudar a los estudiantes a aprender física. Los jugadores utilizan el juego para explorar laberintos electromagnéticos, colocando partículas cargadas y controlando una nave que navega mediante la alteración de su carga. El juego consiste de dos fases: planeación y juego. Cada vez que los jugadores encuentran un nivel nuevo se les proporciona un conjunto limitado de cargas que pueden colocar por todo el ambiente, con lo cual se les permite determinar la trayectoria de su nave.

Cada nivel contiene obstáculos comunes en textos de electromagnetismo. Estos incluyen puntos de carga, planos de carga, planos magnéticos, imanes sólidos y corrientes eléctricas. Cada uno de estos obstáculos afecta el movimiento del jugador de acuerdo con las leyes de electromagnetismo. La meta del juego es ayudar a los aprendices a construir intuiciones más sólidas de conceptos electromagnéticos basados en experiencias de percepción y concretas en un mundo virtual donde estos conceptos son representados de forma suficientemente concreta.

Squire, Barnett, Grant y Higginbotham (2004) reportan algunos resultados que son parte de un experimento mayor en el cual se examina el potencial pedagógico de *Supercharged!* en tres clases de ciencia de secundarias urbanas con una gran diversidad cultural. En ese estudio, el grupo experimental superó al grupo de control en preguntas conceptuales en un examen. Entrevistas posteriores revelaron que los dos grupos de estudiantes habían mejorado su comprensión de electrostática básica. Sin embargo, hubo algunas diferencias cualitativas entre los dos grupos. La diferencia más pronunciada se dio en las descripciones que hicieron los estudiantes de los campos eléctricos y de la influencia de la distancia sobre las fuerzas que las cargas experimentan. Por ejemplo, una estudiante describió un campo magnético durante su entrevista de la siguiente manera: “La electric[idad] va de la carga positiva a la negativa así [dibuja una línea curva que va de una carga positiva a una negativa]. Lo sé porque así se veía en el juego y era difícil moverse hacia ella o lejos de ella porque las dos cargas están cerca así que más o menos se cancelan” (Squire, Barnett, Grant y Higginbotham, 2004: 510).

Parece ser que los estudiantes del grupo experimental estaban recordando experiencias y obstáculos que eran parte del juego mismo de *Supercharged!*, mientras que los estudiantes del grupo de control se basaron más en su habilidad para memorizar información. El hecho de haber jugado *Supercharged!* permitió a algunos estudiantes confrontar sus (falsas) concepciones cotidianas de electrostática, conforme avanzaban por niveles que contradecían estas concepciones.

Pero Squire y sus colegas también reconocen que los maestros se dieron cuenta de que los estudiantes inicialmente jugaban *Supercharged!* con poca reflexión crítica de su propio juego. Los maestros entonces hicieron hojas de registro para que sus estudiantes registraran sus acciones e hicieran predicciones, lo cual reforzó el propósito de la actividad y promovió que los estudiantes detectaran patrones en su juego. Después los maestros les proporcionaron aún más estructura al utilizar el proyector para mostrar los niveles del juego y promover que el grupo interpretara lo que sucedía en la pantalla e hiciera predicciones sobre lo que pensaban que sucedería en la simulación. Esta estructura extra proporcionó una mayor atención a la manera

de jugar de los estudiantes y permitió que el maestro promoviera una reflexión más profunda sobre cómo jugar el juego.

De esta manera vemos aquí un buen ejemplo de lo que yo llamaría una “pedagogía post-progresiva” (Gee, 2004), una combinación bien integrada de inmersión concreta en una experiencia enriquecedora (el juego mediante el cual el aprendiz entra en un campo electromagnético de manera virtual) y de andamiaje y orientación, a través del diseño mismo del juego como un recurso de aprendizaje, y de los maestros al hacer del juego parte de un sistema mayor y coherente de actividades de aprendizaje. Mi argumento no es a favor de los juegos por sí mismos, sino como parte y componente de un sistema de actividades de aprendizaje bien diseñado.

Aumentado por la Realidad: Madison 2020

En su proyecto *Madison 2020*, David Shaffer y Nelly Beckett de la Universidad de Wisconsin han desarrollado, instrumentado, y evaluado una simulación semejante a un juego que simula algunas de las actividades de los planificadores urbanos profesionales (Beckett y Shaffer, 2004; véase también Shaffer, Squire, Halverson y Gee, 2005; véase Shaffer, 2006 para una discusión definitiva de sus ‘juegos epistémicos’). Le llamo a esto un “juego” porque los estudiantes utilizan una simulación y asumen nuevas identidades, pero, claro, no es un “juego” en el sentido tradicional.

El juego de Shaffer y Beckett no es una entidad aislada, sino que se utiliza como parte de un sistema de aprendizaje mayor. Shaffer y Beckett le llaman a su perspectiva de aprendizaje similar-al-juego “aumentado por la realidad,” ya que una realidad virtual —esto es, la simulación de un juego— es aumentada o complementada por actividades en el mundo real, en este caso, más actividades de las que realizan los planificadores urbanos. Los estudiantes de minorías étnicas de bachillerato inscritos en un programa de verano de enriquecimiento interactuaron con el juego de simulación de planificación urbana de Shaffer y Beckett, y, mientras lo hacían, su trabajo de solución de problemas en el juego era guiado por herramientas y prácticas del mundo real tomadas del dominio de los planificadores urbanos profesionales.

Al igual que en el juego de *SimCity*, en el juego de Shaffer y Beckett los estudiantes toman decisiones sobre el uso de la tierra y consideran los complejos resultados de sus decisiones. Sin embargo, a diferencia de *SimCity*, en este caso los estudiantes utilizan información del mundo real y prácticas de planificación auténticas para informar su toma de decisiones. El juego y el ambiente de aprendizaje en el cual esta actividad está basada radica en la teoría de David Shaffer de “praxis pedagógica”,

una teoría que sostiene que modelar los ambientes de aprendizaje en prácticas profesionales auténticas —en este caso, las de los planificadores urbanos— hace posible que los jóvenes desarrollen entendimientos más profundos en dominios de investigación importantes (Shaffer, 2004).

Shaffer y Beckett argumentan que la interdependencia ambiental en áreas urbanas tiene el potencial de volverse un contexto fructífero para el aprendizaje innovador en educación ecológica. Mientras que la ecología es, claramente, un dominio más amplio que el estudio de las relaciones urbanas interdependientes, las ciudades son ejemplos de sistemas complejos que los estudiantes pueden ver y con los cuales están familiarizados. Así, los conceptos de la ecología pueden hacerse tangibles y relevantes.

Las ciudades están compuestas de componentes simples, pero las interacciones entre esos componentes son complejas. Al alterar una variable las demás se ven, a su vez, afectadas, lo cual refleja las relaciones ecológicas interdependientes presentes en cualquier ciudad moderna. Por ejemplo, considere las relaciones entre los sitios industriales, la polución del aire, y los valores de la propiedad de la tierra: incrementar la cantidad de sitios industriales puede causar contaminación, la que, a su vez, reduce el valor de las propiedades, con lo cual cambia la dinámica de los barrios de la ciudad.

El proyecto *Madison 2020* de Shaffer y Beckett situó las experiencias de los estudiantes en un nivel micro al enfocarse en una sola calle de su propia ciudad (Madison, Wisconsin).

En vez de las acciones rápidas que se requieren para planificar y mantener los ambientes urbanos virtuales como los de *SimCity*, este proyecto se centró solamente en una fase inicial de planeación, la cual involucró el desarrollo de un plan de uso de la tierra para una sola calle. Y en vez de utilizar únicamente una simulación tecnológica [es decir, el juego, JPG], el ambiente de aprendizaje aquí fue orquestado en función de prácticas de planificación urbana auténticas. Estas prácticas profesionales situaron la herramienta de planificación en un contexto realista y proporcionaron un marco referencial dentro del cual los estudiantes construyeron soluciones al problema (Shaffer y Beckett, 2004: 11-12).

Los estudiantes de secundaria con los que trabajaron Shaffer y Beckett se habían ofrecido como voluntarios para un taller de 10 horas —a lo largo de dos días de fin de semana— que se enfocaba en planificación urbana y servicio comunitario. Al principio del taller se les proporcionó un reto de planificación urbana: se les pidió que crearan un plan detallado de rediseño para la calle State, la cual es un importante paso peatonal de Madison y una calle muy conocida para todos los estudiantes

del taller. Los planificadores urbanos profesionales deben formular planes que satisfagan las necesidades económicas, sociales y físicas de sus comunidades. Para alinearse con esta práctica, los estudiantes recibieron un paquete de información que iba dirigido a ellos como planificadores de la ciudad. El paquete contenía las directrices de un proyecto del alcalde, un presupuesto de la ciudad, y cartas de ciudadanos preocupados que proporcionaron información sobre cómo les gustaría que se rediseñara la ciudad. Las directrices solicitaban a los estudiantes-planificadores que desarrollaran un plan que sería presentado a un representante del Departamento de Planificación al terminar el taller.

Los estudiantes después vieron un video de la calle State con entrevistas a personas que expresaron sus preocupaciones sobre el rediseño de la ciudad acordes con los problemas presentados en el paquete de información, por ejemplo de vivienda económica. Durante la fase de planeación, los estudiantes caminaron hasta la calle State e hicieron una evaluación del sitio. Después del recorrido, trabajaron en equipos para desarrollar un plan del uso de la tierra utilizando un Sistema interactivo de Información Geográfica (SIG) diseñado ex profeso y llamado *MadMod*. *MadMod* es un modelo realizado con Excel y ArcMap (ESRL 2003) que permite a los estudiantes evaluar las ramificaciones de los cambios propuestos para el uso de la tierra.

MadMod —que es el “juego” dentro del sistema de aprendizaje— permite a los estudiantes ver una representación virtual de la calle State. Tiene dos componentes: un espacio de decisiones y una tabla de restricciones. El espacio de decisiones muestra información de las direcciones y zonificación de la calle State utilizando códigos oficiales de zonificación de dos o tres letras para designar cambios en el uso de la tierra para parcelas de propiedad en la calle. Mientras los estudiantes tomaban decisiones sobre los cambios que querían hacer, recibían retroalimentación inmediata sobre las consecuencias de los cambios en la tabla de restricciones. La tabla de restricciones mostró los efectos de los cambios en seis temas de planificación planteados en el paquete de información original y en el video: crimen, ingresos, empleo, basura, viajes en auto y vivienda. Siguiendo las prácticas profesionales de los planificadores urbanos, en la última fase del taller los estudiantes presentaron sus planes a un representante de la oficina de Planificación de la ciudad.

MadMod funciona como un juego dentro del currículo de Shaffer y Beckett de la misma manera que lo hace *SimCity*. Desde mi punto de vista, los videojuegos son simulaciones que tienen “estados de victoria” en términos de las metas que los jugadores se asignan. En este caso, los estudiantes tienen ciertas metas y el juego les permite ver qué tan cerca o lejos están de alcanzarlas. Al mismo tiempo, el juego forma parte de un sistema de aprendizaje que asegura que dichas metas y los proce-

dimientos utilizados para lograrlas sean análogas a las prácticas profesionales y a las formas de conocimiento de los planificadores urbanos.

Shaffer y Beckett muestran, mediante un diseño de pre/post-entrevista, que los estudiantes en el taller fueron capaces de dar definiciones del término ecología más extensas y explícitas después del taller que antes de haberlo tomado. Las explicaciones de los estudiantes sobre los asuntos ecológicos fueron más específicas con respecto a cómo los problemas ecológicos son interdependientes o están interconectados en la post-entrevista que en la pre-entrevista. Los mapas conceptuales que los estudiantes hicieron mostraron una mayor conciencia de la complejidad presente en un ecosistema urbano. Así, los estudiantes parecen haber desarrollado un entendimiento mayor sobre la ecología urbana a través de su trabajo en el proyecto.

Todos los estudiantes dijeron que el taller cambió su manera de pensar sobre las ciudades y la mayoría dijo que la experiencia cambió las cosas a las que le ponen atención al caminar por una calle en su vecindario. Lo que es más, quizás Shaffer y Beckett fueron capaces de mostrar transferencia: las respuestas de los estudiantes a problemas de planificación urbanos hipotéticos y nuevos mostró mayor conciencia sobre las interconexiones entre problemas ecológicos urbanos. Todos estos efectos sugieren, como dicen Shaffer y Beckett, “que los estudiantes fueron capaces de movilizar entendimientos desarrollados dentro del contexto del rediseño de una calle local para pensar con mayor profundidad sobre nuevos problemas ecológicos urbanos” (Shaffer y Beckett, 2004: 21).

Aprendizaje situado y videojuegos

De la misma manera que los niños hoy frecuentemente ven lenguaje especializado complejo en sus actividades de cultura popular como *Yu-Gi-Oh*, también ven aprendizaje complejo y profundo en sus videojuegos comerciales. Los videojuegos modernos establecen una situación de aprendizaje que está situada de la misma manera que los significados están situados, como acabamos de ver, y en el sentido de que las habilidades y los conceptos son aprendidos de una manera concreta que lleva a un verdadero entendimiento. Existe una razón detrás de esto: los juegos colocan el lenguaje y el aprendizaje en un ambiente que encaja muy bien con la manera como la mente humana está hecha para aprender y pensar. Las escuelas a veces no hacen esto. Es por eso que he puesto énfasis en el aprendizaje similar-al-juego en mi discusión anterior del trabajo de diSessa, de *Supercharged!*, y de *Madison 2020*. Con esto quiero decir: Los videojuegos son una tecnología relativamente nueva repleta de

implicaciones importantes y no del todo entendidas (Gee, 2003b). Los académicos frecuentemente han visto la mente humana a través del lente de una tecnología que pensaban que funcionaba como la mente. Locke y Hume, por ejemplo, argumentaron que la mente era como una pizarra en blanco sobre la cual la experiencia escribía ideas, tomando la tecnología de la literacidad como su guía. Mucho después, los científicos cognitivos modernos argumentaron que la mente trabaja como una computadora digital, calculando generalizaciones y deducciones mediante un sistema lógico de reglas (Newell y Simon, 1972). Recientemente, algunos científicos cognitivos, inspirados por las computadoras de procesamiento paralelo distribuido y las redes adaptativas complejas, han argumentado que la mente trabaja mediante el almacenamiento de experiencias reales y la construcción de intrincados patrones de conexiones entre ellas (Clark, 1989; Gee, 1992). Así, obtenemos diferentes imágenes de la mente: como una pizarra que espera ser llenada, como programas de cómputo y como una red de conexiones.

Las sociedades humanas mejoran a través de la historia en la construcción de tecnologías que capturan de manera más cercana algo de lo que la mente humana puede hacer, además de conseguir que estas tecnologías realicen trabajo mental públicamente. La escritura, las computadoras digitales y las redes nos ayudan a externar algunas funciones de la mente. Aunque rara vez se piensa en ellos en estos términos, los videojuegos son una nueva tecnología en esta misma línea. Constituyen una nueva herramienta con la cual se puede pensar sobre la mente y a través de la cual se pueden externar algunas de sus funciones. El tipo de videojuegos en los que me enfoco —como *Half-Life 2*, *Rise of Nations*, *Full Spectrum Warrior*, *Morrowinds: The Elder Scrolls*, y *World of Warcraft*— son lo que yo llamaría “acciones-y-metas-dirigidas de preparaciones para y simulaciones de una experiencia concreta-real”. Un término largo, ciertamente, pero es un término importante.

Para dejar en claro lo que quiero decir con la afirmación de que los juegos funcionan como la mente humana y de que son un buen lugar para estudiar y producir pensamiento y aprendizaje resumiré brevemente algunas investigaciones recientes de la ciencia cognitiva (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Considere, por ejemplo, las observaciones siguientes (en las citas que siguen la palabra “comprensión” significa “entender palabras, acciones, eventos, o cosas”):

...la comprensión está basada en simulaciones perceptivas que preparan a los agentes para acciones situadas (Barsalou, 1999a: 77).

...para una persona particular, el significado de un objeto, evento, o enunciado es lo que esa persona puede hacer con el objeto, evento, o enunciado (Glenberg, 1997: 3).

Lo que estas observaciones significan es lo siguiente: el entendimiento humano no es principalmente una cuestión de almacenamiento de conceptos generales en la cabeza o de la aplicación de reglas abstractas a la experiencia. En realidad, los humanos piensan y entienden mejor cuando pueden imaginar (simular) una experiencia de tal manera que la simulación les prepare para acciones que necesitan y quieren llevar a cabo para lograr sus metas (Barsalou, 1999b; Clark, 1997; Glenberg y Robertson, 1999).

Los videojuegos resultan ser la metáfora perfecta para lo que esta perspectiva sobre la mente representa, de la misma manera que las pizarras y las computadoras fueron buenas metáforas para perspectivas anteriores sobre la mente. Para ver esto, me centraré ahora en una caracterización de los videojuegos y después integraré mis observaciones sobre la mente y los juegos.

Los videojuegos normalmente involucran un mundo visual y auditivo en el cual el jugador manipula a un personaje (o personajes) virtual(es). Generalmente vienen acompañados de editores u otros tipos de programas de cómputo con los cuales el jugador puede hacer cambios al mundo del juego o incluso crear un nuevo mundo dentro del mismo. El jugador puede hacer un nuevo paisaje, un nuevo conjunto de edificios o nuevos personajes. El jugador puede establecer que en ese mundo cierto tipo de acciones sean permitidas (o no). El jugador está construyendo un mundo nuevo, pero lo está haciendo a través del uso y modificación de las imágenes visuales originales (en realidad, del código de éstas) que vienen con el juego. Un ejemplo simple de esto es la manera en la que los jugadores pueden crear nuevos parques de patinaje en un juego como *Tony Hawk Pro Skater*. El jugador debe colocar rampas, árboles, pasto, postes y otras cosas en el espacio de tal manera que los jugadores puedan manipular sus personajes virtuales para patinar en el espacio disponible de una manera divertida y difícil.

Aún cuando los jugadores no estén modificando los juegos los juegan con propósitos en mente, cuyo logro cuenta como su “estado de victoria” (y es la existencia de tales estados victoriosos lo que, en parte, distingue a los juegos de las simulaciones). Estas metas las establece el jugador, aunque claro, en colaboración con el mundo que los diseñadores del juego han creado (y, al menos en juegos más abiertos, los jugadores no aceptan sin más las metas de los diseñadores; eligen opciones realmente propias). Los jugadores deben considerar cuidadosamente el diseño del mundo y considerar como facilitará (o no) acciones específicas que quieran tomar para lograr sus metas.

Una forma técnica como los psicólogos han hablado de este tipo de situación es a través de la idea de *affordances*¹ (Gibson, 1979). Un *affordance* es una característica

¹ (N. de la T). No existe un término equivalente en español, pero podría traducirse en este caso como *posibilidad*, *oportunidad*, lo que puede hacerse en un momento y en un contexto dados.

del mundo (real o virtual) que permite que se realice cierta acción, pero sólo si se conjuga con una habilidad en un actor que cuente con los recursos para llevar a cabo tal acción. Por ejemplo, en el juego masivo de multijugadores *World of Warcraft*, se pueden matar y desollar a los venados (para hacer pieles), pero sólo lo pueden hacer los personajes que han aprendido la habilidad de “desollar”. Así que un venado constituye para tal jugador un *affordance* para ser desollado, pero no para uno que no tiene tal habilidad. Las arañas grandes en el juego no son un *affordance* para desollar para ningún jugador, ya que no pueden ser desolladas. Los *affordances* constituyen relaciones entre el mundo y los actores.

Jugar *World of Warcraft*, o cualquier otro videojuego, es en realidad una cuestión de *affordances* [posibilidades]. Los jugadores deben de aprender a ver el mundo del juego -diseñado por los diseñadores pero puesto en acción en direcciones particulares por los jugadores mismos y, de esta manera, co-diseñado por ellos- en términos de tales posibilidades [*affordances*] (Gee, 2005). Hablando de manera general, los jugadores deben de pensar en función de “¿cuáles son las características de este mundo que permiten las acciones que soy capaz de ejecutar y que quiero ejecutar para poder lograr mis metas?”.

Así que ahora, después de nuestro breve comentario sobre la mente y sobre los juegos, podemos integrar ambos temas. La perspectiva sobre la mente que he esbozado, en realidad argumenta, en mi opinión, que la mente funciona de cierta manera como un videojuego. Para los seres humanos, el pensamiento efectivo funciona más como la realización de una simulación que como la construcción de generalizaciones abstractas separadas de las realidades experienciales. El pensamiento efectivo trata de percibir el mundo de tal manera que el actor humano ve cómo el mundo, en un momento y lugar específicos —con sus particularidades, pero a la vez modificable— puede permitir la oportunidad para tomar acciones que conducirán al cumplimiento exitoso de las metas del actor. Las generalizaciones se forman, cuando se logran, de abajo hacia arriba a partir de la experiencia y de imaginar experiencias. Los videojuegos externalizan la búsqueda de estas oportunidades (*affordances*), de la búsqueda de la coincidencia entre el personaje (actor) y el mundo, pero esto es justo el espíritu y la esencia del pensamiento humano efectivo y del aprendizaje en cualquier situación.

Como jugador de un juego uno aprende a ver el mundo de cada juego que juega de una manera realmente diferente. Pero en cada caso uno ve el mundo en términos de cómo te permitirá realizar el tipo de acciones concretas que tú (y tu personaje virtual, tu cuerpo subrogado en el juego) necesitas realizar para lograr tus metas (para ganar a corto y a largo plazo). Por ejemplo, ves el mundo en *Full Spectrum Warrior* como una serie de rutas (para tu escuadrón) entre estar a cubierto (de esquina a esquina, de casa a casa) porque esto te prepara para las acciones que necesitas

llevar a cabo, principalmente atacar sin ser uno mismo vulnerable a ser atacado. Ves el mundo de *Thief* en términos de luz y oscuridad, iluminación y sombras, porque esto te prepara para las diferentes acciones que necesitas realizar en este mundo, principalmente esconderte, desaparecer entre las sombras, moverte furtivamente, y moverte hacia tu meta sin ser visto.

Cuando observamos tal correspondencia, en un mundo virtual o en el mundo real, entre nuestra manera de ver el mundo, en un momento y lugar específicos, y nuestras metas de acción —y tenemos las habilidades para llevar a cabo estas acciones— entonces sentimos gran poder y satisfacción. Las cosas se conjugan, el mundo nos parece como si estuviera hecho para nosotros. Mientras los juegos comerciales muchas veces ponen énfasis en la convergencia entre mundos y personajes como soldados o ladrones, no hay razón alguna para que otros juegos no le permitan a los jugadores experimentar tal correspondencia entre el mundo y la manera en la que un tipo particular de científico, por ejemplo, ve y actúa en el mundo (Gee, 2004). Tales juegos involucrarían hacerle frente a la clase de problemas y retos que ese tipo de científico enfrenta y vivir y jugar según las reglas que ese tipo de científico utiliza. Ganar significaría lo mismo que lo que significa para un científico: experimentar la sensación de logro mediante la producción del conocimiento para resolver problemas profundos.

He argumentado sobre la importancia de los videojuegos como “acciones-y-metas-dirigidas de preparaciones para y simulaciones de una experiencia concreta-real”. Constituyen el nuevo ámbito tecnológico, —de la misma manera que la literacidad y las computadoras lo fueron antes—, alrededor del cual podemos estudiar la mente y externar algunos de sus rasgos más importantes para mejorar el pensamiento y el aprendizaje humanos. Pero los juegos tienen otros dos atributos que les permiten ser buenos modelos del pensamiento humano y del aprendizaje externado en el mundo. Estos otros dos atributos son: *a)* distribuyen la inteligencia a través de la creación de herramientas inteligentes, y *b)* permiten la creación de una “afiliación interfuncional”, una forma de colaboración particularmente importante en el mundo moderno.

Considere primero cómo distribuyen la inteligencia los buenos (video) juegos (Brown, Collins y Dugid, 1989). En el juego *Full Spectrum Warrior* el jugador utiliza los botones de los controles para dar órdenes a dos escuadrones de soldados. El manual de instrucciones que acompaña al juego aclara desde el principio que los jugadores, para poder jugar el juego exitosamente, deben adoptar los valores, las identidades, y las formas de pensar de un soldado profesional. “Todo lo de tu escuadrón”, se explica en el manual, “es el resultado de una planeación cuidadosa y de años de experiencia en batalla. Respeta esa experiencia, soldado, ya que eso es lo que mantendrá a tus soldados con vida”. En el juego, esa experiencia —las habilidades

y el conocimiento de la especialización militar profesional— se distribuye entre los soldados virtuales y el jugador del mundo real. Los soldados en el escuadrón del jugador han sido entrenados en las formaciones de movimiento; el papel del jugador es seleccionar la mejor posición para ellos en el campo. Los personajes virtuales (los soldados) saben parte de la tarea (las diversas formaciones) y el jugador debe llegar a saber otra parte (cuándo y dónde utilizar tales formaciones). Este tipo de distribución se mantiene para cada aspecto del conocimiento militar en el juego.

Al distribuir el conocimiento y las habilidades de esta manera —entre los personajes virtuales (las herramientas inteligentes) y los jugadores del mundo real— se orienta al jugador y se le apoya a través del conocimiento puesto en los soldados virtuales. Esto le quita algo del peso de la carga cognitiva al jugador y lo coloca en las herramientas inteligentes que pueden hacer más que lo que el jugador es capaz de hacer por sí mismo en esta fase. Permite que el jugador comience a actuar con cierto grado de efectividad antes de ser realmente competente, “ejecución antes de competencia”. De esta forma, el jugador llega eventualmente a ser competente a través de intentar, errar y obtener retroalimentación, y no a través de leer con dificultad una cantidad enorme de texto antes de poder realizar una actividad. Este tipo de distribución también permite a los jugadores interiorizar no únicamente el conocimiento y las habilidades de un profesional (un soldado profesional en este caso), sino también los valores concomitantes (la “doctrina”, como dicen los militares) que da forma y explica cómo y por qué ese conocimiento se desarrolla y se aplica en el mundo. No hay razón alguna para que otras profesiones —científicos, doctores, trabajadores gubernamentales, planificadores urbanos (Shaffer, 2004)— no puedan ser modeladas y distribuidas de esta manera como una forma profunda de aprendizaje cargado de valores (y, así, los aprendices podrían comparar y contrastar diferentes sistemas de valores al jugar juegos diferentes).

Finalmente, me enfocaré en la creación de “afiliaciones interfuncionales”. Considero un pequeño grupo festejando (cazando y buscando) juntos en un juego masivo de multijugadores como *World of Warcraft*. El grupo puede estar compuesto de un Cazador, un Guerrero, un Druida y un Sacerdote. Cada uno de estos tipos de personajes tiene habilidades muy diferentes y juega de manera diferente. Cada miembro del grupo (jugador) debe aprender a ser bueno en sus habilidades especiales y también debe aprender a integrar estas habilidades como un miembro del equipo dentro del grupo. Cada miembro del grupo debe también compartir algunos conocimientos comunes sobre el juego y sobre la forma de jugarlo con los otros miembros del grupo —incluyendo algún entendimiento de las habilidades especialidades de los otros tipos de jugadores— para poder lograr una integración exitosa. Así es que cada miembro del grupo debe tener conocimientos especializados (conocimiento intensivo)

y conocimientos comunes generales (conocimiento extensivo), incluyendo conocimientos de las funciones de los otros miembros del grupo.

Los jugadores —quienes interactúan entre sí en el juego y mediante el sistema de chat— se familiarizan entre sí no en términos de sus rasgos del mundo real tales como raza, clase social, cultura o género (estos muy bien pueden ser desconocidos o, si se comunican, pueden ser ficticios). Se deben familiarizar entre sí principalmente a través de sus identidades como jugadores del juego y, particularmente, como jugadores de *World of Warcraft*. Pueden, a su vez, utilizar su raza, clase social, cultura y género del mundo real como recursos estratégicos cuando les satisfaga, pero de forma tal que no fueren a alguien en categorías preestablecidas de raza, género, cultura o clase social.

Se ha argumentado que esta forma de afiliación —lo que yo llamo afiliación interfuncional— es crucial para los equipos de trabajo en los lugares de empleo del “nuevo capitalismo”, así como también en las formas modernas de activismo social (Beck, 1999; Gee, 2004; Gee, Hull, y Lankshear, 1996). Las personas se especializan, pero se integran y comparten, organizadas alrededor de una afiliación primaria a sus metas comunes y utilizando sus diferencias culturales y sociales como recursos estratégicos, no como barreras.

Así pues los videojuegos, aunque forman parte de la cultura popular, son, como la literacidad y las computadoras, sitios donde podemos estudiar y ejercitar la mente humana en formas que puedan proporcionarnos entendimientos claros y más profundos sobre el pensamiento humano y el aprendizaje, así como nuevas formas de involucrar a los aprendices en aprendizajes profundos y motivantes. Lo que vemos aquí —y es el mismo mensaje que vimos con *Yu-Gi-Oh* y *Pokémon* antes— es que algunas áreas de la cultura popular están comenzando a organizar el pensamiento y el aprendizaje de manera eficaz. Las prácticas que impulsan —lenguaje lúcidamente funcional, significados situados, entendimientos concretos que facilitan que las experiencias construyan simulaciones (en la mente y fuera de ella), inteligencia distribuida, y colaboración interfuncional— son prácticas que no necesariamente deben circunscribirse para los juegos militares. Son prácticas clave para el entendimiento profundo en cualquier dominio especializado, ya sea en la escuela o en el trabajo.

Conclusiones

He argumentado que, para que un niño no sea víctima del estancamiento del cuarto grado, aprender a leer debe involucrar una preparación temprana para las formas del

lenguaje especializado, técnico y académico, formas que el niño encontrará más y más tanto de forma oral como, particularmente, de forma escrita conforme avance en la escuela. He discutido algunos de los cimientos de una preparación temprana efectiva para tales estilos de lenguaje. Estos cimientos incluyen lecciones informales de lenguaje especializado, prácticas de lenguaje lúcidamente funcional, y prácticas que facilitan significados situados. Estas prácticas son comunes en ciertos hogares y en algunas de las prácticas de cultura popular de los niños. Son, quizá, menos comunes en los primeros grados escolares. De manera más general, he argumentado que un acercamiento al aprendizaje que simule un juego —con lo cual me refiero no a divertirse, sino a pensar dentro de y con simulaciones de manera situada y concreta, un enfoque bien representado en los videojuegos comerciales— ofrece un gran potencial como fundamento para un aprendizaje que conduzca a la resolución de problemas, y no sólo a pasar un examen escolar de lápiz y papel.

Bibliografía

- American Educator (2003), “The fourth-grade plunge: The cause. The cure”, *Special issue*, Spring.
- Barsalou, L. W. (1999a), “Language comprehension: Archival memory or preparation for situated action”, *Discourse Processes*, 28, pp. 61-80.
- Beck, U. (1999), *World risk society*, Oxford, Blackwell.
- Beckett, K. L. y Shaffer, D. W. (2004), “Augmented by reality: The pedagogical praxis of urban planning as a pathway to ecological thinking, Ms.”, University of Wisconsin-Madison, disponible en <http://www.academiccolab.org/initiatives/gapps.html>; consultado el 15 de junio de 2008.
- Bransford, J., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000), *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded Edition*, Washington, D.C., National Academy Press.
- Brown, S. L., Collins, A. y Dugid (1989), “Situated cognition and the culture of learning”, *Educational Researcher*, 18, pp. 32-42.
- Chall, J. S., Jacobs, V. y Baldwin, L. (1990), *The reading crisis: Why poor children fall behind*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Chi, M., Feltovich, P. y Glaser, R. (1981), “Categorization and representation of physics problems by experts and novices”, *Cognitive Science*, 5, t. 2, pp. 121-152.
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of language*, New York, Praeger.

- Clark, A. (1989), *Microcognition: Philosophy, cognitive science, and parallel distributed processing*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Clark, A. (1993), *Associative engines: Connectionism, concepts, and representational change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Clark, A. (1997), *Being there: Putting brain, body, and world together again*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- Crowley, K. y Jacobs, M. (2002), "Islands of expertise and the development of family scientific literacy", en G. Leinhardt, K. Crowley y K. Knutson (eds.), *Learning conversations in museums*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 333-356.
- Dickinson, D. K. y Neuman, S. B. (eds.) (2006), *Handbook of early literacy research: Volume 2*, New York, Guilford Press.
- DiSessa, A. A. (2000), *Changing minds: Computers, learning, and literacy*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- Emergent Literacy Project. (s.f.), *What is emergent literacy?*, disponible en <http://idahocdh.org/cdhd/emeralit/facts.asp>; consultado el 12 de febrero de 2008.
- Games-to-Teach Team (2003), "Design principles of next-generation digital gaming for education", *Educational Technology*, 43, t. 5, pp. 17-33.
- Gardner, H. (1991), *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books.
- Gee, J. P. (1990/1996/2007), *Sociolinguistics and literacies: Ideology in Discourses*, London, Taylor & Francis.
- _____ (1992), *The social mind: Language, ideology, and social practice*, New York, Bergin & Garvey.
- _____ (2003a), "Opportunity to learn: A language-based perspective on assessment", *Assessment in Education*, 10, t. 1, pp. 25-44.
- _____ (2003b), *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave-Macmillan.
- _____ (2004), *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*, London, Routledge.
- _____ (2005), *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*, Melbourne, Common Ground.
- _____ (2007), *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*, New York, Peter Lang.
- _____ (2008), *Getting over the slump: Innovation strategies to promote children's learning*, New York, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Gee, J. P., Hull, G. y Lankshear, C. (1996), *The new work order: Behind the language of the new capitalism*, Boulder, Co., Westview.

- Glenberg, A. M. (1997), "What is memory for", *Behavioral and Brain Sciences*, 20, pp. 1-55.
- Glenberg, A. M. y Robertson, D. A. (1999), "Indexical understanding of instructions", *Discourse Processes*, 28, pp. 1-26.
- Gibson, J.J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- Jenkins, H., Squire, K. y Tan, P. (2003), "'You can'n bring that game to school!' Designing *Supercharged!*", en B. Laurel (ed.), *Design research*, Cambridge, MIT Press.
- Labov, W. (1979), "The logic of nonstandard English", en P. Giglioli (ed.), *Language and social context*, Middlesex, Penguin Books, pp. 179-215.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A. y Heald, Y. (2002), "Report on the educational use of games: An exploration by TEEM of the contribution which games can make to the education process", Cambridge.
- Newell, A. y Simon, H. A. (1972), *Human problem solving*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Pinker, S. (1994), *The language instinct: How the mind creates language*, New York, William Marrow.
- Senechal, M., Ouellette, G. y Rodney D. (2006), "The misunderstood giant: Predictive role of early vocabulary to future reading", en D.K. Dickinson y S. B. Neuman (eds.), *Handbook of early literacy research*, vol. 2, New York, Guilford Press, pp. 173-182.
- Shaffer, D. W. (2005), "Epistemic games", *Innovate* 1.6, disponible en <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=81>; consultado el 15 de abril de 2007.
- Shaffer, D. W. (2007), *How computer games help children learn*, New York, Palgrave-Macmillan.
- Shaffer, D.W., Squire, K.D., Halverson, R. y Gee, J.P. (2005), "Video games and the future of learning", *Phi Delta Kappan*, 87, t. 2, pp. 105-111.
- Schleppegrell, M. (2004), *Language of schooling: A functional linguistics perspective*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (eds.) (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, DC, National Academy Press.
- Squire, K. (2003), "Video games in education", *International Journal of Intelligent Games & Simulation*, 2, t. 1, disponible en <http://www.scit.wlv.ac.uk/~cm1822/ijkurt.pdf>; consultado el 1 de noviembre de 2003.
- Squire, K.D. (2006), "From content to context: Video games as designed experience", *Educational Researcher*, 35, t. 8, pp. 19-29.

- Squire, K., (2007), "Games, learning, and society: Building a field", *Educational Technology*, 4, t. 5, pp. 51-54.
- Squire, K., Barnett, M., Grant, J. M. y Higginbotham, T. (2004), "Electromagnetism Supercharged! Learning physics with digital simulation games", en Kafai, Y. B., Sandoval, W. A., Enyedy, N., Nixon, A. S. y Herrera, F. (eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 513-520.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Entre los espacios físicos y virtuales: las prácticas de literacidad de los estudiantes de bachillerato

Carmen Pérez Fragoso¹

La historia muestra que los jóvenes han estado a la vanguardia en el uso de las tecnologías, y la época actual no es la excepción (McPherson, 2008). Lo que hace distinto el panorama es la diversidad y el nivel de complejidad de las herramientas disponibles, creando una situación en la que “por primera vez en la historia de la humanidad, una nueva generación está capacitada para utilizar la tecnología mejor que sus padres” (Eio, en Balardini, 2004: 109), situación que genera incertidumbre y desconcierto. En efecto, como señala Livingstone (2008), la historia muestra que sólo en raras ocasiones los hijos logran niveles de dominio más altos que los padres con relación a habilidades altamente valoradas por la sociedad, como en el caso de los hijos de emigrantes que aprenden el idioma del país que los acoge más rápido que sus padres. Con relación a las habilidades en la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), los jóvenes no sólo las manejan mejor, sino que destacan en cuanto a la creatividad y profesionalidad de sus producciones.

La cantidad de producciones textuales, videos, animaciones, audio y multimedia que encontramos en el ciberespacio se incrementó en proporciones impensadas hace unos años, y una buena parte de los autores de esos trabajos son personas muy jóvenes, la gran mayoría autodidacta. Actualmente en el mundo la mayoría del aprendizaje ocurre fuera de la escuela, explica McPherson (2008); las enormes cantidades

¹ En este trabajo participaron Tania Elisabet Zavala Martínez y Sara Alicia Villavicencio Aguilar, estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y becarias del proyecto, a quienes hago patente mi más profundo agradecimiento.

de información a las que accedemos a través de las tecnologías rebasan por mucho la cantidad de información comunicada a través de la instrucción formal y los libros de texto. En efecto, Jenkins (2004) asevera y muestra evidencias de que algunas de las mejores enseñanzas —las más formativas— se llevan a cabo fuera de los salones de clase, a través de la participación en comunidades en línea.

Pero antes de iniciar, cabe aclarar que nuestro interés no es santificar ni satanizar las tecnologías, sino otorgarles un papel de acompañantes de prácticas sociales específicas realizadas en contextos específicos con propósitos definidos. Con ello no pretendemos minimizar las múltiples dimensiones de los problemas de la brecha digital y las desigualdades para el acceso y uso de las TIC, que, estamos conscientes, evidencian los mecanismos de exclusión prevalecientes en la sociedad; creemos, como apunta Granjon (2004), que las desigualdades relacionadas con las TIC no revelan nuevas divisiones sociales sino que son la expresión de desigualdades preexistentes a la difusión de éstas. Asimismo, aunque parezca contradictorio, también estamos de acuerdo con DiMaggio y Hargittai (2001), quienes plantean que la creciente penetración de internet muestra que la división en cuanto al acceso se reduce, incluyendo cada vez más a una mayor parte de la población. Por otro lado, también tratamos de evitar considerar sólo la visión sentimental del uso de las TIC por los jóvenes; Moje (2007) nos previene de no caer en “la romantización” de los medios y rebasar el enamoramiento y la sorpresa que nos infunden las maravillas que hacen algunos jóvenes con ciertas tecnologías. Herring (2008), por su parte, evidencia la tendencia de los adultos, incluso en la academia, de considerar exóticos los usos de las tecnologías por los jóvenes, instando a centrarse en las necesidades comunicativas de ellos más que en los medios que utilizan para satisfacerlas.

Como fenómeno social, la profusión de aparatos de video, desde la televisión hasta los *iPhones*, tiende a construir formaciones culturales centradas en la presencia continua de la imagen-sonido, señala Terrero (1997), lo que conlleva una nueva modalidad de integración e interacción tecnológica con redes de información y diversión desde los hogares. Esta diversidad de tecnologías disponibles en el mercado, apunta, hacen visibles a través del consumo, por un lado, la desigualdad social y las diferencias socioculturales en cuanto al acceso y uso; y por el otro, desde el punto de vista opuesto, dan cuenta de la tendencia a su universalización. La autora señala que, esta tendencia ha permitido.

Constatar modalidades compartidas, usos colectivos de lo mediático, formas de apropiación que involucran a todas las clases sociales, formas de circulación de productos, ideas, relatos, formas, representaciones que se generalizan en una cultura que tiende a universalizarse y

que atraviesa a todos los sectores e individuos constituyéndose en el eje de una cultura común y de una nueva forma de relación social” (Terrero, 1997).

El objetivo del estudio, de donde tomamos el caso que vamos a presentar, fue identificar los usos de las TIC por un grupo de jóvenes estudiantes de bachilleratos públicos, provenientes de familias de ingresos limitados. Particularmente, nos interesaba indagar: 1) si —y hasta qué punto— el acceso restringido a algunas tecnologías y bienes materiales limita las habilidades, y por ende las prácticas, de estos jóvenes en el uso de la computadora y de internet; y 2) si se manifiestan —y cómo— estas nuevas formas culturales y de relación social.

De acuerdo a Levinson (2007), no necesariamente existe una correlación entre la literacidad formal (adquirida en la escuela), y el empoderamiento social y económico; otras son las variables que tienen más peso para explicar la relación entre las literacidades significativas para las personas y su éxito económico y social. Sin embargo, como apunta Selwyn (2007), el acceso efectivo a las TIC es contingente en recursos de diversos tipos, más allá de los recursos materiales necesarios para el equipamiento y el servicio. Sobre todo, los recursos sociales y culturales de los usuarios de las TIC les permiten posicionarse y obtener mayores posibilidades de conseguir trabajos mejor remunerados (Seiter, 2008). En ese sentido, dichos recursos, como señalan Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008: 27), tienen una relación que se retroalimenta continuamente: “el capital social proporciona el acceso a las redes sociales, y las redes sociales proporcionan oportunidades para construir el capital social”. Pero, desde la escuela, lo que finalmente importa es no perder de vista que las habilidades necesarias para participar en las prácticas de literacidad con tecnologías digitales aparecen como centrales para el desempeño laboral, cívico y artístico de las personas del siglo XXI (Black, 2005).

Para analizar el caso y discutir algunas prácticas de literacidad tomamos algunos conceptos de las perspectivas de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y los estudios de las culturas juveniles. De la primera utilizaremos los conceptos de literacidad, práctica y evento, rastreando sus raíces y apoyándonos en los conceptos que emanan de la teoría del discurso de James Gee: entre otros, D/discurso —con D mayúscula y d minúscula—, lenguajes sociales, *kits* de identidad y espacios de afinidad. Al ubicar la postura de los NEL en los estudios de las culturas juveniles, nos apoyamos en los trabajos de Elizabeth Moje que las consideran como múltiples, dinámicas, cambiantes, complejas, donde los jóvenes prueban, consolidan, aceptan y rechazan nuevas identidades. En ese apartado, revisamos las propuestas teóricas sobre la adolescencia y juventud temprana con relación a la formación de las identidades, así como las prácticas de literacidad de los jóvenes en sus espacios físicos y virtuales.

El D/discurso y los Nuevos Estudios de Literacidad

De acuerdo con Gee, los significados del lenguaje “no se pueden separar de las experiencias de las acciones situadas en el mundo material y social” (Gee, 2001: 715). Esto es, el significado siempre es situado, depende del contexto. El contexto para Gee (1999) no se refiere sólo a las palabras, acciones y artefactos que rodean las conversaciones, sino que incluye también los propósitos, valores e intenciones de las acciones e interacciones de los participantes en los eventos de comunicación.

Gee (2001) plantea que el lenguaje no es un todo uniforme, sino que se compone de una gran variedad de diferentes estilos, registros o lenguajes sociales. Cada lenguaje social está relacionado con un tipo específico de actividad social y con una identidad específica socialmente situada. Así, Gee hace una distinción entre dos niveles de discurso; el primero, con D mayúscula, se refiere a los lenguajes sociales que permiten a sus hablantes participar activamente en una determinada comunidad, mientras que discurso (con minúscula) se refiere al lenguaje en uso. Con esta distinción, Gee enfatiza la interrelación entre las relaciones e identidades sociales, los contextos y las situaciones específicas del uso del lenguaje (McKay, 2003). Los Discursos involucran más que el solo lenguaje específico: “Un Discurso integra maneras de hablar, escuchar, escribir, leer, actuar, interactuar, crear, valorar, sentir (y usar varios objetos, símbolos, imágenes, herramientas y tecnologías) para representar identidades y actividades significativas socialmente situadas” (Gee, 2001: 719). Estos Discursos pueden ser vistos como juegos de herramientas o dispositivos (*Identity kits*) en tanto que “permiten representar una identidad específica y participar en las actividades específicas asociadas con esa identidad” de manera que el rol social representado sea reconocido por los otros (Gee, 1996: 127); es decir, el dominio de esos dispositivos (maneras de hablar, vestir, pensar, etcétera) “permite a la persona identificarse como miembro de un grupo socialmente significativo —o una red social” (Gee, 1996: 131).

El debate sobre la formación de las identidades adquiere connotaciones especiales en esta época. Como plantea Buckingham (2008), la globalización y la desaparición del Estado asistencial, entre otros factores, contribuyen a la generación de un sentido de incertidumbre y fragmentación en el que los recursos tradicionales para la formación de la identidad son más opacos y más difíciles de acceder. Refiriéndose expresamente a la población de jóvenes, Martín Barbero (2003: 21) señala: “El mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios y roles”, añadiendo que los jóvenes actuales se encuentran atrapados en una paradoja donde simultáneamente la sociedad les exige

que se responsabilicen de sí mismos sin ofrecer claridad sobre su futuro laboral, profesional o moral.

Así, retomando las propuestas de Gee en este complejo escenario, las identidades ni son innatas ni surgen del vacío, sino que se construyen a través de las interacciones sociales con los miembros de comunidades discursivas específicas. La mayoría de los lenguajes sociales no se adquieren a través de la instrucción directa, sino a través de procesos de socialización. Para dominarlos —es decir, reconocerlos y producirlos— la inmersión en las prácticas significativas del grupo o comunidad específica es central (Gee, 2001). Las herramientas teóricas de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) comparten con Gee una perspectiva sociocultural, donde el uso del lenguaje y sus manifestaciones son consideradas como prácticas sociales. Así, la literacidad desde los NEL es vista de manera plural, como literacidades asociadas a las distintas prácticas sociales, en el mismo sentido en que Gee considera que no se puede hablar de un solo Discurso, sino de Discursos (Trier, 2006).

Para Gee, Discursos y literacidades son inseparables. Ser reconocido como miembro de una comunidad discursiva —de un Discurso— requiere evidenciar el dominio de las herramientas —vocabulario, formas de expresión oral y escrita, vestimentas, ideología, entre otros— que nos permiten hablar y actuar apropiadamente al asumir y representar un rol —identidad— determinado. El autor enfatiza que esta representación no puede realizarse a medias: Uno está dentro o fuera del discurso, es decir, para estar dentro es necesario desenvolverse de una manera completamente fluida.

Desde los NEL, Barton y Hamilton (2000) plantean que las prácticas de literacidad involucran no solamente las actividades observables de las personas cuando leen o escriben, sino que, lo más importante, involucran los aspectos no observables como sus conocimientos, sentimientos, intenciones, etc. Los NEL conciben las prácticas de literacidad como prácticas sociales que van mucho más allá de los textos escritos. Street (2003) plantea que las prácticas de literacidad no deben ser vistas como un grupo de competencias neutrales, sino como prácticas ideológicas, como un complejo conjunto de prácticas y valores siempre involucrados en relaciones de poder, inseparables de los significados y de las prácticas culturales en las que se manifiestan. Así, los trabajos desde la perspectiva de los NEL analizan las maneras en que las prácticas de literacidad se sitúan en contextos sociales, culturales y políticos específicos.

Para ello, el concepto central de los NEL, prácticas de literacidad, sólo puede ser estudiado a través del análisis de los eventos de literacidad y de los textos involucrados en dichos eventos, dado que las prácticas sólo pueden ser inferidas de los eventos mediados por los textos. Utilizan la metáfora del iceberg para señalar que lo que vemos, los eventos, son sólo la punta —una parte de la contribución individual específica en un tiempo y espacio determinados—, pero que la base —la parte más

grande y que les da sustento y significado social—, queda oculta, imposible de observar, pero que puede ser inferida. Las prácticas de literacidad actuales, o nuevas, se derivan de las prácticas de literacidad tradicionales o convencionales. Asimismo, a escala individual, la manera en que producimos significados depende de nuestra propia historia de vida, y ésta es afectada por nuestras prácticas de literacidad. Como plantean Barton y Hamilton (2000: 13): “Las prácticas de literacidad son tan fluidas, dinámicas y cambiantes como las vidas y sociedades de las que forman parte. Se necesita una perspectiva histórica para comprender la ideología, cultura y tradiciones en que las prácticas actuales se basan”. A escala global, como prácticas de literacidad, y a escala individual, en la propia historia de la persona.

Una de las aportaciones más importante de los NEL es la reubicación de la literacidad proveniente de actividades individuales observables, realizadas con textos aislados hacia su ubicación en prácticas ampliamente dispersas y complejas, y cuyos análisis nos llevan a ubicar su significado en su dimensión social como prácticas culturales sustentadas en relaciones de poder en los diferentes contextos y culturas. Sus análisis conducen a evidenciar dos niveles: uno social colectivo, donde las prácticas de literacidad son evidenciadas como ideológicas, siempre y en todo lugar; y uno individual, donde se refleja el trabajo identitario de los participantes, fungiendo como co-constructoras de identidades (Leander y Johnson, 2002).

Los Discursos y las prácticas de literacidad de los jóvenes

Los diferentes Discursos, y sus prácticas de literacidad, pueden ser considerados como subculturas que coexisten dentro de una cultura o sociedad amplia (McCarthy y Moje, 2002; McKay, 2003; Moje, 2007). En este sentido, una persona puede pertenecer simultáneamente a varias subculturas; es decir, participar en diferentes Discursos. Por ejemplo, los trabajos de Moje (2007) evidencian aspectos de traslape, hibridación y complemento de las culturas familiares, étnicas, religiosas, etc., en grupos de jóvenes de diferente ascendencia social.

La adolescencia y juventud temprana pueden considerarse como las etapas en la que los individuos son confrontados con la tarea de definir su identidad (Coleman, 2008; Stern, 2008). Las teorías generales sobre la identidad de los adolescentes asumen que la adolescencia es un periodo crítico para la formación de las identidades, y por tanto, un periodo de intensa experimentación (Coleman, 2008; Stern, 2008; Valkenburg, Schouten y Peter, 2005). Así, los estudios sobre las culturas juveniles muestran que la adolescencia y juventud temprana, como etapas de la vida, son

periodos complejos, en los que los jóvenes buscan nuevas experiencias para probar, consolidar, aceptar y rechazar nuevas identidades, periodo en el que sus acciones siempre tienen un propósito, una intención bien definida.

Moje parte del hecho de que la vida actual de los jóvenes les provee de múltiples tipos de texto y fuentes de información, diferentes formas de contacto con personas de orígenes geográficos y socioeconómicos variados, y experiencias muy diversas. Esto, explica Moje (2002), se debe a que los jóvenes se encuentran inmersos en muchos ámbitos: entre infancia y adultez, entre juego y trabajo, entre el hogar, la escuela y los amigos, entre el romance y el sexo, entre clases de diversas disciplinas —historia, biología, matemáticas—, entre textos de caricaturas, revistas e internet, entre la comunidad local y el mercado global, etc. Precisamente por su edad, los jóvenes tienen oportunidades de hacer elecciones interesantes entre textos, experiencias y prácticas. La manera desestructurada en que esas oportunidades se les presentan hace que los jóvenes enfrenten obstáculos para desenvolverse y se vean obligados a negociar un diferente número de experiencias, con frecuencia desconectadas entre sí. Estas experiencias pueden empoderar a los jóvenes y prepararlos para enfrentar los retos del futuro mercado laboral en el cambiante mundo actual.

Moje (2007) hace una revisión de la literatura de los trabajos sobre la(s) cultura(s) de los jóvenes y encuentra cuatro supuestos básicos atrás de este concepto:

1. La pluralidad de las culturas juveniles.
2. La distinción (y el traslape) entre culturas juveniles y culturas populares.
3. La distinción (y el traslape) entre culturas juveniles y culturas étnicas.
4. El reconocimiento de la influencia de la clase social o el estatus socioeconómico en la generación y mantenimiento de las culturas juveniles.

Sobre el primer punto, Moje (2007) explica que algunos trabajos mencionan la cultura de los jóvenes como un constructo unitario, a pesar de que el concepto de cultura se considera un concepto dinámico, cambiante y plural; no se puede hablar de una cultura juvenil homogénea, sino de múltiples culturas. En sus trabajos Moje ha constatado que los jóvenes en especial derivan sus propios significados de lo que acontece en el mundo, de acuerdo a sus grupos de afinidad, estilos de vida y culturas juveniles. En ese sentido, Moje (2007) plantea que las culturas populares y las culturas juveniles están estrechamente relacionadas, dependen una de la otra y dan vida una a la otra. Esta relación se encuentra bien documentada, tanto para los espacios físicos (Moje, 2004) como para los espacios virtuales (Black, 2005, 2007). Estos últimos, por su misma naturaleza, permiten mayor diversidad de expresiones

y fusiones, como es el caso de los *memes*² (Knobel y Lankshear, 2007) o de los textos colectivos sobre personajes de libros o programas de televisión populares, *fan fiction* (Black, 2005, 2007). Como observan entre los niños (Kendrick, 2005) y entre adolescentes (Black, 2007), los recursos de la cultura popular son utilizados para posicionarse en sus redes sociales, físicas o virtuales. Por otro lado, sobre los aspectos de traslape entre las culturas juveniles y las culturas familiares, sobre todo con relación a sus orígenes étnicos, Moje (2002, 2007) ha observado que los jóvenes no necesariamente rechazan los valores, experiencias y prácticas de sus padres, sino que más bien los jóvenes articulan o inyectan los valores y entretejen las prácticas de los adultos de sus familias en otros espacios y relaciones sociales de sus vidas cotidianas. Por último, entre otros, Moje (2007) y Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008), plantean que la manera en que las culturas juveniles se posicionan en la sociedad está estrechamente relacionada con los recursos económicos y redes sociales con que cuentan los jóvenes.

Finalmente, las redes sociales nos llevan a otro concepto central para comprender las prácticas de literacidad en los espacios virtuales: el concepto de espacios de afinidad. De acuerdo a Gee (2004), están surgiendo espacios compartidos, sobre todo en los videojuegos, que no pueden ser explicados con la noción de comunidades de práctica, dado que las prácticas en estos espacios tienen características propias. Gee los denomina como espacios de afinidad. Sus diferencias con las comunidades de práctica son claras; los espacios de afinidad no requieren la membresía al grupo, ni sentimientos de pertenencia; en los espacios virtuales, las personas están geográficamente dispersas y se afilian alrededor de un tema o una causa, y salvo ese interés compartido, no tienen otras cosas en común (Stone, 2007). Las personas interactúan y se relacionan entre ellas para realizar tareas conjuntas sobre un tema o actividad de interés mutuo. La afiliación a un grupo, definida de esta manera, enfatiza la precedencia que toman para el grupo las actividades de interés compartido sobre cuestiones de clase social, género, etnia, etc. Las variables sociodemográficas de los participantes siguen estando presentes, pero pasan a un segundo plano, resaltando la afinidad por los intereses comunes, el gusto por algo o el proyecto conjunto (Black, 2007). Estos espacios se rigen por liderazgos informales, donde expertos y novatos comparten y valoran distintas clases de conocimiento.

² Los *memes* se definen como “patrones contagiosos de información cultural que pasan de persona a persona y que propagan las acciones y maneras de pensar de un grupo social... e incluyen melodías, iconos, frases y cuestiones de moda [*fashion statements*]” (Lankshear y Knobel, 2006: 211).

Las prácticas de literacidad en los espacios físicos y virtuales de los jóvenes

Las prácticas de literacidad que utilizan las TIC no son consideradas de manera aislada, sino siempre con relación a las estructuras sociales que les dan forma y ayudan a formar tanto en los espacios físicos como en los espacios virtuales (McCarthy y Moje, 2002; Cammack, 2005; McGinnis, Goodstein-Stolzenberg y Costa Saliani, 2007). Ambos tipos de prácticas se nutren mutuamente. Este argumento proviene del hecho de que las prácticas de literacidad en línea se sustentan en ciertos aspectos de las prácticas fuera de línea de maneras complejas que no son fáciles de separar ni de categorizar rigurosamente como en o fuera de línea (Cammack, 2005). La intencionalidad de las prácticas es central; Myers (2006) nos previene de los riesgos de separar las prácticas de literacidad realizadas con herramientas tradicionales de las prácticas con las nuevas herramientas; plantea que más bien las prácticas de literacidad deben ser consideradas como prácticas sociales en evolución que combinan el uso de herramientas nuevas y antiguas para lograr de mejor manera los propósitos de sus usuarios.

Así, Leander y Johnson (2002) conciben las prácticas de literacidad —de manera integral, en y fuera de línea— como dinámicas y relacionales, sin considerar a alguna como primaria o independiente de las otras. Dadas las condiciones de la vida contemporánea, donde los medios digitales modifican nuestro sentido de tiempo y espacio, las fronteras entre los espacios y tiempos tradicionalmente considerados como públicos y privados se están borrando. Para los adultos, eso significa que podemos trabajar desde la casa, socializar desde el trabajo, ir de compras o realizar transacciones bancarias en la noche, etc., actividades impensadas cuando ingresamos al mundo adulto. Para los jóvenes, además, dado que estas posibilidades han estado presentes desde su infancia, las actividades realizadas a través de los medios digitales son tan reales como las realizadas en su mundo físico inmediato. Este emborronamiento de lo real y lo virtual, retomando a Leander y Johnson (2002), involucra un cambio de sentido sobre lo que significa tener una experiencia y una evolución del sentido de lo auténtico en la interacción. En otras palabras, las experiencias en los espacios físicos reales y en los espacios virtuales son igualmente valiosas y significativas, y unidas, conforman el mundo vivido.

Los espacios virtuales posibilitan y, de hecho, dotan a los jóvenes de espacios de elecciones que les permiten ir probando, rechazando o reafirmando sus identidades e ir formando y consolidando sus herramientas identitarias para el futuro (Moje, 2002). En estos espacios de socialización entre pares, percibidos por ellos como

seguros, horizontales y equitativos, los jóvenes van compartiendo y generando sus visiones del mundo. Como señala Guichard (2001), el espacio mediático es un espacio de libertad que los usuarios exploran con intenciones y proyectos diferentes; los contenidos que producen y a los que acceden corresponden a una demanda voluntaria de ellos mismos, en su tiempo de entretenimiento, practicado de manera intermitente, reconocidos y validados por ellos mismos y sus pares. Boyd (2006) plantea que un espacio para jóvenes es considerado por ellos como un espacio privado; en ese sentido, Stern (2008) reporta que muchos jóvenes consideran privada la comunicación que no es vista o escuchada por las personas que conocen en su medio inmediato, independientemente de la cantidad de personas que la conozcan, dándole un significado diferente a lo que consideramos como privado.

No podemos aislar las prácticas en los espacios virtuales de los contextos y espacios físicos en las que son generadas. Como señala Moje (2004), todos los espacios, físicos y virtuales, son espacios de representación de la identidad, y esas representaciones dan forma y son formadas por las prácticas de literacidad. Siguiendo con esta autora, los jóvenes realizan sus prácticas de literacidad para asentar, reclamar o construir nuevos espacios e identidades particulares. Los jóvenes navegan entre los espacios físicos y virtuales sin esfuerzo, como parte de sus prácticas sociales cotidianas y, como plantea Moje (2002), en el movimiento entre esos espacios es donde emergen las nuevas formas de producción cultural —nuevos textos y nuevas literacidades.

Las prácticas de literacidad en los diferentes contextos: El caso de Martha

El caso de Martha —seudónimo— forma parte de un estudio más amplio sobre los usos de las TIC de estudiantes de bachillerato, que inició hace cuatro años y que contempla, además del análisis de entrevistas y producciones de los entrevistados, el análisis de los registros electrónicos de sesiones de uso de distintas tecnologías que utilizan los estudiantes de las preparatorias locales: un *chat* público, un *chat* privado, *Bulletin Boards* y *Weblogs*. Las entrevistas de Martha se realizaron entre junio de 2007 y 2008. Para discutir este caso, se seleccionaron algunos aspectos que pensamos aportan a la discusión sobre el trabajo de producción de identidades que realizan los jóvenes en los espacios virtuales; específicamente nos interesa resaltar el papel de la familia y de la escuela en el desarrollo de las prácticas de literacidad digitales, la importancia del trabajo de reconocimiento de las identidades por los pares, la

búsqueda de modelos profesionales y la hibridación de identidades y, finalmente, el sentido de la navegación entre espacios físicos y virtuales.

Conocimos a Martha cuando tenía 18 años y estudiaba el sexto semestre de preparatoria; ella vive con sus padres y un hermano gemelo en una casa móvil, en una zona peri-urbana, “en una trilla” según sus palabras (las expresiones y comentarios de Martha se indican entre comillas). Ella asistió a una preparatoria, turno matutino, en la misma zona. La escuela cuenta con 45 computadoras para uso de los estudiantes (una computadora por cada 20 estudiantes; en el periodo 2006-2007, la escuela atendió a 875 estudiantes). En su casa tienen teléfono y televisión —acceden a un canal abierto, no llegan los servicios de cable—, no tienen acceso a internet y ella no tiene teléfono celular. Tenía una computadora personal, un “estereo” para escuchar música y una cámara digital “sin mucha memoria”. Actualmente Martha cursa el cuarto semestre de la carrera de Diseño gráfico en una prestigiosa universidad privada local, donde obtuvo una beca completa.

Martha es una persona inclinada hacia las artes visuales, y gusta de experimentar y producir obras integrando imágenes —fijas y en movimiento— y sonido con los medios a su alcance. Sus actividades y prácticas de literacidad en y fuera de línea están dirigidas principalmente a desarrollar sus habilidades en las artes visuales. Sus intereses giran alrededor de “la fotografía, la pintura, el dibujo en general y el dibujo por computadora”.

Sus actividades fuera de línea consisten principalmente en dibujar a lápiz, modificar fotografías en la computadora, hacer presentaciones en *MovieMaker* y modificar canciones. Los programas de computación que más utiliza son *Corel* —y *Corel Trace* para vectorizar sus imágenes en tinta y poder pintarlas fácilmente—, *OpenCanvas* —para pintar—, *PhotoFiltre* y *Photopaint* —para editar sus fotografías—, *My MP3* —para grabar y editar audio; suspendió el uso *Audacity* porque la versión que bajó tenía virus—; uno de sus programas favoritos es el programa *SUPER*, que utiliza principalmente para extraer el audio de los videos. En la preparatoria le enseñaron a utilizar el paquete de *Office*, pero casi no utiliza *Excel* ni *Access*. Cuando tuvo un problema de virus utilizando *Office* consiguió *Open Office*, que utilizó por un tiempo pero le encontró limitaciones para hacer lo que quería.

Mientras cursaba la preparatoria, en casa de Martha tenían una computadora personal y ella dedicaba alrededor de cuatro horas diarias a sus trabajos en la computadora, y decía “cuando me dan chanza de ir al internet, pues agarro dos horas”. El uso de internet de Martha desde esa época está más enfocado a realizar actividades extra-escolares; lo ha utilizado en muchas ocasiones para hacer investigaciones de la escuela, pero “me doy cuenta que a veces en la biblioteca, como que me satisface más encontrar información, porque también a veces encuentro muchas páginas que

no son lo que yo quiero, y pierdo el tiempo ahí, entonces voy a la biblioteca y consigo el libro que quiero y ahí está”. Utiliza internet principalmente para investigar inquietudes que surgen de sus lecturas de recreación: “por ejemplo, cuando estoy en mi casa, que leo alguna revista, siempre hay algo que me interesa y si no está muy amplio el tema, pues voy a internet y ahí resuelvo las dudas que tengo”. Asimismo, cuando va a los cibercafés, Martha tiene “mucha pasión por mirar fotografías de internet, ir a blogs, me gusta mucho eso”. Pero lo que más aprecia de internet es “en particular conseguir amigos de otras partes para conocer su cultura, o algo que me puedan decir de donde viven y eso”. Sus producciones incluyen, además de dibujos y fotografías, canciones que ella ha compuesto —sube la letra y además la canta— “me gusta que me digan que la letra les gusta, porque independientemente de la tonada, que a lo mejor no pasa...”.

Martha se mueve entre sus espacios físicos y virtuales de manera natural y continua, conocedora de las posibilidades y limitaciones de cada uno. Algunos extractos de las entrevistas con Martha revelan esta toma de conciencia: “...me he encontrado que mis pasatiempos y las cosas que a mí me gustan no les gustan a otros aquí; es difícil encontrar a gente compatible es ese aspecto, en mi medio, por así decirlo. [...Y] en veces en el internet, voy y busco a alguien con un interés igual a mí y lo encuentro, pues es lo que más me gusta, así más fácilmente resuelvo dudas...”.

El papel de la familia y de la escuela

Martha está consciente de las limitaciones para conocer jóvenes con sus mismos gustos en su medio social físico inmediato y recurre a los medios electrónicos de manera natural para subsanar esa limitante. Cabe destacar que, para ella, ésta no es una desventaja; es simplemente una forma fácil, accesible y a su alcance para encontrar interlocutores. Asimismo, no considera sus limitaciones económicas como impedimentos para alcanzar sus metas; simplemente los considera como un hecho que afronta sin mayores problemas. El papel de la familia es central. Por ejemplo, al relatarnos como se quedó sin computadora en su casa comenta: “como me gusta mucho todo esto, y que no tiene uno al alcance todos estos programas, me metí a una página que está autorizada para bajar programas gratis de prueba, y aunque me la recomendaron y me juraron y perjuraron que no tenía virus, pues tenía un virus... [Y tuve un problema con la tarjeta madre, muy costoso de resolver]... en fin, y ya la dejé morir”. Desde ese momento, empezó a ahorrar los ingresos de su trabajo en un café internet, que tuvo que dejar pues interfería con sus estudios “yo pensaba trabajar ahí

más tiempo y comprar mi computadora, la iba a sacar a *Elektra*, pero me acompañó mi papá que había hecho unas anotaciones de una revista sobre la máquina que una persona que estudia diseño gráfico necesita tener, y fuimos a checarlas y pues no rendían, no me convenían y estaban muy caras... así que me tengo que esperar”.

El relato anterior concuerda con los hallazgos de Livingstone (2008) en cuanto a que, para llegar al uso creativo y significativo de las tecnologías, los jóvenes no sólo necesitan recursos económicos y tiempo, sino que es más importante el apoyo de la familia. En el caso de Martha, sus comentarios sobre la dinámica familiar evidencian que se siente comprendida y apoyada, y que se siente motivada cuando puede, a su vez, ayudar a sus padres con sus habilidades computacionales. Por ejemplo, comenta:

En mi casa, mi mamá me dice: ‘Ah! Ojalá te pusieras a cocinar más seguido’, pues no lo hago muy seguido, pero por ejemplo a ella le gusta cantar [y dice] ‘Ah, es que quiero ir a un lugar a que me graben y poner una pista’... era como su sueño algo así, entonces, en ese tiempo sí tenía una computadora pequeña y le dije que acondicionara [un espacio] y cerramos un cuarto de manera que pude grabar por el micrófono su voz mientras ella se ponía los audifonos, y ya después yo monté su voz en la pista... y es algo sencillo, pero como ella no está enterada y le cobraban como dos mil pesos el hacerle un CD con 14 canciones, pues acá le salió gratis, y entonces, pues son cosas que a mí me motivan y también a ella; o por ejemplo a mi papá: ‘ay, quiero una revista pero se me pasó tal número; oye, ve al internet y sácalo, no?’ y pues también allí que: ‘la quiero imprimir desde Adobe’ y no sabe cómo, cosas así, y pues yo le busco...

De la misma manera, los comentarios relacionados con su hermano muestran su admiración y cariño: “él está trabajando, no está estudiando, pero tenemos una vida muy parecida... No se ha relacionado con la computadora, pero está más informado que yo de otras cosas...”. Por supuesto, cuando se presentan problemas familiares, Martha los resiente y afectan su desempeño; por ejemplo, cuando su mamá perdió el trabajo, su promedio bajó: “fue una situación que no me esperaba y me bajó la moral y, no sé, como que ya no di igual, pero tampoco me rendí, tampoco fallé tan feo...”

Por otro lado, Martha asigna a la escuela un papel importante en sus logros:

...cuando estaba estudiando en [nombre de la preparatoria], pues ahí me dieron la oportunidad de demostrar mis habilidades, por ejemplo en concursos de pintura, y ahí hice algunas cosas de pintura y algunos fueron buenos, entonces pedí una beca de talento a [nombre de la universidad] y me dieron la beca total... [De lo que presenté] la mayoría eran ilustraciones, y unas cuantas de las cosas que he hecho, y también una carta al comité de becas, para que la lean y ahí vean también la necesidad que se tiene...

Sin embargo, Martha considera que su perseverancia fue lo más importante para conseguir la beca: "... a lo que le atribuyo más esto, fue a la insistencia... yo estuve [yendo a la universidad] desde quinto semestre." Actualmente, sobre sus producciones comenta:

En lo de los dibujos, pues siempre me exijo mucho, la verdad, pienso que me he desarrollado bien, al menos desde que estaba en la prepa, que estaba muy influenciada por el *manga*³, y ahorita como que me he separado y he tratado de hacer lo mío, y pues [gracias a] la escuela y la gente que conozco, creo que he agarrado ahí algo de estilo, bueno, me da trabajo decirlo porque no es tan fácil tomar tu propio estilo, y este, hay unas personas que me dicen que mi trabajo es muy profesional y eso me motiva bastante.

El trabajo de reconocimiento por los pares

El valor asignado por Martha al reconocimiento de su persona y de su autoría por sus pares se hace patente en el siguiente extracto: "...ahorita que está muy de moda la página de *YouTube* pues ahí me la paso consiguiendo gente, y ya pues ahí les apunto mi correo y ya. Por ejemplo ahí, bueno, ahorita no he pintado mucho porque ya ves que ahí subes tus videos y ellos se comunican contigo por este medio, por el *YouTube*, así de que ahí dejan comentarios, o lo que tu quieras, pero no he hecho muchos amigos ahí...".

Para los jóvenes, como en el caso de Martha, no es suficiente subir sus textos, sino que lo que buscan es ser reconocidos por sus pares, manifestado a través de sus comentarios y de las relaciones sociales que de allí se puedan derivar. En su trabajo de producción de identidades, Martha ha probado distintos formatos de texto y distintos medios, descartando las actividades y los medios que no la convencen. Nos dice: "...llegué a escribir poemas o algo así, se podría decir, pero no sé, como que al final, llegue a escribir también, sí, cosas así, que se me ocurren y las subo, pero luego me arrepiento, no sé por qué, siento que no soy muy buena en esas cosas". En cambio, para publicar sus textos visuales, Martha ha probado distintos medios y continúa abierta a seguir experimentando.

Las entrevistas muestran su experimentación con los distintos medios y cómo, a través de los comentarios que recibe, Martha confirma o descarta actividades que le interesan. "Siempre hay una edad en la que quieres hacer todo, pero bueno, te quedas

³ *Manga* es un género artístico que se caracteriza por sus personajes estilizados; estos tienen ojos exagerados y facciones simplificadas. Proviene de Japón, aunque el término, acuñado en 1814, conjuntados dos ideogramas chinos: 'man', involuntario, informal y 'ga', dibujo (Gravett, 2004).

con lo que más te ha satisfecho...”, dice, refiriéndose a que no tiene el tiempo que quisiera para dedicarse seriamente a la fotografía.

Para muchos jóvenes, como en el caso de Martha, sólo a través de la actividad visible en forma de comentarios que denotan el reconocimiento —aprobación o crítica— de otros miembros del grupo, sienten que vale la pena participar en determinados espacios. Es decir, la satisfacción derivada de sus esfuerzos —literarios, fotográficos, musicales— no radica en el hecho de publicar sus poemas, fotografías o canciones, sino en la respuesta que su publicación genera. En ese sentido, podemos decir que el hecho de tener presencia en línea en algunos espacios —el hecho de “ser vistos”— no es lo más significativo para estos jóvenes, sino que es el reconocimiento —el hecho de “ser reconocidos”— lo que les mueve a publicar y a seguir experimentando con distintos medios. Gee (2000) plantea la importancia del reconocimiento de las identidades por los otros; no basta con que la persona asuma una identidad dada, ésta debe ser reconocida para que pueda ser considerada como parte de la persona. Los comentarios recibidos, además, les ayudan a aprender sobre sí mismos; de acuerdo a Thomas (2007), los jóvenes aprenden a ver sus fortalezas y debilidades como productores de textos (y de significados) de manera informal, a través de la retroalimentación de sus pares. Por ejemplo, sobre sus canciones explica: “...subí como dos canciones nada más, tengo como cinco canciones nada más que me gustan; quizá se me ocurrieron chorrón más, pero las cinco esas son las que se pueden escuchar sin que se rían y cosas así, y pues les ponen algunos comentarios, algunos muy buenos, algunos muy malos...”.

Martha reacciona a los comentarios de manera diferenciada, pero dice: “lo que sí no me gusta que me digan es, no sé, ‘pierdes el tiempo’, o algo así, porque son cosas que te gusta hacer”. Se siente muy motivada cuando recibe comentarios positivos: “...hubo uno que se llama Salomón, y que es español y su comentario me hizo sentir súper feliz porque dijo que estaban tan bien mis dibujos que él pensaba que algunas editoriales podían pensar en mí...”. Cuando recibe comentarios agresivos, simplemente los ignora: “por ejemplo, una vez alguien me dijo, ‘no me agradas’ y yo... ‘¿por qué? ¿qué te hice?’, y así pues, pero no me ‘agüito’... No le contesté nada feo, le dije que no me importaba, algo así. Estaba en inglés, ‘*I don’t like you*’ y le dije ‘*I don’t mind*’, y luego me respondió algo así más feo y ya no le dije nada, porque pues él tiene sus problemas allá, que los resuelva solo, no?”. La manera en que reacciona a las agresiones concuerda con otros estudios que muestran que los jóvenes no son tan susceptibles a los comentarios recibidos en línea, ni tan vulnerables a los peligros de internet como los adultos muchas veces imaginamos (Cassell y Cramer, 2008).

El trabajo de los jóvenes en la producción de sus identidades en línea es, en ocasiones, intenso. El reconocimiento de sus pares virtuales es muy importante;

aparentemente para ellos la diferencia entre pares reales y virtuales es nula —Cabe notar que otro entrevistado señala que juega con sus “vecinos verdaderos” para aclarar que en ese caso, sus interlocutores no son virtuales; Martha hace referencia a sus “amistades de carne y hueso”—. A ella, en especial, le gusta recibir comentarios de personas ajenas; espera recibir comentarios “de las [personas] que no conozco generalmente, porque es más divertido; las que yo conozco generalmente me hacen los comentarios en persona y nunca me ponen comentarios ahí”. A diferencia de la mayoría de los participantes en nuestro estudio, Martha es muy selectiva al elegir a sus pares en línea: “...no tengo muchos contactos, y como generalmente si no me cae bien, o si no creo que es interesante, bueno, si no hay compatibilidad estando en la computadora, pues entonces lo elimino de la lista”.

Martha creó su propio sistema con las herramientas de comunicación disponibles. Además de su blog en *YouTube* para sus fotografías y videos, tiene otro en *Blogger* (porque “es un poquito más serio, entonces cuando ven una cosa más seriosa, pues como que te toman más en serio”). Martha mantiene tres cuentas de correo electrónico. La de *Yahoo*, para su correspondencia; la de *gmail* para guardar sus cosas personales —se envía lo que quiere conservar de manera muy personal, que no quiere subir a un blog, ni publicar en otro lado— y la de *Hotmail* por el MSN:

... yo misma me mando la información que quiero que quede guardada para mí, para mi uso, y esa es la manera en la que uso el correo; el único que utilizo para cartearme, se podría decir, es el del *Yahoo*, porque el del *Hotmail* es nomás para chatear, se me hace, el MSN es como más popular y casi nadie tiene el *Yahoo*, nadie está conectado y ni siquiera sé como ir a salas de *chat* ahí, ni me interesa; no sé, como que el diseño está raro, entonces el de *Hotmail* como que está más chido, me familiarizo más con él que con los otros.

Es interesante reflexionar sobre los tiempos en que revisa sus distintas cuentas, que podríamos decir que lo hace en proporción directa a sus intereses. *YouTube* lo revisa diariamente “pues siempre hay algo que quiero ver”, mientras que *Blogger* lo revisa “unas dos veces por semana porque no dibujo tanto, así que cada vez que subo un dibujo a lo mejor una persona a la semana me va a dejar un comentario.” El correo electrónico lo revisa generalmente cada tres días, “porque me pongo impaciente cuando envío correos, entonces si checara diario, pues se siente medio extraño no tener nada ahí, entonces nada más lo checo cada tres días, porque ya sé que cada tres días tengo un correo”.

Martha nos deja saber elementos importantes de sus prácticas de literacidad digitales y la claridad de sus intenciones con el uso de los medios digitales. Por un lado, su conocimiento sobre las herramientas y su propia manera de optimizarlas para

sus propios fines, y por otro lado, los comentarios sobre el diseño de *Hotmail* y de *Blogger* que muestra sus inclinaciones y la manera en que analiza y decide sobre los medios que utilizará.

La búsqueda de modelos y la hibridación de identidades

Como hemos visto, las identidades construidas por los jóvenes dan forma a sus prácticas de literacidad, y éstas se convierten en vehículos para representar las identidades que van asumiendo (McCarthy y Moje, 2002). El discurso de Martha sobre la concepción de sus personajes muestra cómo ella recurre a sus propios recursos identitarios y a los recursos culturales a su alcance para ubicar sus producciones en línea. Muestra, por un lado, su búsqueda de modelos, y por el otro, su búsqueda de reconocimiento, dado que un aspecto medular de su identidad es su faceta creadora. Como todo creador, necesita el reconocimiento del otro para que tenga sentido lo que crea:

...me gusta mucho el trabajo del artista Tim Burton, aunque me gusta porque es original, tampoco soy tan *fan* de él [... pero] yo quisiera causar ese impacto que él ha creado, entonces yo me comparo con él, por así decirlo, yo quiero llegar a ser como él o mejor; entonces, yo como que siento motivación para exprimirme al máximo y tratar de sacar algo, entonces, no pienso tanto en cómo va a quedar el personaje, sino en cuánto quiero que dure el personaje en la cabeza de las personas...

La búsqueda de modelos o características deseables para su producción en línea y para la construcción de sus identidades (Stern, 2008) es evidente en este comentario. La necesidad de definir principios propios y rasgos para internalizar, así como la creciente capacidad de los jóvenes para imponerse metas cada vez más altas (Stern, 2008), convierte los espacios en línea en espacios ideales para la experimentación y el auto-conocimiento. Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008: 13) encontraron que los jóvenes leen y escriben como una forma de auto-expresión, para resolver los problemas, o en busca de información o modelos identitarios que les ayuden a desenvolverse en sus hogares, escuelas y comunidades.

El discurso de Martha evidencia estos aspectos. Por un lado, muestra la interrelación entre sus recursos identitarios personales y los recursos culturales, provenientes de la cultura popular juvenil como los trabajos de Tim Burton, que la conducen a buscar modelos más allá de su medio social inmediato. Sus metas son muy altas y se exige mucho en sus producciones, reflexionando sobre la audiencia y el alcance que le gustaría que tuvieran sus personajes.

Con relación a la caracterización de sus personajes, Martha, como muchos otros creadores, recurre a sus experiencias y recursos identitarios. De acuerdo a la literatura, es común que los jóvenes se inspiren en ellos mismos para crear sus personajes (Thomas, 2007).

...pienso en una historia donde podría ser el personaje principal [...] Por ejemplo, mi personaje que más me ha dejado satisfecha hasta ahorita, es este que le puse Margot; es una chiquilla como de 17 años, que se viste como Punk, pero la historia en la que la metí es medio gótica; esto fue porque yo tenía un novio [...] que le gustaban esas cosas [y] pues hice un personaje de él y yo, pero no nos parecemos para nada. No nos parecemos al dibujo, nada más como la personalidad o algo así. [Le puse estas características] y me gustó, pues no éramos exactamente yo y él, pero esa personalidad opuesta, y también definida, hizo que el personaje tomara su personalidad casi por sí sola, y yo nada más pensé: ‘tiene que tener unos ojos originales, no tienen que ser del *manga*’, aunque casi se parecen al *manga*, bueno, ya salió la muchacha. Primero se parecía a ‘*Emily the strange*’ pero después dije: ‘no, no puede ser como ella’, y ya después hice otra que parecía *anime*,⁴ y ya después salió Margot, y dije: ‘eeeh, Margot’. Le puse Margot porque es un nombre que suena así, como fuerte, así, como raro...

Esta interrelación entre el uso de los recursos culturales y los propios se evidencia en trabajos realizados con niños. Desde pequeños la cultura popular como la música, los programas de televisión, los videojuegos que los niños utilizan para jugar, forman parte de su repertorio de herramientas textuales valiosas y significativas (Kendrick, 2005). Entre otros, Dyson (2001) ha argumentado la importancia de los símbolos y prácticas culturales a través de los cuales los niños construyen sus propias infancias. Ella plantea que las maneras de reconfigurar, rearticular y estirar esos recursos son aspectos centrales para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de literacidad en el mundo actual. Asimismo, en su trabajo con adolescentes y jóvenes, Moje (2007) observa la interrelación entre las culturas juveniles y las culturas populares, documentando en muchos casos los usos de los textos culturales para fines propios, fuera de los propósitos imaginados por los productores de los textos.

Black (2005) plantea que los productores de *fanfiction* con frecuencia construyen identidades híbridas que son representadas en sus textos. A este fenómeno —insertar versiones de ellos mismos en sus personajes— lo denominan fusión de identidades (Black, 2004, en Thomas, 2007). En este caso, el personaje favorito de Martha está

⁴ *Anime* corresponde a la versión animada de *manga*. Se refiere a las animaciones japonesas, hechas a mano o en la computadora, que representan una amplia gama de géneros de ficción. El término fue acuñado alrededor de 1918 con la aparición de dos películas (Lubich, 1995).

basado en ella misma y su ex novio, utilizando de manera imaginativa las cualidades de ambos que empoderan al personaje y lo hacen más fuerte. Esta manera de proyectar las cualidades de sus personajes permite a sus autores imaginar las mismas posibilidades para ellos mismos en su vida real (Thomas, 2007), y en algunos casos de productores de *fanfiction*, es frecuente encontrar en sus personajes una mezcla de características personales auténticas e idealizadas (Black, 2005). Asimismo, la producción de textos digitales puede asociarse con la expansión de identidades en tanto que la producción del texto puede en sí misma ir acompañada de una transformación de las identidades del productor del mismo (Kress, 2003, en Rowsell y Pahl, 2007).

La navegación entre espacios físicos y virtuales

De acuerdo con la literatura, los espacios virtuales proveen a los jóvenes de oportunidades muy valiosas para experimentar diversas identidades. Los espacios electrónicos dan a los jóvenes la oportunidad de mostrar la mejor faceta de su persona, lo que es particularmente importante en la adolescencia, señala Stern (2008), dado que en esa etapa descubren su capacidad de imaginar la variedad de respuestas que pueden recibir de los otros. Estos espacios no proveen de límites sociales a los participantes (Beach y Lundell, 1998). Las personas pueden enmascarar su identidad y simular situaciones, emociones o creencias que en realidad no poseen. Como explican Anolli, Villani y Riva (2005: 93), refiriéndose a la dinámica del *chatroom*, “puede aparecer como un enorme teatro, donde en el escenario, en cada ocasión las personas pueden pretender jugar roles diferentes”. Sin embargo, la misma condición de anonimato puede garantizar a los usuarios la seguridad necesaria para mostrarse tal cual son, sin miedos o ansiedades.

Las decisiones sobre los rasgos personales que queremos mostrar las tomamos al actuar en todo tipo de espacios, en y fuera de línea. Las decisiones sobre cómo presentarnos ante los otros no son azarosas, explica Stern (2008), sino todo lo contrario, deliberadamente las adaptamos a la audiencia y a la manera en la que queremos ser recibidos. Dado que en esta etapa de la vida los pares son muy importantes, a través de la experimentación de identidades y de la retroalimentación de sus pares, los jóvenes van aprendiendo las maneras de dar la impresión que realmente quieren dar en los distintos grupos sociales (Boyd, 2007). Así, la autopresentación en los espacios virtuales permite a los jóvenes exhibir sus intereses, perspectivas, preocupaciones y la imagen de sí mismos que quieren dar a conocer en el ciberespacio, pero como todo texto que revela información personal, sus jóvenes autores asumen la responsabilidad

del contenido, en algunas ocasiones con consecuencias negativas que alteran sus vidas (Nelson, Hull y Roche-Smith, 2008).

Martha concibe la computadora como “un medio para compartir cosas con tus amigos”. Sus producciones le sirven para estrechar los lazos con sus amigos de la escuela y para crear nuevos lazos con personas afines. Está consciente de sus habilidades en el uso de las tecnologías y deriva grandes satisfacciones de hacer cosas para sus amigos (como pasarles canciones y videos a sus celulares). Martha ha desarrollado su sentido crítico hacia ella misma y hacia los textos digitales propios y ajenos; por ejemplo, sobre los videojuegos comenta:

...pues bueno, a mí me gusta mucho verlos para apreciar la imagen que nos proporcionan las empresas que hacen estos videojuegos, porque pues yo siempre estoy mirando atrás, a las personas que hacen este tipo de cosas; me sorprenden a veces las historias que inventan, pero también como innovan o algo así, con su tecnología, por así decir... son cosas que me gusta observar.

Ella no juega mucho: “...si me gusta el juego mucho, la trama y los efectos y la imagen y todo, a lo mejor sí lo intento, pero de que me clave, generalmente con los juegos no me clavo; prefiero los de peleas o algo así para estar jugando con otras personas. No me gustan esos juegos en donde tengo que hacer una misión o algo así, porque se me hacen muy impersonales”.

No es posible separar las actividades en línea de los espacios físicos donde se producen. Dado que son actividades sociales, aunque estén destinadas en algunos casos para deleite personal, el contexto permea y define su significado, evidenciando el trabajo de producción de identidades de los autores. Como señala el comentario anterior, en el caso de Martha su naturaleza sociable y su interés por el diseño gráfico permea sus actividades en y fuera de línea.

Conclusiones

Con base en los resultados, podemos extraer varias conclusiones. Primero, que la escasez de bienes materiales, tecnologías en este caso, no impide que los jóvenes desarrollen habilidades para, y participen en, las prácticas de literacidad complejas y multimodales como muchos jóvenes en la época actual. Es obvio que desconocemos cuáles serían sus habilidades y prácticas si contaran con tecnología de punta, pero sí sabemos que los jóvenes utilizan las tecnologías que tienen a su alcance, no

necesariamente de su pertenencia, de manera diferenciada, de acuerdo a propósitos definidos por ellos mismos.

Los resultados indican que la relación entre posesión y uso de las tecnologías no es una relación lineal. Como vimos en el caso de Martha, son otros los factores que probablemente hayan influido en el desarrollo de sus prácticas de literacidad. Además de disponer del tiempo necesario, ella tuvo una época de libertad para la exploración de las herramientas, no sólo sin restricciones sino con el aliento de su familia, lo que probablemente apoyó el desarrollo de sus competencias digitales. En efecto, como plantea Livingstone (2008), la posibilidad de trabajar con las herramientas digitales en casa desde edad temprana no garantiza el desarrollo de habilidades digitales complejas; para que puedan desarrollarse, su trabajo debe estar acompañado de libertad y de apoyo de los padres.

Podemos aseverar que los jóvenes aprovechan el potencial de las TIC para alcanzar sus objetivos y desarrollar sus habilidades creativas, sociales y técnicas. En el caso de Martha, sus inclinaciones por las artes visuales se ven enriquecidas, reforzadas y complementadas por sus acciones tanto en sus espacios físicos como virtuales. En cuanto al desarrollo de sus identidades, sus trabajos en línea son esenciales. Dadas las limitaciones de su medio social inmediato, es a través de los comentarios que reciben sus producciones en línea como ella reafirma sus intereses y construye su capital social para lograr sus metas futuras.

De acuerdo a Stern (2008), los jóvenes aprenden maneras efectivas para auto-presentarse. A través de los distintos medios, señala, los jóvenes autores aprenden gradualmente cómo crear las identidades e imágenes que quieren que los otros vean. Aprenden a usar los símbolos culturales para sus propios propósitos y, al mismo tiempo, aprenden las habilidades tecnológicas necesarias para crear esas representaciones. Esto último es muy importante. En el caso de Martha, las herramientas de computadora que utiliza están en inglés, así que no sólo desarrolla sus habilidades tecnológicas sino que también aprende otro idioma. Como plantean Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008), el desarrollo de esas habilidades, generalmente adquiridas de manera autodidacta y en colaboración con sus pares, autoalimentan la motivación de los jóvenes; así, eligen retos cada vez más complejos para posicionarse ante los diversos grupos de su interés.

En realidad, la necesidad de conocer y estar en contacto con otros jóvenes no ha cambiado, lo que ha cambiado es la apertura de las generaciones actuales para socializar utilizando las tecnologías a su alcance, lo que trasciende barreras geográficas, de clase social, de religión, etc. Como ha mostrado, entre otros, Herring (2008), los jóvenes piensan sobre la tecnología y la utilizan dependiendo de sus contextos culturales, económicos y familiares. Sin embargo, la aparición de nuevos

espacios de afinidad (Gee, 2004) y de nuevos sitios y proyectos virtuales muestran que las redes sociales de las nuevas generaciones de jóvenes, independientemente de sus condiciones sociodemográficas, pueden ser más amplias y diversas que las de sus padres. El caso aquí presentado es un ejemplo de ello. Esto no quiere decir que el caso de Martha sea representativo de la población de estudiantes de bachilleratos públicos de México, pero tampoco que sea la excepción. En este caso, la creatividad y motivación de Martha tienen más peso que sus carencias económicas, llevándola a realizar sus proyectos.

Con relación a la tendencia hacia la universalización de las prácticas de literacidad utilizando las tecnologías, es interesante resaltar la participación de los medios de comunicación masiva; el interés por las novelas y películas de *manga*, por el estilo pictórico de los personajes *anime*, por creadores y creaciones de diferentes países, muestra que, en efecto, los jóvenes comparten intereses y prácticas comunes con grupos de jóvenes de diferentes nacionalidades. En el caso de Martha, su búsqueda y participación en espacios de afinidad virtuales la ha llevado a exigirse más y a mejorar sus habilidades para preparar sus manifestaciones artísticas y publicarlas, en espera de comentarios de personas de cualquier parte del mundo que la motiven a seguirse superando.

El uso de las TIC de los jóvenes estudiados, de donde proviene el caso presentado, muestra que el significado tradicional de las dicotomías como global y local, privado y público o físico y virtual está cambiando. Esos conceptos se fusionan al formar parte de los espacios digitales de los jóvenes. El lenguaje utilizado para representar las actividades realizadas en espacios físicos se extiende de manera natural a las actividades que realizan en sus espacios virtuales. El uso de las TIC de los jóvenes muestra que aprovechan las posibilidades ofrecidas por las tecnologías para desarrollar sus habilidades sociales y técnicas. La exploración de nuevos espacios sociales y nuevas herramientas tecnológicas emerge de manera natural para ellos. En ese sentido, podemos decir que los espacios virtuales pueden ser vistos como espacios sociotécnicos. Las TIC son un vehículo para probar nuevas facetas de su identidad, mientras simultáneamente experimentan con mejores maneras técnicas para hacerlo. Como hemos visto, las actividades realizadas pueden ser muy complejas y, para ellos, son prácticas significativas y formativas, que deben ser estudiadas y reconocidas en la escuela. De hecho, necesitamos más estudios sobre las prácticas de literacidad y el uso de las tecnologías por los jóvenes, sobre todo, porque pueden aportar información valiosa para la preparación de los programas y planes de estudio y, como señala Moje (2002), evitar el riesgo de diseñar las prácticas educativas con base en una visión esencialista o idealizada de los jóvenes, en lugar

de hacerlo sobre el conocimiento de las prácticas culturales de los estudiantes que asisten a los salones de clase.

Bibliografía

- Anolli, L., Villani, D. y Riva, G. (2005), "Personality of people using chat: An on-line research", *CyberPsychology & Behavior*, 8, t. 1, pp. 89-95.
- Balardini, S. (2004), "De Dee Jays y Ciberchabones: Subjetividades juveniles y tecnocultura", *Jóvenes: Revista de Estudios Sobre Juventud*, 20, pp. 108-139.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000), "Literacy practices", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, London, UK, Routledge, pp. 7-15.
- Beach, R. y Lundell, D. (1998), "Early adolescents' use of computer-mediated communication in writing and reading", en D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo y R. Kieffer (eds.), *Handbook of Literacy and Technology*, London, UK, Erlbaum, pp. 93-112.
- Black, R. (2005), "Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, t. 2, pp. 118-128.
- Black, R. (2007), "Digital design: English language learners and reader reviews in online fiction", en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, New York, Peter Lang, pp. 115-136.
- Boyd, D. (2006), "Identity production in a networked culture: Why youth Heart MySpace", trabajo presentado en la conferencia anual de la American Association for the Advancement of Science, St. Louis, MO.
- _____ (2007), "Why youth (heart) social networked sites: The role of networked publics in teenage social life", en D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 119-142.
- Buckingham, D. (2008), "Introducing identity", en D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 1-22.
- Cammack, D. (2005), "No straight line: Wrinkling binaries in literacy and technology research", *E-Learning*, 2 (2), pp. 153-168.
- Cassell, J. y Cramer, M. (2008), "High tech or high risk: Moral panics about girls online", en T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 53-75.

- Coleman, J. (2008), "Ages, stages and theories of adolescence", en *Theorising the benefits of new technologies for youth: Controversies of learning and development*, Primer reporte del ESRC (Economic and Social Research Council) Seminar Series: The educational and social impact of new technologies on young people in Britain, Department of Education, University of Oxford y la London School of Economics and Political Science, Reino Unido, pp. 11-17.
- DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001), *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet use as penetration increases (Working Paper # 15)*, University of Princeton, NJ, Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Dyson, A. (2001), "Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space", *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), pp. 9-39.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*, London, UK., Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999), *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, London, Routledge.
- Gee, J. P. (2000), "Identity as an analytic lens for research in education", *Review of research in education*, 25, pp. 99-126.
- Gee, J. P. (2001), "Reading as situated language: A socio-cognitive perspective", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (8), pp. 714-725.
- Gee, J.P. (2004), *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, New York, Routledge.
- Granjon, F. (2004), "Les sociologies de la fracture numérique: Premiers jalons critiques pour une revue de la littérature", *Questions de communication*, 6, disponible en <http://www.ques2com.fr/index.php?p=accueil&type=details&revue=27&id=27>; consultado el 6 de octubre de 2007.
- Gravett, P. (2004), *Manga: Sixty years of Japanese comics*, London, UK, Laurence King Publishing.
- Guichard, J. (2001), "La prise en compte des rapports au savoir en médiatique", *Recherches en Communication: Médias, éducation et apprentissages*, 15, pp. 201-217.
- Herring, S. (2008), "Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity", en D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media* Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 71-92.
- Jenkins, H. (2004), "Why Heather can write", *MIT Technology Review*, disponible en <http://www.technologyreview.com/business/13473/>; consultado el 3 de mayo de 2008.
- Kendrick, M. (2005), "Playing house: A 'sideways' glance at literacy and identity in early childhood", *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), pp. 5-28.

- Knobel, M. y Lankshear, C. (2007), Online memes, affinities, and cultural production, en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, Peter Lang, pp. 199-227.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006), *New literacies: Everyday practices and classroom learning*, 2a. ed., New York, NY, McGraw-Hill International.
- Leander, K.M. y Johnson, K. (2002, Abril), "Tracing the everyday 'sittings' of adolescents on the Internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces, trabajo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association", New Orleans, LA.
- Levinson, M. (2007), "Literacy in English Gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets", *American Educational Research Journal*, 44 (1), pp. 5-39.
- Livingstone, S. (2008), "Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities", en T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 101-122.
- Lubich, D. (1995), "Japanimation: The stylish violent Akira made the West sit up. Are we still toonstruck?", *The Guardian*, The Guardian Features, London, UK, p. 16.
- Martín Barbero, J. (2003), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 17-34.
- McCarthy, S. y Moje, E. (2002), "Identity matters", *Reading Research Quarterly*, 37(2), pp. 228-238.
- McGinnis, T., Goodstein-Stolzenberg, A. y Costa Saliani, E. (2007), "'Indnpride': Online spaces of transnational youth as sites of creative and sophisticated literacy and identity work", *Linguistics and Education*, 18, pp. 283-304.
- McKay, T. (2003), Gee's theory of D/discourse and research in teaching English as a second language: Implications for the mainstream, Memorias Del Simposio "Theory, Culture and Discourse in Education", 14-15 marzo, 2003, Universidad de Manitoba, disponible en <http://www.umanitoba.ca/education/symposium03/documents/MacKay03.pdf>; consultado el 6 de octubre de 2007.
- McPherson, T. (2008), "A rule set for the future", en T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 1-23.
- Moje, E. (2002), "But where are the youth: On the value of integrating youth culture into literacy theory", *Educational Theory*, 52 (1), pp. 97-120.
- _____ (2004), "Powerful spaces: Tracing the out-of-school literacy spaces of Latino/a youth" en K. Leander y M. Sheehy (eds.), *Spatializing literacy research and practice*, New York, Peter Lang, pp. 15-38.

- Moje, E. (2007), "Youth literacy, culture and identity" en J. Flood, D. Lapp, S. B. Heath y V. Chou (eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, volume II*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 207-219.
- Overby, M., Tysvaer, N. y Morris, K. (2008), "The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries", *Harvard Educational Review*, 78(1), disponible en <http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ComplexWorldOfAdolescentLiteracy.pdf>; consultado el 7 de mayo de 2009.
- Myers J. (2006), "Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail, and Whitin", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 6(1), pp. 61-66, disponible en <http://www.citejournal.org/vol6/iss1/languagearts/article5.cfm>; consultado el 7 de mayo de 2009.
- Rowell, J. y Phal, K. (2007), "Introduction", en K. Phal y J. Rowell (eds.), *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., pp. 1-15.
- Seiter, E. (2008), "Practicing at home: Computers, pianos, and cultural capital", en T. McPherson (ed.), *Digital young, innovation, and the unexpected*, Cambridge, Mass, The MIT Press, pp. 27-52.
- Selwyn, N. (2007), *Young people and their information needs in the context of the information society*, Bruselas, Bélgica, Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe/ European Agency for Youth Information and Counselling, disponible en http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Partners/Eryica_Selwyn_en.pdf; consultado el 7 de mayo de 2009.
- Stern, S. (2008), "Producing sites, exploring identities: Youth online authorship", en D. Bickingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 95-117.
- Stone, J. (2007), "Popular websites in adolescents' out-of-school lives: Critical lessons on literacy" en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, NY., Peter Lang, pp. 49-65.
- Street, B. (2003), "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *current Issues in Comparative Education*, 5(2), pp. 77-91.
- Terrero, P. (1997), "Ocio, prácticas y consumos culturales: Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada", *Diálogos de la comunicación*, 49, disponible en http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/49-07PatriciaTerrero.pdf; consultado el 6 de marzo de 2006.
- Thomas, A. (2007), "Blurring and breaking through the boundaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction", en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, Peter Lang, pp. 137-165.

- Trier, J. (2006), “Reconceptualizing literacy through a discourses perspective by analyzing literacy events represented in films about schools”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (6), pp. 510-523.
- Valkenburg, P., Schouten, A. y Peter, J. (2005), “Adolescents’ identity experiments on the Internet”, *New Media & Society*, 7, pp. 383-402.

Sección 3
Políticas educativas e identidades profesionales

Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción

Ana Inés Heras y Judith Green¹

Recientemente, los investigadores han comenzado a examinar las reformas en política pública desde el punto de vista de quienes son directamente afectados por dichas reformas. McNeil y Coppola (2006), por ejemplo, sostienen que las políticas públicas son desarrolladas generalmente por quienes están lejos de los lugares donde se aplicarán; además, en su formulación, no intervienen directamente quienes serán afectados por ellas. Los autores afirman que:

La investigación acerca del impacto de la política pública precisa capturar las voces de quienes serán afectados por ellas, no simplemente porque son sus beneficiarios, sino porque pueden tener recomendaciones que de otra manera no serían accesibles para quienes realizan el diseño; la diferencia de poder favorece a los que diseñan la política pública, mientras que el conocimiento efectivo beneficiaría a los profesionales y familias afectadas por la política pública. Al enmarcar la investigación en torno a lo que la política pública efectivamente hace a los niños y su educación, se corre el eje del modelo “input-output” y se permite así revisar los supuestos que estarían operando en el diseño mismo (McNeil y Coppola, 2006: 683).

En este capítulo partimos de estos argumentos para explorar el impacto de los cambios de política educativa sobre las oportunidades de aprendizaje (Tuyay, Jennings y Dixon, 1995) y sobre las posibilidades en la construcción de identidades

¹ Contribuciones de: Maria Lucia Castanheira, Beth Yeager y Carol Dixon.

(Holland y Cole, 1995; Holland, Lachoite, Skinner y Cain, 1998; Castanheira, Green, Dixon y Yeager, 2007) en diferentes aulas de quinto grado, aulas en las que la misma persona se desempeñó como docente (Beth) durante dos períodos de política educativa diferentes, que transcurren entre 1993 y 2000. Durante el primer período —entre 1993-1998— se sancionó y mantuvo vigente la política Educativa Bilingüe (*Bilingual Instruction* o *Bilingual Education*); el período entre 1998, 2000 marcó el cambio hacia una política que validó el uso del inglés como idioma único de instrucción en las escuelas (*English only*), tanto a nivel del distrito como del estado. Para explorar el impacto de estos cambios en las oportunidades de aprendizaje y en las oportunidades para construir identidades, analizamos un *corpus* de datos que se integra con registros de la primera (tomando registros de aula de los años 1993, 1996 y 1997) y la segunda fase (tomando registros de aula de los años 1998 y 2000). Hemos tomado la publicación de una nota editorial en TESOL² (Yeager, 1999a), escrita por la docente, como *ancla*³ para realizar un análisis de contraste.

Diseño de los casos de estudio: los Casos Testigo

Presentamos un nuevo análisis de registros de nuestro *corpus* de datos a través de un enfoque que contempla el contraste entre casos de estudio, para hacer visible el impacto de los cambios en las iniciativas de reforma y en las políticas educativas —caso de estudio 1— y a su vez en las condiciones que modelan las oportunidades para aprender y construir identidades dentro del aula —caso de estudio 2—. Al mantener constantes el grado (quinto) y la docente de aula (Beth) durante el período 1993-2000, hemos podido examinar patrones de práctica áulica contruidos por la profesora con sus estudiantes. A través de ese análisis, y tomando ese *corpus* de datos, indagamos acerca de las oportunidades de aprendizaje y de las posibilidades accesibles para la construcción de identidad. Así, al realizar un contraste sistemático a través de los años, pudimos examinar el impacto de los cambios ocurridos a partir de la implementación de nuevas políticas educativas, tanto en la docente como en

² TESOL por sus siglas en inglés que se corresponden con su denominación completa, *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, es una asociación profesional que agrupa a docentes, directores y administrativos que trabajan en situaciones educativas concernientes a parlantes de inglés como segunda lengua.

³ En esta versión en español se usarán los mejores términos posibles para dar sentido a los conceptos. En el caso del término *ancla* nos referimos a un punto analítico fijo desde el cual desarrollar comparaciones y contrastes. Otros términos se comentarán a lo largo del artículo, cuando sea necesario, para aclarar su sentido (por ejemplo, “*rich points*”, o la referencia a la materia “Inglés”).

los estudiantes. Al usar como ancla analítica el cambio ocurrido en 1998 —de una política educativa bilingüe a una monolingüe—, pudimos realizar un mapeo que vinculó lo que sucedía en contextos diferentes —dentro y fuera del aula—, desde la perspectiva de sus interrelaciones e historias respectivas. Este tipo de análisis es posible porque decidimos tomar *casos testigo* (Mitchell, 1984).

La docente y sus grupos de alumnos

La selección del grado y los grupos de alumnos para los dos estudios tuvo su propósito en múltiples niveles. En primer lugar, el registro de actividades desarrolladas en las clases de quinto grado constituye un cuerpo de datos que abarca los períodos que hemos decidido analizar. En segundo lugar, Beth es una docente reconocida como miembro de la Academia de Estudios para la Enseñanza y Aprendizaje de la Fundación Carnegie, así como también es miembro del Proyecto de Lecto Escritura de la Costa Sur;⁴ además, realiza investigación sobre su propia práctica y en ese rol ha publicado numerosas contribuciones como maestra-etnógrafa (Yeager, 2003; 1999a; 1999b; Yeager y Green, 2008; Yeager, Green y Castanheira, 2009). Tercero, fue y aún continúa siendo colaboradora de proyectos etnográficos de aula (Yeager, Floriani y Green, 1998; 1995), en los cuales propuso a sus estudiantes realizar observaciones etnográficas sobre su propia clase. Además, durante 2001-2003 realizó un análisis de registros de sus clases para su tesis doctoral, poniendo énfasis en comprender los modos de construcción identitaria que se habían generado durante el año académico 1996 (Yeager, 2003).

Su trabajo como docente-investigadora e investigadora-docente (Yeager, 2003) sumó profundidad a las posibilidades de análisis de lo que tuvo lugar entre 1993-97 y lo que cambió entre 1998-2000, como resultado de las modificaciones en política pública en diferentes áreas (social y educativa). También el trabajo realizado por Beth como miembro de la Comunidad de Docentes Investigadores de la Fundación Spencer (1996-1998) contribuyó a identificar una serie de vectores que fueron modificándose en el ámbito de la política educativa, y que contribuyeron a limitar las acciones que se podían llevar a cabo en las aulas a partir de 1998. Dichos vectores serán luego presentados en este capítulo; se vinculan con una serie de análisis presentados anteriormente y publicados en la revista especializada *Bilingual Research Journal* (Dixon, Green, Franquíz, Baker y Yeager, 2000; Dixon y Green, 2009) como

⁴ *Carnegie Foundation's Academy for the Scholarship of Teaching and Learning y Fellow of the South Coast Writing Project*, respectivamente.

parte de una serie de informes analíticos acerca del impacto de la política educativa asentada en el uso de inglés solamente.⁵

El corpus de datos

El archivo etnográfico (1993-2000) incluyó un rango amplio de registros para cada año: videos, notas de campo, trabajo de los estudiantes, planificaciones de la docente, documentos enviados a las familias, documentos para el trabajo docente, entre otros recursos, registros que fueron compilados y sistematizados por el equipo de etnógrafas de la Universidad de California, trabajando en colaboración con Beth y sus estudiantes. En 1998, y dadas las exigencias que la nueva línea de política educativa puso sobre Beth y los alumnos en cuanto a las formas de comunicarse (verbalmente y por escrito) —formas para las que se demandaba usar solamente el idioma inglés—, el equipo de etnógrafas decidió, junto con Beth, dejar de asistir regularmente al aula, aún cuando se constituyó en cuerpo de consulta permanente. Beth decidió que trabajaría con sus estudiantes realizando etnografías de aula junto a ellos (Yeager, Floriani y Green, 1995), lo que incluyó realizar registros en video de lo que tenía lugar en el aula (Dixon y Green, 2009).

La existencia de este amplio cuerpo de datos permitió trazar vínculos intertextuales (Bloome, 1992; Bloome y Egan-Robertson, 1993) e intercontextuales (Floriani, 1993; Heras, 1993) entre acontecimientos que identificamos como relacionados entre sí, relaciones que se establecieron a través de analizar las producciones discursivas de los miembros del aula. La identificación de vínculos intertextuales e intercontextuales entre acontecimientos y series de acontecimientos nos permitió explorar cómo ciertos textos —y los modos de construirlos— formaban progresiones lógicas. Los vínculos intertextuales e intercontextuales identificados también nos proveyeron de un método sistemático para identificar las genealogías —al trazar históricamente las génesis de ciertos acontecimientos— y las rutas o secuencias de dichos aconte-

⁵ A lo largo del artículo se hablará del uso del inglés como única lengua de instrucción de varias maneras, poniendo el acento en algunos casos en la política educativa (*English Only*, Inglés Sólomente), y en otros en el matiz de que el inglés se legitimó, a través de dicha línea de política pública, en lengua única de uso para la instrucción en las aulas. En este último sentido, las expresiones podrán ser variadas, de acuerdo al matiz de cada frase particular, por ejemplo: “el uso solamente del inglés”, “el uso del inglés como única lengua de instrucción”; “uso del inglés sólomente”, etc. Pensamos que esta variedad aporta a una lectura más amable y no genera ambigüedad o confusión de sentido.

cimientos.⁶ Estos vínculos, por tanto, permiten hacer explícito lo que los miembros de los grupos —en este caso las aulas de clase— van realizando y logrando a través de comprender las interacciones entre ellos, específicamente al identificar y analizar qué se proponen unos a otros y qué reconocen como significativo, tanto social como académicamente, para su trabajo en ese momento y en proyección hacia el futuro (Bloome y Egan-Robertson, 1993). Estos ciclos de análisis representan el proceso iterativo y recursivo central cuando se trabaja desde el enfoque de la etnografía como un sistema no-lineal, es decir, abductivo (Agar, 2004; 2006).

Los casos testigo como construcción analítica

El enfoque a la construcción de casos testigo se sustenta en la investigación de corte etnográfico y difiere en escala y foco de otras formas de estudio de casos (Yin, 2006; Borman, Clarke, Cotner y Lee, 2006). Mitchell (1984) contrasta los casos testigo con otros tipos de estudios de caso (ilustrativos, representativos y típicos) y sostiene que en el estudio etnográfico

Los estudios de caso constituyen presentaciones detalladas de datos etnográficos que se vinculan a ciertas secuencias de acontecimientos a partir de los cuales el análisis procura realizar inferencias teóricas. Los acontecimientos en sí pueden vincularse con niveles diferentes del mundo social, por ejemplo, una sociedad entera, una sección de una comunidad, una familia e incluso un individuo. Lo que distingue el estudio de casos de otros tipos de presentaciones en etnografía es el nivel de detalle y particularidad retratados en la presentación de datos. Cada caso es una descripción de una configuración específica de acontecimientos, en la cual algunos conjuntos destacados de actores sociales estuvieron involucrados en situaciones específicas en algún momento que se puede precisar en el tiempo (Mitchell, 1984: 222).

Sobre la base del trabajo de Mitchell hemos identificado dos configuraciones particulares de acontecimientos, cada una con un conjunto detallado de actores, en una situación específica, temporal y socialmente. A partir de esta primera identificación, hemos realizado el seguimiento sistemático de los cambios en política pública, precisando las raíces históricas y las genealogías que los hicieron posibles, así como las consecuencias que estos cambios han tenido en una docente y sus grupos

⁶ Para referencias sobre esta metodología véase Durán y Syzmanski, 1995; Putney, L., Green, J., Dixon, C. y Durán, R., 2000; Baker, Green y Skukauskaite, 2008; Castanheira, Green y Yeager, 2009; Dixon, Green y Brandts, 2005.

de alumnos. De esta manera, estos casos testigo hacen visible algunos aspectos que no habían sido examinados del todo con anterioridad, pero que se constituyen en factores importantes desde el punto de vista de la comprensión teórica de lo que ocurre y ocurrió. La identificación de los factores que han facilitado y obstaculizado la labor de la docente con respecto a su enfoque pedagógico en contextos áulicos de diversidad lingüística y cultural se torna así posible; se sostiene que es importante comprender estas configuraciones de la realidad en las diferentes situaciones de modificación de la política educativa. De este modo podemos analizar concretamente qué oportunidades de aprendizaje se hacen posibles en el aula, así como qué tipos de situaciones conforman el contexto donde se produce la construcción de identidad, específicamente poniendo en examen y contraste un tipo de instrucción basada en el reconocimiento del bilingüismo *versus* un tipo de instrucción basada en el uso del inglés como único idioma.

A través de esta serie de análisis también mostramos por qué un proceso no-lineal, es decir, un proceso de tipo abductivo (Agar, 2004; 2006) es necesario para generar un marco de trabajo que se articula en niveles y facetas múltiples, y así poder identificar los procesos dinámicos que se manifiestan en diferentes niveles (social, político y escolar), y sus consecuencias para docentes y estudiantes. Como parte de la descripción de este proceso, demostramos también las formas en que pudimos identificar *puntos de riqueza* o, más bien, como *puntos de fricción*⁷ (Agar, 1994; 2004) no anticipados que sirvieron a su vez como base para trazar las raíces históricas y las rutas de los procesos de reforma de política pública a través de la triangulación de datos, enfoques teóricos y métodos o perspectivas (Corsaro, 1981). Así, presentamos la lógica de análisis abductiva, central desde la perspectiva de la Etnografía Interaccional, un modo de trabajo etnográfico desarrollado por el *Santa Bárbara Classroom Discourse Group* en las últimas cuatro décadas.

Construcción de casos testigo y consecuencias no anticipadas: etnografía, identidades y oportunidades de aprender

Comenzamos esta sección presentando la perspectiva que guiará nuestro análisis de los casos testigo. Dicha perspectiva se basa en teorías antropológicas y del análisis

⁷ Sigo lo que propone Laura Berenguer (puntos de fricción) como una buena traducción para la expresión de Agar (*rich points*) y así expresar la connotación de que un *rich point* es tal en cuanto propone cierta incomodidad, tensión o fricción, tal como es la concepción de Agar en el uso de *rich* para su concepto en inglés, en el original (Berenguer, 1998).

del discurso para el estudio de la lengua-en-uso que guían nuestros estudios sobre vida cotidiana en el aula, y sobre cómo se construyen y reconstruyen los sistemas sociales a través de las interacciones —tanto en el momento a momento, como a través del tiempo—. Desde esta perspectiva, las pautas culturales no son algo dado sino una construcción de los actores locales que se desarrolla al crear formas contextualmente situadas de percibir, creer, actuar y evaluar la vida cotidiana en campos diversos de acción social. Para este tipo de orientación, la relación entre lenguaje y cultura es central. Agar (1994) ha captado esta relación cuando expresa que los conceptos de cultura y lenguaje deben cambiar.

Ambos conceptos deben cambiar juntos. El lenguaje, en todas sus variedades, en todas las formas diversas en que aparece en la vida cotidiana, construye un mundo de significados. Cuando uno se enfrenta a diferentes significados, y cuando el significado que nos resulta familiar se encuentra con el de otros, debemos construir un puente, y en la construcción de ese puente de lo que se trata es de las pautas culturales [que otorgan significado a lo dicho]. El lenguaje llena el espacio que hay entre nosotros con sonido; las pautas culturales forjan la conexión humana. La cultura está presente en el lenguaje y el lenguaje está cargado de cultura (Agar, 1994: 33).

Bakhtin (1986) proveyó elementos para la comprensión acerca de cómo esta imbricación entre cultura y lenguaje forma parte del repertorio de acción, tanto de los individuos *qua* miembro de un grupo, como de los mismos grupos.

Las formas de la lengua las asumimos tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas. Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas). ... La variedad de estos géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación: existen formas elevadas, estrictamente oficiales de estos géneros, junto con las formas familiares de diferente grado y las formas íntimas (que son distintas de las familiares).⁸

Su argumento sobre la variedad de géneros y sobre la naturaleza interpersonal y contextualmente situada de esos géneros en virtud de las posiciones sociales específicas y grados de familiaridad fue central para los propósitos de nuestro análisis. Es en el discurso-en-uso (escrito y oral), desde esta perspectiva, que podemos

⁸ Este párrafo, así como las otras citas textuales de Bakhtin, ha sido extraído de la versión castellana del texto de Bakhtin, Siglo XXI, 10a. ed., 1999.

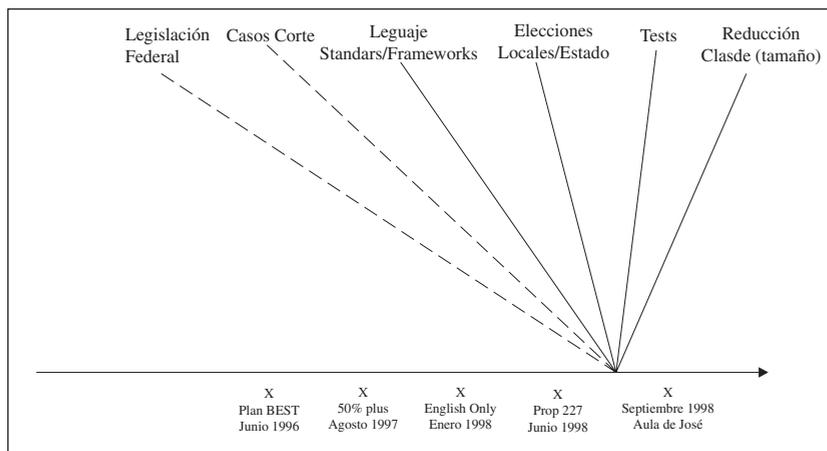
identificar la variedad de circunstancias que aparecen con él/a través de él, ya que, siguiendo nuevamente a Bahktin:

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan sólo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta, y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa del oyente puede traducirse en una acción inmediata (en el caso de una orden, podría tratarse del cumplimiento), puede asimismo quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa (algunos de los géneros discursivos están orientados precisamente hacia este tipo de comprensión, por ejemplo los géneros líricos), pero ésta, por decirlo así, es una comprensión de respuesta de acción retardada: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente. Los géneros de la compleja comunicación cultural cuentan precisamente con esta activa comprensión de respuesta de acción retardada. Todo lo que estamos exponiendo aquí se refiere, con las correspondientes variaciones y complementaciones, al discurso escrito y leído.

Basándonos en esta orientación, que se desprende de las bases conceptuales citadas, hemos construido un enfoque que nos permite observar la vinculación mencionada entre lenguaje y cultura en tanto procesos dinámicos e interdependientes. Específicamente, nuestro marco de trabajo permite el estudio del impacto de las políticas públicas sobre las oportunidades de aprender y sobre las construcciones de identidad en las aulas. También nos ha permitido esbozar el fundamento para nuestro enfoque acerca de las formas en que las políticas públicas, que podríamos pensar como situadas más allá de la cotidianeidad de las aulas, imprimen su rasgo específico en el día a día del trabajo escolar. En nuestro análisis hemos visto cómo las políticas educativas restringen o amplían los recursos materiales accesibles a maestros y estudiantes (Gee y Green, 1998).

Hemos combinado el enfoque ya explicitado con el concepto de Geertz (1983) acerca de la construcción de conocimiento local, y con la perspectiva de Edwards y Mercer (1987) acerca de que los participantes en cualquier situación social construyen conocimiento en común. Tomando estos aportes, exploramos la forma específica en que la pérdida de posibilidad de usar ciertos recursos (lingüísticos) fue limitando lo que los miembros de las aulas pudieron ir construyendo conjuntamente como contenido académico y como repertorio de identidades posibles (Castanheira, Green, Dixon y Yeager, 2007) cuando solamente se permitió el uso del inglés (Figura 1).

Figura 1. Desde la Educación Bilingüe a la Instrucción en Inglés solamente en menos de dos años: fuerzas convergentes en acciones de política pública



Fuente: elaboración propia.

A partir de estos conceptos pudimos orientar nuestro análisis de contraste sobre los patrones de uso del lenguaje, sea en los intercambios entre alumnos y docente, o en los documentos vinculados a cada una de las políticas que hemos estudiado. Este análisis se orientó a través del examen de las pautas de uso del lenguaje, orientadas por interrogantes tales como *quién usa qué lengua con quién, cuándo, dónde, para qué propósito, bajo qué circunstancias, de qué maneras y con qué resultado o consecuencia*. Este nivel de análisis nos permitió identificar qué oportunidades se iban perdiendo y qué consecuencias tenía dicha pérdida para el aprendizaje y para la conformación de identidad.

Siguiendo con esta línea de trabajo, nos apoyamos en el trabajo de Lima (1995) quien, desde la perspectiva de Vygotsky y tomando aportes del pensamiento en pedagogía desarrollado en Brasil, nos dice que:

Nos encontramos con dos dimensiones del desarrollo, y por ende, con dos dimensiones del aprendizaje: una que encontramos en los individuos y otra que encontramos en lo colectivo. Ambos son inter dependientes y se crean mutuamente. Las posibilidades de desarrollo cultural creadas históricamente son transformadas por los procesos de pensamiento que van desarrollando los individuos en sus propios contextos a partir de las herramientas culturales accesibles en ellos (Lima, 1995: 447-448).

Desde esta perspectiva, las prácticas culturales y lingüísticas, el aprendizaje y el desarrollo, y el individuo y la comunidad están intervinculados entre sí. Tanto el individuo como la comunidad son por tanto interdependientes, y la capacidad de uno de ellos depende, y contribuye, a la capacidad del otro. Esta forma de pensar la relación individuo-colectivo establece un parámetro para explorar cómo un cambio en cuál es la lengua a usar, si bien tiene impacto específico en principio para un grupo de estudiantes —los agrupados como ELL, por sus siglas en inglés *English Language Learners*, es decir quienes no son hablantes de inglés como su idioma materno—, provoca también cambios en los recursos materiales para el grupo total, es decir, para todos los estudiantes y la docente. En este capítulo, entonces, exploramos cómo los cambios sobre la lengua-en-uso restringieron no solamente lo que era posible para algunos individuos dentro del colectivo sino para el colectivo mismo. Esta línea de razonamiento nos llevó a explorar pérdidas no anticipadas, tanto para el colectivo, como para grupos particulares de estudiantes

Vínculos entre teoría-método: argumento conceptual

En esta sección hacemos visible qué conceptos enmarcan nuestro estudio para las facetas —diversas y complejas— del discurso-en-uso (escrito y oral), y cómo dichos conceptos nos guiaron para realizar análisis en escalas y niveles distintos, considerando para ello el tiempo, el espacio y los actores implicados. Tomamos cuatro conceptos para este propósito: intertextualidad, puntos de fricción, quiebres (o fisuras) y lógicas en juego. Cada uno de ellos permite un nivel de análisis distinto, y tomados en su conjunto, forman un marco tal que nos permite explorar las raíces y los caminos de ciertas políticas y ciertos momentos de desafío para Beth, sus estudiantes y la comunidad. Aunque existe un cuerpo de literatura abundante con respecto a tomar al concepto de intertextualidad para identificar relaciones entre textos, recientemente, Bloome (1992) y sus colegas (Bloome y Bailey, 1991; Bloome, Carter, Christian, Otto y Shuart-Faris, 2005; Bloome y Egan-Robertson, 1993) han propuesto tomar el concepto para estudiar lo que se produce en las interacciones de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la construcción de vínculos intertextuales entre textos producidos en el presente con textos producidos en el pasado o que se producirán en el futuro —sean estos textos orales, escritos o visuales— es un método analítico que permite en forma dinámica entender los procesos por los cuales los participantes generan, identifican y reconocen los vínculos entre textos que se construyen como significativos, socialmente, en cualquier evento y campo social de interacción. Así

puede pensarse que identificar dichas construcciones intertextuales es algo más que un método de análisis: es una manera de ver la realidad social. Este enfoque enmarcó nuestra perspectiva para identificar sendas o caminos que se hacían visibles —a través de los enunciados— y que mostraban la historia insperita, por así decirlo, en los textos orales y escritos producidos por los participantes. De este modo, las relaciones intertextuales se identificaron en el desarrollo de un evento particular, lo que a su vez permitió trazar relaciones con situaciones que tuvieron lugar en otro momento (anterior).

A esta línea de concepción teórica le agregamos el concepto de quiebres o fisuras (que también podría traducirse como *choque o colisión de marcos de interpretación*) trabajado por Gumperz (1986), Mehan (1979) y Tannen (1979), ya que resultó una buena base para identificar puntos de anclaje que conducen a revisar circunstancias históricas específicas vinculadas a cambios en política pública. La combinación de estos conceptos permite señalar la necesidad de identificar y hacer explícitos los actores sociales que contribuyen a esos cambios de política pública. Siguiendo la visión de Agar (1994) entendimos que dichos puntos (de fricción) son momentos en donde se están construyendo las prácticas y pautas culturales, es decir, donde “está sucediendo” la cultura, en tanto es en dichos puntos en que se producen diferencias de comprensión tales que se ponen de manifiesto los significados (que si no probablemente permanecen tácitos). Este tipo de análisis permitió identificar los momentos de desafío que se presentaron a la docente Beth cuando planificaba su trabajo para el año académico de 1998, el año en que los cambios de política pública tuvieron lugar: se pasó de Instrucción Bilingüe como modelo pedagógico a la instrucción en Inglés Sólomente (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000).

Aún cuando el concepto de puntos de fricción no ha sido usualmente asociado al estudio de los impactos en cambios de política pública, la importancia de su consideración surge del trabajo de Burin y Heras (2001; 2008) (Heras, Monner Sans, Burin y Córdova, 2008). En vez de tomar el sentido de puntos de fricción para estudiar los momentos de colisión interpersonales, se han enfocado en el estudio de situaciones sociales en que se producen choques entre diferentes lógicas en juego. De esta manera, su trabajo apunta a la necesidad de interpretar las relaciones entre actores sociales que constituyen los sistemas en los que los actores conviven (y disputan) lógicas distintas (véase también Goertz, 2006, y Sutton y Levinson, 2001), para el estudio de la implementación de política pública y la práctica de la misma, respectivamente).

Al agregar este concepto de lógicas en juego para diferentes actores sociales o grupos de actores sociales a nuestro marco de referencia pudimos ampliar nuestra mirada hacia factores que apoyaron u obstaculizaron el desarrollo de política pública y hacia cómo dichos factores se vinculaban a actores sociales específicos que a su

vez tuvieron un impacto en los campos de gravitación alrededor de las aulas de clase (véase Palmer y García (2000) para estudios que muestran las formas distintas en que la política de Inglés Solamente se implementó en diferentes escuelas y distritos escolares de California). Este enfoque nos permitió también identificar e interpretar detalladamente las posiciones y posicionamientos de distintos actores sociales (Heras, 1993) en el proceso de reforma, y a través de este trabajo, identificar qué identidades estaban en juego y cuál era el potencial de construcciones de identidad accesible.

Nuestro marco orientador (Green, Dixon y Zaharlick, 2003) no es del tipo predictivo, sino que guió nuestro acercamiento a cada análisis producido, y de esta manera nos permitió entender las variaciones situadas contextualmente. De esta manera, al mantener un marco de interrogación constante y teóricamente fundado, pudimos identificar vínculos entre datos de nuestro archivo etnográfico para permitirnos realizar análisis específicos, centrados en la identificación de puntos de fricción que a su vez guiaban una mirada histórica para su reconstrucción. Como se hará visible en la presentación de los diferentes análisis, cuando fue necesario tomamos otras teorías que permitieron análisis particulares, teorías que no habían sido necesariamente identificadas como necesarias al inicio de nuestro trabajo (Heap, 1995), y que nos permitieron dar explicación a los patrones que pudimos identificar luego de nuestro análisis.

Las escuelas como sistemas abiertos: Exploración de las raíces históricas de los cambios en política pública

Dado nuestro foco de exploración, es decir, las interacciones de actores sociales pensadas como algo que ocurre dentro de ciertos sistemas, hemos usado la caracterización de las escuelas como sistemas abiertos (Sagastizábal y Heras, 2005). Este concepto nos permite poner el acento en estudiar las relaciones entre actores sociales, sus interacciones, los recursos y productos que usan (o bien que producen/generan), de forma tal que se identifican las maneras en que un cambio en política pública tiene relación con los recursos, materiales y productos que los estudiantes y docentes producen o bien tienen a disposición. De esta manera es también posible identificar cómo los cambios en los sistemas generan modificaciones en las formas de concebir, valorar, o incluso identificar como apropiado ciertos procedimientos sobre otros, por ejemplo. Estos aspectos se identificaron, además, dado que tomamos un marco de trabajo que se apoyó en otros estudios etnográficos, que nos permitieron ver la importancia de identificar líneas de vinculación *dentro* de un sistema

—tomando como sistema en este caso lo que ocurre dentro de las aulas y escuelas, y sus vinculaciones con lo que se decide y ocurre fuera de ellas— y *entre* sistemas. Presentamos una serie de estudios de este tipo para contextualizar los análisis que luego desarrollaremos.

El primer conjunto de estudios proviene del trabajo de Barr y Dreeben (1987) sobre cómo funcionan las escuelas. Rebecca Barr (1987), una pedagoga que trabaja sobre literacidad, y Robert Dreeben, un sociólogo de la educación, combinaron sus esfuerzos para estudiar cómo la toma de decisiones en política educativa se producía en las escuelas por parte de los actores sociales, en sus diferentes niveles. Al recorrer los caminos por los cuales se iban tomando las decisiones en sus diferentes niveles se encontraron con que, en cada uno de ellos, se ponían en juego participantes, tiempo y recursos para generar productos particulares —desde esta perspectiva, una decisión o un material educativo pueden ser considerados productos—, y que los productos que se producen o generan en un nivel se convierten en recursos para otros niveles del sistema. Basándose en este trabajo, Barr (1987) reconstruyó el desarrollo del currículo —programa de estudio y prácticas concretas desarrolladas— en la materia Inglés de una escuela secundaria.⁹ Su análisis muestra ser un modelo aplicable para el estudio del desarrollo de la literacidad en las aulas, en tanto explora y analiza las relaciones intertextuales —entre textos, participantes y eventos o sucesos— y permite identificar las formas concretas y situadas contextualmente en que cada texto, escrito o leído, en momentos particulares, sirve como fuente o recurso para lo que se construye e interpreta en otros momentos con otros textos. De esta manera, su análisis pone de relieve por qué un enfoque histórico que tome en cuenta tiempos/eventos (o sucesos) en el aula es necesario para hacer visible la forma en que los cambios y tomas de decisiones, aunque pequeños, pueden tener impacto sobre lo que ocurre en el aula, como también ya se había estudiado en el aula de Beth Yaeger (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000). El trabajo ya citado de Barr y Dreeben, entonces, muestra con claridad que las políticas públicas no son tomas de decisiones “punto a punto”, es decir, de un solo actor o actores sociales en un punto del sistema a otros simplemente implementan/obedecen, sino que son construcciones y reconstrucciones dinámicas de procesos que se van interconectando, producidos por diferentes actores sociales en el tiempo, a través de acciones específicas, y en niveles variados de un sistema o campo (véase también Hallinan, 2003).

⁹ Si bien el nombre de esta asignatura es “Inglés” puede considerarse equivalente a lo que en las escuelas de Latinoamérica suele denominarse *Lengua* o *Castellano* (en el caso de la Argentina, por ejemplo), para referirse a la materia o asignatura que se concentra en la lecto-escritura, la gramática, las prácticas literarias, etcétera.

La perspectiva de las escuelas como sistemas dinámicos también se encuentra sustentada en estudios etnográficos de procesos largos, por ejemplo, centrados en estudiar las dinámicas de cambio y la historia de las reformas producidas en contextos escolares específicos. Estos estudios han mostrado cómo una escuela puede servir como ancla o punto fijo a partir del cual realizar el estudio de cambios en política educativa, que a su vez se relacionan con modificaciones de los actores sociales que participan, lo cual redundaría en cambios de política educativa. Dichos estudios muestran que las decisiones que se toman en diferentes niveles de un sistema —incluso fuera de la escuela o del distrito escolar— dan forma, y a su vez son conformadas por textos y acciones de otros actores en otros sistemas, tales como el político o el de formación docente. Presentamos a estos efectos los estudios realizados por Smith y sus colegas (Smith, Prunty, Dwyer y Kleine, 1986; 1987; Smith y Geoffrey, 1968), ya que estos investigadores siguieron la historia de las innovaciones educativas producidas en una escuela durante 15 años y cuatro cambios de administración. Identificaron cómo la orientación y filosofía de la escuela se veía transformada como resultado de los cambios que se producían en las autoridades educativas a nivel del distrito porque a su vez estos cambios tenían impacto en los directivos que eran elegidos en la escuela. Smith y sus colegas estudiaron las historias de los actores sociales participantes durante esos años, para concluir que los valores que guiaban los enfoques pedagógicos tenían impacto en las decisiones sobre quién ocupaba qué cargo y sobre qué tipo de instrucción llevaba adelante. Puntualmente, en este caso, el cambio que se produjo viró desde una perspectiva basada más en los alumnos hacia otra filosofía educativa más tradicional, que se ve en los cambios ocurridos en cuatro ciclos de autoridades del distrito.

Este análisis permite ver que las filosofías locales pedagógicas eran formas de construir su identidad para la escuela local, y que los cambios en dichas filosofías e identidades eran el resultado de que los líderes del proceso educativo a nivel del distrito rotaban o cambiaban, aunque no hubiese habido una modificación de política pública educativa durante esos años —es decir, sin que hubiese mediado una transformación explícita de política pública, las políticas, enfoques y filosofías pedagógicas variaron en forma muy clara a través de los cambios de administración—; (Chrispeels, 1997). Esta serie de estudios longitudinales con enfoque etnográfico permite ver la necesidad de estudiar las consecuencias de las transformaciones que se producen en las filosofías de los actores a través del tiempo, a través de los cambios de personas y de las orientaciones y liderazgos en las diferentes escalas del sistema.

Convergente con este tipo de estudios es el trabajo de Anderson-Levitt (2002) durante 16 años, en Francia, que destacó que un análisis de lo sucedido en diferentes

niveles —la clase, la escuela, el sistema educativo local y nacional— permite comprender cuáles son las fuentes que influyen en lo que los maestros hacen concretamente en las clases y escuelas. Anderson-Levitt identificó los cambios a nivel de la administración nacional, Ministerio de Educación en Francia, y los cambios en las escuelas de ciertas localidades a modo de construir una explicación basada en datos contextualmente situados acerca de por qué las docentes más jóvenes implementaban una estrategia educativa específica —el trabajo en pequeños grupos— que era resistido por docentes más antiguos (as) como una forma “no francesa de enseñar”, una perspectiva que Anderson-Levitt también encontró sustentada por las familias. Su modo de construir una interpretación fue a través del estudio de niveles diferentes de contexto (política educativa nacional y escuelas locales) a través de sus historias, lo que le permitió entender diferencias entre las generaciones de docentes implicadas acerca de las estrategias docentes específicas (clase entera *versus* trabajo en grupos pequeños simultáneos). A través de analizar las distintas políticas educativas y prácticas que dichas políticas fueron promoviendo a lo largo de la historia —en particular al nivel del Ministerio y de la Formación Docente— pudo identificar una influencia que a veces no parece ser tomada muy en cuenta cuando se examinan las prácticas día a día de las aulas escolares: los cambios que se producen a nivel de las políticas educativas, pero más importante, las orientaciones que se producen en los valores, que a su vez influyen en las creencias y acciones profesionales concretas. Este trabajo muestra la necesidad de tomar en cuenta qué ocurre en diferentes escalas en forma simultánea (niveles local, estatal, nacional) e histórica. Su trabajo también muestra que a distintos niveles conviven filosofías y lógicas distintas, que incluso pueden ser encontradas o contradictorias entre sí; de esta manera, resulta coherente combinar su enfoque con el ya mencionado de Burin y Heras, o Sagastizábal y Heras (Alexander, 2001; Tobin 1991). Destacamos que estos cuerpos de investigaciones son coincidentes en dos argumentos vinculados entre sí: las decisiones de política pública son sancionadas por actores sociales particulares, en campos específicos y en momentos determinados; los cambios y las transformaciones en políticas públicas, en particular lo que atañe a las orientaciones y valores, forman y a su vez son conformadas por actores específicos en las formas particulares en que deciden tomar e implementar (o no) dichas políticas sancionadas. También este enfoque permite destacar que las decisiones que se toman en un campo de política pública son influidas, e influyen a la vez, en decisiones que se toman en otro campo de política pública, en momentos puntuales en el tiempo y a través de él.

Hemos tomado este marco para analizar los casos testigo que presentamos en este capítulo; en el Caso Testigo 1 analizamos las acciones y los actores sociales implicados en los cambios por fuera del aula que convergieron en 1998, y que a su vez influyeron

en las posibilidades que Beth y sus estudiantes tuvieron a partir de esos cambios. Hacemos visible primero algunos puntos de fricción y colisión entre el marco de trabajo de Beth y lo que estaba ocurriendo a nivel de política pública, según fueron documentados por ella en un escrito presentado a TESOL. A partir de este análisis, mostramos qué recursos y acciones fueron posibles según cada uno de los momentos de reforma de política pública, tomando dos períodos distintos que documentamos en tiempos diferentes —Instrucción Bilingüe 1993-98 e Instrucción en Inglés Solamente 1998 y 2000—, que conforman las bases del Caso Testigo 2.

Caso Testigo 1. El impacto de los cambios de política educativa sobre las oportunidades e identidades educativas

En el análisis del Caso Testigo 1 nuestro propósito fue hacer visible el espectro de actores sociales y de políticas que identificamos tuvieron influencia en los tipos de cambios que se fueron produciendo en las políticas educativas vigentes. Así seguimos el enfoque de McNeil y Coppola (2006), quienes insisten en explorar y escuchar las voces de quienes son directamente afectados por los cambios en juego. Al usar el escrito que Beth presentó en TESOL como anclaje para el desarrollo de nuestro análisis, resaltamos su voz, la cual representa a una profesional del campo educativo, comprometida a su vez con las voces de sus estudiantes. Al poner foco en actores que formaron parte de distintas iniciativas de política pública identificamos un espectro amplio de participantes directamente vinculados a la toma de decisiones. Este análisis también presupone una cadena no lineal de razonamiento, ya que es el modo en que pueden hacerse visibles los caminos que se han ido trazando para constituir lo que terminaron siendo las políticas públicas fueron, y las fricciones que Beth identificó en su artículo en TESOL (1998) como ocurrieron según su perspectiva.

Para cumplir este objetivo, en el Caso Testigo 1 adaptamos una metodología propuesta por Elliot Mishler (1994), denominada en el original *interruption analysis* y que traduciremos como *pausas analíticas*. El concepto fue usado por Mishler para el análisis de la interacción paciente-médico, dando por supuesto que era posible comprender la línea narrativa sobre la enfermedad que transmite el paciente a partir de reconstruir los hechos según surgen de prestar atención al intercambio que el médico plantea como pregunta-respuesta, pero que puede estructurarse de otras formas, mostrando cómo el médico parecía no poder escuchar el relato según se estaba proponiendo desde el paciente, y omitía así información importante acerca de toda la historia clínica, produciendo, incluso, un mal diagnóstico. En nuestro análisis de

lo escrito por Beth en TESOL tomamos este enfoque: al tomar un punto específico de quiebre o choque pudimos identificar un punto de fricción que se identifica como desafío en el escrito, y generamos allí una pausa analítica desde la cual poder volver a pensar las líneas de lo que ocurrió. De esta manera, metodológicamente procedimos como los realizadores cinematográficos con el recurso de *flash back*: mostrar lo que sucedió antes a partir de hacer un alto narrativo visual, y proveer al espectador de información que completa la historia hacia atrás, identificando cómo se vinculaban algunos puntos de la historia entre sí, en forma intertextual.

Este método analítico proveyó un acercamiento sistemático a la exploración del impacto que tuvieron ciertas acciones, en tanto procesos históricos relacionados con las políticas educativas en curso en ese momento. A partir de haber identificado la información hacia atrás, volvimos al momento de pausa analítica y continuamos hacia delante (Heap, 1992), tomando la fuente del texto publicado en TESOL. Continuamos así analizando el texto e identificamos otros choques o quiebres a partir de los cuales exploramos los acontecimientos que habían llevado a ellos, o que se desprendían de ellos, en una suerte de proceso iterativo que nos permitió identificar la complejidad de actores, decisiones y situaciones involucradas en el proceso que estábamos estudiando de cambios en política educativa, siempre a través de la perspectiva de Beth inscripta en el artículo publicado en TESOL. Al explorar las identidades de los diferentes actores sociales que contribuyeron a crear iniciativas de reforma o nuevas políticas públicas, hemos hecho visible esa compleja trama de participantes, no sólo los que oficialmente se identifican como tales, sino otros que también intervinieron en apoyar o limitar las oportunidades de aprendizaje y la construcción de identidad para Beth y sus estudiantes en 1998. A través de explorar las historias que fueron representadas en sus palabras (Bakhtin, 1986), pudimos hacer visibles las circunstancias históricas y presentes que rodean el cambio en materia de política educativa, expresado en las iniciativas de reforma en 1998, construyendo de esta forma un caso testigo dentro de la documentación y análisis etnográfico del aula.

Punto de fricción 1. El texto escrito por Beth en la publicación de TESOL (1998)

En 1998 Beth Yeager fue invitada a escribir un texto acerca de cómo se estaba preparando para el nuevo año escolar a partir del cambio de política educativa luego de una década de instrucción bilingüe. El texto fue escrito en agosto de 1998, antes del

primer día de clase y se llamó *El primer día*. Sin embargo, la publicación no se hizo efectiva hasta el invierno siguiente —a partir de enero de 1999— y los editores consultaron en ese momento a Beth si deseaba escribir nuevamente el texto o actualizar su escrito antes de que fuese a imprenta. En vez de reescribir su texto, Beth propuso agregar una nueva sección introductoria que precedía y presentaba el texto original. Basó su decisión en el hecho de que conservar el texto original proveía un retrato fiel de lo que se esperaba iba a ser el impacto del cambio de política educativa (de instrucción en dos lenguas a instrucción en solamente una: inglés). Comenzamos nuestro análisis de ese escrito con el párrafo que Beth agregó. Nuestro objetivo al comenzar con dicho párrafo es identificar cómo eligió retratar su mirada (Lakoff y Jonson, 1980) y localizar quiebres o choques que a su vez nos permitiesen ubicar puntos potenciales de fricción para poder trazar los acontecimientos que llevaron a los cambios de política pública:

Quando se me pidió escribir este texto aún era el mes de agosto y todavía no había comenzado el año escolar en mi distrito. En ese momento, al igual que todos los docentes de aulas bilingües a lo largo de California, yo estaba pasando por un proceso penoso de adaptación a la vida luego de [la iniciativa] Unz,¹⁰ y en nuestro caso, en Santa Bárbara, a la vida luego de la decisión de eliminar —¿destruir?— el programa de educación bilingüe, decisión tomada por nuestro Consejo Educativo aún antes de que los votantes se expidieran a favor de la Proposición 227/Iniciativa Unz. No tuve mucho éxito al proponerme escribir acerca de cómo anticipaba este año escolar, ya que resultaba casi imposible imaginármelo. El tiempo que pasé sentada frente a la pantalla de la computadora parecía interminable. No tenía realmente pistas ni para escribir el artículo ni para comenzar el año escolar.

En este párrafo Beth hace visible una serie de condiciones que estaban modificándose y una serie de desafíos que se le presentaban —y que nosotros identificamos como puntos de fricción potenciales—, a nivel personal y profesional, con respecto a las formas de crear oportunidades de aprendizaje para sus alumnos en ese nuevo año lectivo. En ese segmento ella eligió inscribir su forma de ver los tiempos y actores sociales involucrados en la eliminación de la instrucción bilingüe, usando las expresiones “la vida luego de la Iniciativa Unz”,¹¹ (Prop. 227), “la vida luego de la deci-

¹⁰ El original en inglés dice “life after Unz”. *Life after...* es una expresión que se usa para significar “un antes y un después”, es decir, una suerte de partición del tiempo que ocurre por algo que nos cambia la vida. La traducción en español elegida trata de ser descriptiva pero tal vez no transmite ese matiz y por eso es necesaria esta aclaración. La traducción intenta ser clara porque más adelante se analiza el matiz de este texto y es preciso asegurar la comprensión lectora.

¹¹ “Prop. 227” fue uno de los nombres coloquiales que asumió la Iniciativa Unz durante ese periodo, en referencia a su apócope en inglés para los términos “*Proposition two-twenty seven*”. Hemos dejado

sión del Consejo Educativo”,¹² etc. De esta manera, estableció vinculaciones entre campos sociales específicos, cada uno con una historia particular con consecuencias para su trabajo docente y para el aprendizaje de sus alumnos.

Al seguir el camino que ella traza identificamos dos fuentes de política educativa que era necesario explorar, ya que se constituían en puntos de fricción: la Iniciativa Unz y la decisión del Consejo Educativo. En cada uno de estos puntos de fricción establecimos un mapeo retrospectivo (Dixon, Green y Brandts, 2005; Baker y Green, 2007; Baker, Green y Skukauskaite, 2008) que nos permitió descubrir algunas raíces históricas para la Iniciativa Unz y su puesta en marcha como referéndum. Una vez que identificamos las líneas de vinculación con la Iniciativa Unz volvimos al texto de Beth y continuamos su análisis para encontrarnos con la referencia que hace a que el “Consejo Educativo buscó eliminar —¿destruir?— el programa de educación bilingüe, decisión tomada por nuestro Consejo Educativo aún antes de que los votantes se expidieran a favor de la Proposición 227/Iniciativa Unz”. Ahí pusimos una pausa en el análisis y realizamos un mapeo retrospectivo, esta vez sobre las acciones del Consejo Educativo entre 1996-1998. Así hicimos un razonamiento abductivo (Agar, 1994) que nos permitió identificar una red compleja de actores sociales, posiciones que asumieron y capas de acciones (*agenciamiento*) que se tornaban históricamente significativas en el camino hacia la posibilidad de que haya surgido la Proposición 227 y la propuesta de instrucción en inglés solamente.

Pausa 1 de análisis. Identificación de los caminos que condujeron a la Iniciativa Unz

Como indicamos, Beth describió un período de tiempo que denominó con la frase “la vida luego de Unz”; al referirse a su condición presente en tanto maestra-luego-de-Unz, marcando un antes y un después. Así Beth opta por inscribir su identidad en un campo social específico, tanto como opta por designar con nombre y apellido —Ron Unz, una figura política identificable— al autor de los cambios propuestos. De este modo, la frase actúa como un marcador del inicio-fín de un tiempo de cam-

esta referencia en la traducción al español ya que también fue usada por la comunidad hispano parlante puesto que en español muchos se referían a la “proposición dos veintisiete” o simplemente a la “prop dos dos siete”.

¹² Elegimos la traducción de Consejo Educativo para el *Board*. Éste es un órgano de representantes que tiene a su cargo decisiones de política (el *Board* existe a nivel distrital/local y estatal). En algunas localidades de California se elige la traducción de *Comité* y también la de *Junta*, indistintamente, además de la de *Consejo*.

bios: desde el momento en que se genera la iniciativa, a través de un movimiento político que permitió sancionar la Proposición 227, hasta que va a referéndum y se aprueba, constituyéndose así un “tiempo después de Unz”. Al sancionarla los votantes con su voto afirmativo, la propuesta se constituye en ley y la legislatura del estado de California la sanciona como tal. En este marco, se tornó importante identificar que para que esta secuencia pudiese ocurrir, hizo falta que Unz y sus simpatizantes consiguieran firmas de votantes registrados y apoyaran su petición de que la Proposición 227 fuese a referéndum con el nombre de Inglés para los Niños. Identificamos en esta secuencia los siguientes actores sociales: Unz (un político); sus simpatizantes (un grupo político); los votantes registrados (una identidad establecida por la normativa política local); el mecanismo de juntar firmas para que una proposición se convierta en tal y pueda ser puesta a referéndum (mecanismo de política electoral); los supuestos beneficiarios o beneficiarios de la iniciativa (los niños); la legislatura del estado de California (un cuerpo político electivo).

Este referéndum cambió la política educativa de California con respecto al idioma de instrucción; se modificó el enfoque desde el apoyo a la educación bilingüe a la validación de solamente dar al inglés el estatus de idioma para la instrucción (Palmer y García, 2000). En nuestro análisis situamos la identidad (e identidades) en una trama de roles y relaciones que se producen y sostienen a través de las conexiones establecidas entre actores sociales en y entre sistemas y campos de actuación. La identidad así vista resulta también de la toma de acción o agencia de actores sociales particulares. Las identidades entonces no son fijas ni se adscriben a individuos particulares en formas preestablecidas, sino que se van construyendo en las tramas de relaciones. De este modo, la construcción de identidad es también atribuible a grupos, organizaciones, o incluso, a iniciativas dentro de los campos de actuación que se estén analizando. Así, al trazar las raíces de la Iniciativa Unz, nos preguntamos “¿qué fue lo que hizo posible esta iniciativa?”.

Habiendo identificado las marcas o límites del período Unz, procedimos a examinar las raíces del proceso de iniciativas como mecanismo político, y en particular, las formas específicas que llevaron a la Proposición 227. La exploración de identidades que se abren a partir del período denominado “la vida después de Unz” nos lleva a analizar qué es lo que efectivamente ha permitido que se revise la constitución estatal y se modifique la ley; así, es este punto de fricción inscripto en el texto de Beth —la dificultad que se le presentaba de siquiera imaginar el primer día de clases “después de Unz” y de planificar su trabajo en el aula si la instrucción sería solamente en inglés— nos permitió identificar que es preciso comprender mejor el mecanismo político en sí mismo —la posibilidad de generar propuestas que puedan pasar a referéndum— y en particular, cómo se puso en acto en ese momento particular a

través de la Iniciativa Unz. Nos preguntamos entonces: ¿qué otorga a un ciudadano del estado de California el derecho de iniciar una propuesta que puede convertirse en ley y cuáles son los requisitos de dicho proceso? Analizar estas cuestiones nos permitió identificar una serie de identidades, presentes en la trama de roles y relaciones de este proceso específico, que a su vez se asocian con determinados conjuntos normativos y con ciertas expectativas, y que resultan de acciones que en definitiva constituyen los derechos de los ciudadanos. Analizar las identidades en juego, desde este punto de vista, supuso explorar no solamente los datos que Beth inscribió en su texto, sino también datos que se pueden asociar a partir de dichas inscripciones pero que están expresados en otros documentos, por ejemplo en textos legales. Así hemos conceptualizado la construcción de identidades como una trama vinculada a la multiplicidad, la construcción permanente en los acontecimientos que van tomando lugar y que corresponden a determinados campos de práctica social y a través del tiempo, es decir, históricamente (Holland y Cole, 1995; Holland, Lachóite, Skinner y Cain, 1998). También sostenemos la perspectiva de que la identidad se vincula con la construcción de subjetividad y que ésta se inscribe, entre otras situaciones, en textos escritos, incluyendo los textos legales (Egan-Robertson, 1998; Merchant y Willis, 2000).

Línea de análisis 1: raíces de los procesos del establecimiento del mecanismo de Proposiciones

Tomando el sitio web del Gobierno de California (<http://www.ca.gov>) como fuente, reconstruimos la historia de los mecanismos de Proposición y Referéndum, es decir, cómo han sido establecidos. Identificamos que la historia incluye que se votara una enmienda a la Constitución para que quedase establecido el mecanismo:

En una elección especial que tuvo lugar el día 10 de octubre de 1911 California fue el primer estado que adoptó el proceso de Iniciativas (Proposiciones). Ese año, el Gobernador Hiram Jonson comenzó su período anunciando que los ciudadanos podrían tener una herramienta para adoptar leyes y enmiendas constitucionales sin el consentimiento del Gobierno o la Legislatura. La nueva Legislatura puso a votación un paquete de enmiendas constitucionales que permitió poner en manos de los votantes el ejercicio directo de mecanismos políticos. Este paquete incluyó la posibilidad de revocar a autoridades electas, el derecho de revocar leyes a través del proceso de referéndum, y la posibilidad de instituir leyes estatales a través de proponerlas por el mecanismo de iniciativa. La iniciativa es el poder del pueblo de California de proponer enmiendas legales y constitucionales. (Constitución de California, Artículo II, Sección 8a).

Resulta importante notar que la acción del gobernador Jonson y la legislatura presupuso cambios constitucionales, no solamente enmiendas legales. Estos cambios se aprobaron por más de dos tercios de la legislatura e iniciaron una serie de nuevos derechos para los ciudadanos de California, que es una identidad de tipo oficial normativo y legal.

Al trazar las raíces de lo que Beth denominó “Unz” pudimos localizar el comienzo de raíces históricas vinculadas a la creación de líneas de acción para los ciudadanos con el objetivo de proponer ciertos tipos de políticas públicas. La historia del uso de esta línea de acción nos indica que antes de Unz hubo 226 iniciativas; éste es el contexto histórico de más largo plazo para la iniciativa 227, Inglés para los Niños, es decir, la posibilidad efectiva de que se haga una propuesta a partir de una iniciativa para ser votada (referéndum) y en caso de obtener los votos necesarios, convertirse en ley. Este derecho existe también en otros 10 estados. Este contexto histórico se convirtió en una suerte de presión o ambiente favorable al derecho de iniciativa, porque apelaba a la identidad de ciudadano involucrado a través de mecanismos directos para la construcción de política pública que estuvo presente en septiembre de 1998, momento en que se comenzaba con el uso del inglés como única lengua de instrucción (Dixon, 2000). Este derecho permite que los ciudadanos de California puedan, si desean, adoptar la identidad de tomar decisiones en política pública.

Línea de análisis 2: quién cuenta como votante y quién efectivamente votó para apoyar la proposición 227

Para comprender más este proceso hicimos una pausa analítica en la línea histórica acerca de los mecanismos por los cuales las proposiciones pudieron convertirse en dispositivo de toma de decisiones en materia de política pública y tomamos un camino nuevo, uno que nos llevó desde 1911 a 1998, el momento cuando se votó el referéndum. Este análisis buscó identificar la cantidad y tipos de actores sociales requeridos para participar de la elección, o que tenían el derecho a participar, así como los tiempos requeridos para que una proposición pueda calificar como tal. La información fue consultada en un manual para crear iniciativas del gobierno de California. (http://www.sos.ca.gov/elections/elections_h.htm).

El período designado es de 131 días antes de la próxima elección estatal. Así, al examinar este dato identificamos los límites potenciales de un campo de acción social local, esto es, el período en el cual el discurso sobre que el inglés fuese el único idioma de instrucción circuló públicamente en los ámbitos escolares dentro del

estado. Tomando la fecha de elecciones, junio 1998 y extendiéndola hacia atrás 131 días, nos daba una primera aproximación, aunque a este lapso había que sumarle los días requeridos para juntar las firmas que permitiesen poner la iniciativa a referéndum en la votación. Así, el período en el cual se comenzaba a discutir e intercambiar sobre la perspectiva de Inglés Solamente fue más amplio que 131 días antes de las elecciones. Tener este marco en cuenta nos permitió explorar en detalle quiénes fueron los actores sociales involucrados en dicho término ya que por ejemplo, se deben considerar actores participantes que estaban habilitados para firmar la petición de apoyo a la iniciativa. Buscamos identificar cuántos votantes calificados para firmar eran necesarios:

Las peticiones para proponer iniciativas deben estar firmadas por votantes calificados para votar (registrados o empadronados). El número de firmas debe ser igual al 5% del total de votos emitidos para la elección del Gobernador en la última elección gubernamental (Constitución de California, Artículo II, Sección 8(b); Sección 9035).

Para esta iniciativa, el número total de firmas requeridas sería de 433 mil 971; dado ese número nuestro punto de vista es que su aval representaba un tipo de visión; es decir, no solamente un aval de pedido de iniciativa para que vaya a referéndum sino una posición política e ideológica. Así, el “firmante de esta petición” se convierte en un actor social identificable en nuestro análisis, a partir de que los firmantes construyen su agencia al optar por esta posibilidad. Hicimos una pausa en esta línea de trabajo analítico —una vez que identificamos los criterios para que una proposición califique— y revisamos quiénes participaron de las elecciones, así como quiénes hubiesen podido participar porque tenían derecho pero no lo hicieron. Dado que el requerimiento es de 5% de quienes votaron por gobernador en la última elección nos fijamos en los datos del sitio del gobierno de California; verificamos así las cantidades de ciudadanos que se requerían y también las cantidades de votantes potenciales del estado de California (más de seis millones). Examinamos así estos números para comprender quiénes apoyaron la iniciativa.

La iniciativa fue votada por 67% de quienes participaron en las elecciones, pero este porcentaje no representa al 67% de todos quienes hubiesen podido votar —es decir, que calificaban para hacerlo—, ya que solamente 42.49% de votantes empadronados eligieron participar en las elecciones, y por lo tanto, el porcentaje de votantes que apoyaron la iniciativa —aproximadamente 20% de quienes estaban en condiciones de votar— no puede decirse que haya representado “la voluntad del pueblo”, una frase muy usada en política pero que no estaría cerca de expresar la voluntad popular en este caso. Esta línea de análisis nos llevó a preguntarnos: ¿quién asume qué derechos?

¿Quién o quiénes no pueden asumirlos, sea porque no pueden obtener su ciudadanía o porque no buscan obtenerla? ¿Qué consecuencias tienen estas acciones, para quién, dónde? ¿Qué peso relativo asume una proporción de votantes para una iniciativa, aunque no pueda decirse que representa la voluntad del pueblo? Así identificamos una serie de actores sociales e identidades posibles asociadas al proceso de referéndum. También identificamos un rol —el de quien diseña y toma decisiones sobre política pública— que no se asocia tradicionalmente al rol de ciudadano, pero que surge del análisis concreto de cómo se gestó y puso en marcha el proceso de pedido de iniciativa de Unz. De este modo, aún cuando puede suponerse que fue una persona la que tomó la iniciativa de generar un movimiento colectivo, nuestra forma de analizar lo sucedido permite ver que existen una serie de actores sociales implicados en esta trama que tiene lugar en el año 1998, pero que también se remonta a la historia, una que se hace presente en el momento en que se pone en marcha el uso de los derechos accesibles a los ciudadanos, tal como es el caso de generar una propuesta para que vaya a referéndum. De esta manera, se crea lo que Gee (1990) ha denominado Discurso(s) con mayúscula. La naturaleza constitucional del derecho a referéndum quiere decir que esta ley tenía presión por parte de un segmento de la población para hacerse efectiva, ya que para llegar al referéndum debía ponerse en marcha un mecanismo que mostrase que este apoyo existía; así, esta presión actuó como un marco en el que Beth inscribía sus acciones y decisiones en 1998, al inicio del año lectivo.

Línea de análisis 3: desde la política pública local a la nacional

En este punto de nuestro análisis hicimos una pausa a la revisión que estábamos realizando sobre la política e historia local estatal para dirigir nuestra mirada a lo que ocurría a nivel federal, dado que Beth se concebía a sí misma como una maestra bilingüe y a sus estudiantes como bilingües también. Revisamos cuáles son o han sido las acciones de la Corte Suprema —una identidad política que designa a un grupo que a su vez es parte de la estructura administrativa del gobierno de los Estados Unidos, la rama jurídica— sobre los derechos de los estudiantes con respecto al apoyo lingüístico —que en definitiva fue la perspectiva que permitió que existiese el Programa de Instrucción Bilingüe— y que estaba siendo desafiada por la iniciativa Unz. La legislación federal y los dictámenes de la corte a nivel nacional se convirtieron en puntos de fricción para nuestro tipo de análisis, en tanto dicho Programa de Instrucción Bilingüe había apoyado la política educativa en el distrito donde Beth enseñaba, y por tanto surgirían contradicciones y tensiones a partir de la Iniciativa Unz.

Existen por supuesto otros dictámenes que influyeron en la construcción de legislación a nivel federal (Oliver L Brown y otros versus el Consejo de Educación de Topeka, Kansas, 1954) pero en este caso nos centraremos en el caso de la Corte Suprema denominado Lau *versus* Nichols (1974) porque puso en movimiento derechos legales para ciudadanos norteamericanos que precisaran de apoyo lingüístico en contextos escolares. Ese dictamen tuvo alcance nacional, inaugurando así una identidad posible: la de quienes podían ser receptores de dichos beneficios como un derecho. Hemos tomado este dictamen y sus consecuencias en materia de política pública por dos razones: primero, porque fue una iniciativa de algunos ciudadanos de los Estados Unidos, tanto como fue un ciudadano de los Estados Unidos (Unz) quien la tuvo en el caso de la Proposición 227. En el caso de Lau *vs.* Nichols se trata de ciudadanos estadounidenses con identidad bilingüe-bicultural (chino-estadounidense). Segundo, porque esta iniciativa permitió a los estudiantes de California el derecho a obtener apoyo lingüístico en contextos escolares para el desarrollo de sus aprendizajes, accediendo para ello a dinero del presupuesto federal. En un caso que se convertiría en paradigma, algunos ciudadanos chino-estadounidenses tuvieron la iniciativa de iniciar un proceso legal, representados por Lau, a nivel de las cortes federales, a través de apelar a las cortes inferiores, lo que les permitió que sus abogados realizaran una defensa oral en la Corte Suprema. El sitio web del gobierno provee el texto completo de la decisión de la Corte Suprema, y describe una gama de actores sociales como participantes que contribuyeron a que se tomase esta decisión. El texto dice:

La falla por parte del sistema escolar de la ciudad de San Francisco de proveer instrucción sobre el idioma Inglés a aproximadamente 1800 alumnos de ancestros chinos que no hablan inglés, o de proveerles de algún otro proceso de instrucción adecuado, les niega el derecho a participar en el sistema de educación pública, y así viola el ítem 601 del Acta de Derechos Civiles de 1964, que prohíbe la discriminación con base en la raza, color de piel, origen nacional en cualquier programa o actividad que reciba fondos federales, y viola las regulaciones del Departamento de Educación, Salud y Bienestar.

Al incluir Lau *versus* Nichols en el análisis de la historia de las iniciativas en California pudimos hacer visibles múltiples historias y sistemas, interconectados entre sí porque, al intersectar, constituyen en definitiva las circunstancias que han rodeado el referéndum a partir de la Iniciativa Unz. Adicionalmente, este análisis histórico descubre una serie amplia de actores sociales involucrados que participaron del proceso y se constituyeron en vectores clave de la acción política y del establecimiento de la política pública en cuestión. También pudimos identificar una serie de identidades

que ciertos actores, en determinados campos sociales, adoptaron al elegir participar de las oportunidades accesibles a ellos para construir la ley.

Este análisis, breve para lo complejo de las acciones identificadas y los cambios que en verdad tuvieron lugar, permite ver por qué es adecuado tomar un espectro más amplio y no enfocarse simple y solamente en la Iniciativa Unz para comprender el impacto de los cambios en materia de instrucción escolar en Beth y sus alumnos —desde una política educativa bilingüe a una política educativa monolingüe en inglés—. A partir del escrito de Beth pudimos trazar la vinculación entre estos cambios de política educativa a marcos más amplios de interpretación, esto es, a su vinculación con la historia de la lucha por los derechos civiles y humanos, en relación con tópicos tales como inmigración, ciudadanía, educación, especialmente en lo que se vincula al derecho a la educación (VanSledright, 2008). Las tensiones de Beth, por tanto, tenían como marco la historia en la que se enmarcaba un tipo de orientación en política educativa. Su uso del término *destruir*, por tanto, permitió realizar una lectura más completa de un marco de actuación más amplio, según hemos analizado en esta sección.

Aún cuando una discusión sobre los movimientos históricos relacionados con los derechos humanos y civiles está fuera del alcance de este escrito, es importante destacar que Beth tenía conciencia de estas tensiones históricas y de cómo se jugaban en el presente; por ejemplo, las tensiones que representan la línea de política federal, orientada en un sentido, *versus* la línea de política local, orientada en otro diferente y contrapuesto. La cuestión en juego para Beth como docente fue la de cómo sostener acceso a los derechos educativos para sus alumnos en tanto enmarcados en derechos civiles y humanos más amplios. En el texto escrito para TESOL Beth presentó esta tensión para que el lector pudiese verla a través de plantear que resultaría un desafío sostener al mismo tiempo su compromiso de equidad de acceso para con sus alumnos, y cumplir con los requisitos del cambio de política educativa —instrucción en Inglés Solamente—, cambios que estaban, además, sostenidos por una transformación en la legislación.

Punto de fricción 2. Las decisiones del Consejo Educativo local

Una vez identificadas las acciones que se fueron tomando a nivel del estado, y las acciones que enmarcan el contexto federal para con los cambios de política pública, resultaba más claro comprender el contexto de presión y tensión que se estaba ejerciendo a nivel de este distrito sobre quienes, como Beth, estaban certificadas como maestras bilingües —y venían desarrollando de esta manera su trabajo profe-

sional—, y debían adaptarse desde ese momento a la realidad de un distrito monolingüe. Volvimos al texto escrito por Beth para TESOL para trabajar esta vez acerca de la mención del contexto local y de las decisiones del Consejo Educativo, un cuerpo de representantes elegidos por voto a nivel local que, según la lectura de Beth, tomaron una decisión incluso antes de que ocurriese el referéndum y tuviese lugar la votación. Así, y a través de la lectura del texto de Beth, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron los cambios que realizó el Consejo Educativo y quién los había iniciado? Para ello analizamos los registros del Consejo Educativo local y vimos que los cinco miembros del Consejo habían votado a favor de la política de instrucción monolingüe en inglés seis meses antes del referéndum estatal sobre la Proposición 227. Al describir estas acciones Beth elige usar dos términos: “eliminar —¿destruir?—” que sugieren un nivel de análisis sobre las condiciones locales en términos de preguntarnos cuál era la política vigente y qué cambiaba con esta decisión, quién inicia este cambio y con qué propósito, en qué condiciones se dan estos sucesos, con qué consecuencias para Beth y sus alumnos, etcétera.

En esta sección partimos de ese punto de fricción para explorar los campos de actuación social locales, los actores implicados y las formas en que sus acciones presentaron desafíos concretos para Beth en términos de su actuación profesional como docente bilingüe que había ejercido su cargo durante 29 años con dicha identidad, habiendo creado a tales efectos una forma de enseñar y un modo específico de ser docente, documentado por ejemplo en Castanheira (2004); Castanheira, Green, Dixon y Yeager. (2007; 2009); Yeager, Green y Castanheira (2008); Yeager (2003), y reconocido a nivel local, estatal y nacional. Nos propusimos entonces examinar la cadena de acciones que parecían guiar a este cambio de política a nivel local, cambio que, como se indicó, tendría impactos importantísimos en el modo de trabajo de las docentes bilingües, según nosotros analizamos a través del caso de Beth. Es importante realizar este análisis ya que en otros distritos del mismo estado (California) la misma ley o presión contra la educación bilingüe fue puesta en marcha de formas totalmente distintas, y en todo caso, se continuó brindando apoyo a los alumnos cuyo idioma nativo no era inglés (Palmer y Garcia, 2000). De esta manera, nuestro enfoque permite mostrar que en todo caso, las presiones para este cambio hacia una perspectiva monolingüe ya estaban actuando en el período 1996-98.

Pausa analítica 2. Acciones del Consejo Educativo, multiplicidad de años y cambios de política pública en el tiempo

Comenzamos el análisis sobre los cambios ocurridos entre 1996-98 enfocándonos en el cambio ocurrido a nivel del distrito tomando como dato la composición del Consejo Educativo local (1996-98), y partiendo del hecho de que los cinco miembros elegidos votaron en forma unánime a favor de eliminar la política educativa bilingüe, aún cuando tuvieron la franca oposición de docentes, familias, miembros de la comunidad y otros activistas locales. El análisis que se presenta en la Figura 2 provee un mapa sobre los cambios que tuvieron lugar y que se vinculan con el movimiento favorable a Solamente Inglés entre 1996 y 2000. Este esquema fue realizado a partir de registros de información de archivo (corpus de nuestra investigación). Al tomar estos registros también analizamos los recursos que estaban a disposición de los alumnos y docentes, en forma oficial y a través de las políticas educativas del distrito, y las formas de designar a los alumnos oficiales y no oficiales, que son en definitiva formas de nominación que inscriben identidad.

Según se indica en la Figura 2 trazamos hacia atrás las decisiones del Consejo Educativo, tomando el período 1998-1996; identificamos qué decisiones se tomaron en cada año lectivo y examinamos las distintas configuraciones de actores sociales. Se distinguieron dos períodos: uno entre 1996-97 y otro durante 1999 en el que cambiaron los miembros del Consejo Educativo. Esos momentos se distinguen como importantes porque el cambio de configuración en la membresía del Consejo permitió la oportunidad de que se produjesen cambios en materia de política educativa, recursos, tipos de orientaciones sugeridas y enfoques pedagógicos avalados.

El cambio entre 1996-97 cambió la composición de forma tal que se priorizó la instrucción en inglés sobre el enfoque bilingüe, como ya se había indicado. Estos cambios estuvieron vinculados, además de las elecciones de representantes al Consejo, con otras cuestiones y áreas, a saber: currículo, evaluación y personal contratado; por ejemplo, se tomó la decisión de contratar personal por fuera de los cargos oficiales, como técnicos de la Fundación Packard. De esta manera, según nuestro análisis, es posible identificar un espectro de áreas y de actores sociales que contribuyeron, cada uno desde su rol e incumbencia, a los cambios de política educativa tendiente a eliminar ciertas identidades oficial y no oficialmente sancionadas como legítimas hasta el momento, por ejemplo, *ser bilingüe*, que en todo caso era una forma de nominar a ciertos tipos de estudiantes —una identidad oficial de la orientación de política pública—, tanto como una forma de ser y sentirse tal en la esfera pública local. Sostenemos también que este tipo de orientación puesta en marcha contra la identidad bilingüe, en definitiva erradi-

có una tendencia y posibilidad legitimada hasta el momento como la de que muchos alumnos, cuya primera lengua era inglés —y accedían a cierto grado de bilingüismo por el tipo de política pública y clima local vigente—, perdiesen la posibilidad de acceder al uso de otra lengua (Heras, 1998a; 1998 b; Yeager, Green y Castanheira, 2009; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1995).

Figura 2. Acciones de política pública a nivel local (distrito y Escuela)

Acciones de política pública identificadas	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Elección del Consejo Educativo	3 miembros de nuevos elegidos	→	Re-elegidos 1 (de 2) miembros del Consejo Educativo y elegidos dos nuevos miembros	→
Decisiones del Consejo Educativo				
Educación Bilingüe y Lengua de Instrucción				
Plan de Ed Bilingüe Revisado (BEST)	Junio 1996	Agosto 1997		
Plan para EL (aprendices de Inglés)		Enero 1998		
Solamente Inglés				
Adopción de textos				
K-2 Inglés		Recomendaciones por Comité Open Court		
K-2 Español		Macmillan	No hay lectores en español	
Tercer Grado		Macmillan	→	Se elige Open Court
Cuarto a Sexto Grados		Macmillan	→	→
Beca de la Fundación Packard para entrenadores de Open Court			→	→
Selección de pruebas o tests	Test de competencias básicas/SABE	STAR 9		
		Inglés solamente		
Reducción de clases relacionadas al cambio de orientación hacia el uso del sistema <i>phonics</i>	K-2	K-3		
Decisiones en la escuela				
Textos que se adoptaron				
K-2 Inglés		Open Court		
K-2 Español		Macmillan	No hay lectores en español	
Tercer Grado		Macmillan	Open Court	→
Cuarto a Sexto Grados		Macmillan	Open Court	→
Beca para entrenadores de Open Court (Fundación privada)			K-5	→

Fuente: elaboración propia.

Este análisis de las acciones del Consejo Educativo muestran que hubo una serie de presiones de distintos actores sociales, niveles e incumbencias para limitar las posibilidades provistas a los docentes para enseñar, tanto a nivel de enfoque como de recursos (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000). El vector que hemos denominado política pública tiene intersección con el de las elecciones y con áreas de incumbencia del Consejo Educativo. En 1996 los miembros del Consejo Educativo habían designado comités para revisar el Programa de Instrucción Bilingüe del distrito; en 1997 agregaron aún otro comité para desarrollar el Plan para el Aprendizaje de Inglés y también designaron un comité para recomendar libros. Estas recomendaciones incluyeron versiones en español de los libros de lectura de *Macmillan*.

Sin embargo, al revisar qué permaneció constante y qué cambió a partir de la elección del Consejo Educativo en 1998 —en la cual dos miembros cambiaron—, notamos un cambio en la lógica: los comités de trabajo sobre temas específicos dejaron de existir; también se decidió no aprobar los textos que habían sido seleccionados para su uso en el aula en idioma español. En 1999 el Consejo, además, reemplazó el uso del texto de *Macmillan* por el de *Open Court*, un texto con una orientación mucho más prescripta y orientada al aprendizaje de la lectura haciendo énfasis en las cuestiones formales entre grafía y pronunciación (*phonics*). Dado que los comités de trabajo habían sido dejados sin efecto, no había quién o quiénes pudiesen presentar objeciones a estos cambios.

Estos cambios también se acompañaron por el mandato de eliminar el español de los espacios públicos a partir del año lectivo 1998, de modo tal que el uso de textos en español se tornó difícil para los estudiantes y docentes, incluso si éstos se usaran como lecturas complementarias, ya que localmente la interpretación de la norma estatal fue muy estricta por parte del Consejo. Así, las acciones locales que precedieron al referéndum sobre la Proposición 227 convergieron de tal forma que la práctica docente de Beth se vio reformulada al estar inserta en esta trama de interpretaciones, acciones y significados. Las acciones del Consejo Educativo que se presentan en la Figura 2 muestran dicha trama que vinculamos al cambio de composición de este cuerpo. Así, por ejemplo, el impacto de estas acciones se vio sobre las prácticas de literacidad y de uso del lenguaje en el aula para docentes y alumnos. También, al modificarse las nomenclaturas para definir las habilidades y competencias de los alumnos en Lengua, se modificó la definición de quiénes eran considerados lectores competentes, ya que no se podía, a partir de ese momento, identificar lectores nativos de español y por tanto pasaron a ser identificados como lectores principiantes (en inglés). De esta manera, un repertorio posible de identidades alrededor del uso de la lengua —bilingüe, lector competente en idioma nativo, etc.— quedaron eliminadas (este tipo de consecuencias habían sido ya estudiadas en otro momento por Moll y Díaz, 1985).

Este cambio de orientaciones y valores se vio reforzado por la decisión de proveer a los docentes de “entrenadores” (*coaches*) para asegurar que cumpliesen con lo que estaba prescripto en los nuevos textos elegidos, inclusive el cumplimiento del uso del inglés como lengua de instrucción. Los entrenadores fueron financiados por una fundación privada —una identidad política— que se orientaba hacia el enfoque basado en los aspectos formales y mecánicos de la lecto-escritura. Así como con la interpretación de la normativa vinculada a la Proposición 227, la decisión de contratar a estos “entrenadores” indica una forma de orientar la política muy estricta, situación que no ocurrió en otros distritos del mismo estado.

Esta descripción analítica seguramente no captura todos los detalles asociados a los cambios de ese momento, sin embargo es una buena descripción de que el movimiento hace considerar al inglés la lengua única de instrucción no fue un simple mandato sino una serie concertada de acciones que tendieron a la eliminación de recursos, medios y sistemas para tomar decisiones de forma participativa u organizada en comités. Estos cambios tuvieron un impacto en el aula, especialmente las prácticas cotidianas acerca de qué se concebía —y hacía concretamente— sobre la lecto-escritura, y sobre el uso del lenguaje para la instrucción. Como ya dijimos, se eliminaron una serie de identidades y nominaciones posibles, por ejemplo, Lector(a) en Español para estudiantes cuya lengua dominante en la práctica oral fuese el inglés, o bien Lector/a en Inglés para estudiantes cuya lengua oral dominante es el español.

A nivel de las escuelas también se hizo visible este cambio en política educativa. En la escuela de Beth, por ejemplo, antes de 1998 todos los alumnos aprendían una segunda lengua y podían también continuar aprendiendo su lengua materna o de herencia mientras adquirían una lengua nueva. La escuela había desarrollado programas de Inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés), Español como segunda lengua (SSL, por sus siglas en inglés) y Español para hablantes nativos (SNS, por sus siglas en inglés). De este modo, la escuela apoyaba la adquisición, desarrollo e identificación de los estudiantes con sus lenguas nativas y con otras posibles de ser adquiridas como primera, segunda y tercera lengua (Castanheira, Green, Dixon, y Yeager. 2007). Con los cambios hacia la política de énfasis en Solamente Inglés, las identidades accesibles para con la adquisición de otra lengua fueron eliminadas. En ningún momento tuvieron en cuenta los miembros del Consejo Educativo qué ocurría cotidianamente en las aulas, o qué perdían los estudiantes con los cambios puestos en marcha. En la sección siguiente exploramos cómo estas políticas que se decidieron por fuera del aula tuvieron un fuerte impacto en el aula de Beth, a la que tomamos como caso testigo.

Caso testigo 2. El impacto de los cambios en política pública sobre las oportunidades de aprendizaje

Regresamos al análisis del escrito presentado por Beth a TESOL para explorar otras áreas de tensión que pueden rastrearse en esa fuente: “¿cómo será el primer día de clase y cómo podré tener en cuenta, al mismo tiempo, lo que sé como docente y lo que la política pública prescribe, para hacer lo necesario durante el primer día de clase?”. Al escribir esta interrogante captura un desafío doble. Por un lado, su

compromiso con la educación bilingüe y con su rol profesional —ser docente bilingüe—; por otro lado, su responsabilidad legal como docente en tanto empleada pública. Estas tensiones se vinculan a su vez con los recursos externos al aula y con los límites que situaciones externas a la misma, pero presentes en ella, presentan a su trabajo. Identificar dichas situaciones se tornó importante para ella, en tanto le permitían analizar las oportunidades que podría, o no, ofrecer a sus alumnos. El párrafo siguiente muestra la serie de dudas que se presentaron para ella en agosto de 1998 al planificar su tarea al frente del aula en el inicio de aquel año lectivo, imaginando el primer día de clase:

Este es el día en que nosotros comenzamos a construir juntos la comunidad de aprendizaje que tendremos durante el resto del año. Este es el día en que comienzo a dar un marco apropiado al trabajo que realizaremos junto a los estudiantes, y es el día en que se pone de manifiesto cómo será y cómo “sonará” la clase, qué se constituirá en aprendizaje, qué voces contarán como válidas también, qué será importante, qué valoraremos. Me siento y leo las palabras de Evelyn y de Joaquín y me pregunto si me darán alguna pista acerca de cómo haré esto que debo hacer el primer día de clase, ya que este año será diferente. En verdad he estado evitando pensar los detalles de lo que haré sin tener la posibilidad de apelar a dos lenguas como modalidad de instrucción ya que es demasiado desmoralizante. Pero pienso que si puedo tener una idea de cómo hacer las cosas el primer día, podré pasar al día siguiente, y a la semana siguiente, porque, claro está, los alumnos estarán de todas maneras entrando a mi clase por la puerta del aula el primer día.

Su preocupación fue inscrita en su texto como “cómo se verán y oirán las cosas el primer día de clase, qué contará como aprendizaje, qué voces serán validadas”. Luego se hace tres preguntas: una sobre qué cosas se considerarán importantes, otra sobre cómo comenzar a construir una comunidad durante ese primer día si no se pueden usar dos lenguas y la última sobre qué será valorado. Al usar el pronombre “nosotros” está indicando su perspectiva acerca de que se trata de acciones junto a otros. También destaca las pérdidas: la imposibilidad de usar dos lenguas, la pérdida de instrucción bilingüe. Esta pérdida se señala tanto para ella, en su rol docente, como para los alumnos en sus oportunidades de aprender, destacándose así la relación estrecha entre enseñar y aprender como una construcción colectiva. De esta manera nos hace ver otro punto importante: la construcción de la comunidad de aprendizaje inscrita desde el primer día de clases. Así Beth señala un punto analítico que nosotros habíamos destacado en análisis anteriores (Floriani, 1993; Castanheira, Green, Dixon y Yeager. 2007; Yeager, Green y Castanheira, 2009). Contrastamos lo que ella denominó el trabajo minucioso que se realizaba durante los períodos de instrucción bilingüe con el trabajo que fue posible a partir de la implementación del inglés como lengua única de instrucción.

Línea de análisis 1. La construcción de la comunidad de aula y el primer día de clases

Al identificar la necesidad de examinar este trabajo minucioso de construcción de la comunidad de aula decidimos una vez más poner una pausa en nuestro camino y revisar nuestros análisis previos con respecto a la construcción de comunidad a través de los años, tomando siempre el primer día de clase. Identificamos para el contraste el primer día de clase de 1993 y de 1998, porque permitían ser comparados ya que ambos “primeros días de clase” habían comenzado con cambios en el diseño pedagógico. Durante 1993 lo que había cambiado fue el nivel (Beth pasó a enseñar quinto grado), y durante 1998 lo que cambió fue el idioma de instrucción (Solamente Inglés). Tomando estos días como referencia identificamos algunas prácticas que se mantuvieron constantes y otras que se modificaron, y mostraremos el impacto en las oportunidades de aprendizaje con respecto a la conformación de la comunidad del aula y de identidades posibles en los términos en que las modificaciones permitieron, o no, un repertorio de identidades accesibles.

La Tabla 1 nos presenta un mapa del primer día de clase de 1993 y su contraste con el primer día de 1998.¹³ En esta tabla representamos las prácticas en que se involucra la lecto-escritura, los idiomas que se usaron y los patrones de organización que se construyeron durante esos dos primeros días de clase, en 1993 y 1998. Las similitudes y diferencias entre esos primeros días fueron identificadas y se puede ver que durante el primer día en 1993, al usar múltiples lenguajes, la docente construye una variedad y rango de alternativas posibles; los estudiantes participaron activamente en dicha construcción de posibilidades. En el primer día de 1998 observamos que se mantiene constante el contenido de la interacción —lo que hemos denominado tópicos— pero se modifican sustancialmente las formas en que se inician. Como se indica en la Tabla 1, Beth usó en 1993 dos lenguas (español e inglés) de modo tal que sus acciones mostraron la validez de ambas como lenguas de la clase (Lin, 1993). Además, durante 1993, y por la composición de la clase, también usó una tercera lengua (vietnamita) ya que una de sus alumnas la hablaba como lengua materna. De este modo, Beth mostró que era posible desarrollar actitudes lingüísticas tales que

¹³ Este mapa es una representación de las actividades del primer día de clase. Usamos para ello verbos en el presente continuo. Esta forma de mapeo (Green y Meyer, 1991; Green y Wallat, 1981) se diseña para poder capturar las acciones que transcurren momento a momento a medida que la docente y los alumnos construyen su trabajo conjunto en el aula. De esta manera, el continuo de actividades nos permite revisar qué situaciones específicas se fueron construyendo; nos permite también identificar las acciones que los miembros de la comunidad van construyendo y que constituyen las prácticas referenciadas para esta comunidad de aula como propias.

un participante de la clase (ella en su rol docente) podía usar su lengua nativa (inglés), su segunda lengua (español) y una tercera lengua en la que recién estaba aprendiendo algunas frases (vietnamita); Beth mostraba que las lenguas nativas de todos los miembros serían tomadas como recursos de aprendizaje y enseñanza, dando este matiz de comunidad multilingüe al aula de quinto grado. El hecho de intentar comunicarse usando frases aprendidas en vietnamita señala además, a los alumnos, que en esta comunidad de aula era posible y valorado asumir riesgos, es decir, públicamente intentar comunicarse en un idioma del que recién se estaban aprendiendo algunos elementos. Nuestro análisis también permite identificar que las acciones que se requirieron —y que eran posibles tomar— en esta comunidad de aula eran parejas para todos sus miembros, es decir, tanto para la docente como para los alumnos, la ayudante de aula, la docente practicante y las etnógrafas de la universidad, ya que se esperaba que todos aprendiesen a manejarse en lenguas diferentes y pudiesen participar de la vida del aula en estas diferentes lenguas. De este modo se construyeron oportunidades específicas de aprendizaje, no solamente de contenidos pedagógicos vinculados a las disciplinas de trabajo, sino también de códigos lingüísticos y de actitudes hacia las lenguas. Las técnicas específicas docentes se basaron en lo que se denomina “inmersión” —en una lengua que no es la materna— y “cambio de código lingüístico” —uso alternado de lenguas diferentes como idiomas de instrucción—. Estas estrategias docentes permitían que los alumnos pudiesen tomarlas como modelo para trabajar en sus pequeños grupos (cada mesa de trabajo); adicionalmente, durante los tres primeros días, Beth observó las actitudes y competencias lingüísticas de sus alumnos y reconfiguró las mesas de trabajo para que estuviesen conformadas de la forma más pareja y variada posible con respecto a la dominancia de idiomas, de forma que estuviesen representados parlantes nativos de inglés, de español, bilingües en diferentes grados y bilingües nativos. Además, y dada la presencia de la alumna cuya lengua materna era el vietnamita, Beth generó modos en que ella pudiese participar académicamente en la clase, como por ejemplo, solicitar ayuda de la tía de la niña (que hablaba inglés). Cada día le explicaba a la tía cuál sería el trabajo escolar del día siguiente, y de este modo la niña contaba con una explicación en su lengua materna para poder anticiparse a lo que ocurriría en clase. También ubicó Beth a una persona que hablaba y leía en vietnamita para poder proveer a su estudiante con una tutoría en vietnamita-inglés. Por último ubicó libros en vietnamita, inglés y español de modo que hubiese textos en común en las tres lenguas para todos los estudiantes. De esta manera, además de proveer textos comunes en idiomas nativos, también se proveían textos en una lengua no nativa para todos los alumnos. El modelo de 1993 entonces fue uno en que una segunda y tercera lenguas se hicieron presentes para todos los alumnos, permitiendo así el acceso a recursos de aprendizaje y a la construcción de identidades multilingües como posibilidad.

El análisis de los patrones de uso de los idiomas para el primer día de 1993 y 1998 que se muestra en la Tabla 1 nos permite identificar las similitudes y diferencias. Éstas se hacen visibles al examinar en detalle las prácticas sociales de intercambio y de lecto-escritura construidas en cada uno de esos días para la comunidad del aula. Por ejemplo, durante el primer día de 1993, el hecho de que la docente señalara el uso de tres idiomas como posible, permitió que cada estudiante eligiese la lengua en que prefería participar, fuese en el intercambio en el aula como en los registros escritos en sus cuadernos. Sin embargo, esta posibilidad no existió para 1998, aún cuando la docente eligió introducir en algunos tópicos algunas palabras en su segunda lengua (español), porque el idioma de instrucción determinado por la ley era solamente el inglés. La docente sí usó lo que se denomina “instrucción paulatina en inglés” (*sheltered*), es decir, una forma de uso del idioma en que se construyen las frases y se usa la entonación de forma pausada para permitir comprensión al hablante no nativo. De esta manera, y al examinar los tópicos o el contenido tratado cada uno de esos primeros días, se exhibe el contraste entre las formas sociolingüísticas de interacción cara a cara: los tópicos fueron comunes, las formas de presentarlos no y las consecuencias con respecto al acceso lingüístico y a las formas de modelar los usos de las lenguas fueron importantes. Un ejemplo es que en 1993, al poder elegir la lengua para escribir en sus cuadernos, cada alumno produjo su escrito; en 1998 tuvieron que copiar del pizarrón donde estaba escrito por la maestra en inglés.

Línea de análisis 2. Triangulación, análisis de contraste e impacto en las prácticas a través de cinco años

Como se indicara en Tabla 1, el contraste que surge del análisis indica que hubo actividades similares pero prácticas y procesos discursivos diferentes, ya que varió quién podía hablar qué lengua, con quién y sobre qué. De todas maneras, en la Tabla 1 contrastamos únicamente dos años; para examinar la estabilidad de ciertas prácticas a través del tiempo, y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje, realizamos otro paso analítico, consistente en revisar los patrones de interacción y las prácticas construidas por los participantes en las primeras tres semanas de escuela. Este análisis —realizado a través de examinar datos de cinco años distintos, tres de los cuales fueron durante instrucción bilingüe (1993, 1996 y 1997) y dos durante instrucción únicamente en inglés (1998 y 2000)— se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Acciones y Prácticas que se observaron el Primer Día de Clase 1993, 1996, 1997, 1998 y 2000

<i>Acciones</i>	9-9 1993	11-9 1996	4-9 1997	9-9 1998	8-9 2000
Realizar observaciones	x	x	x	x	x
Usar dos lenguas	x	x	x		x
Escribir en la lengua de elección	x	x	x		
Introducción a y definición de roles	x	x	x	x	x
Generar datos	x	x	x	x	x
Interpretar datos	x	x	x	x	x
Comparar datos	x	x	x	x	x
Trabajar en parejas	x	x	x	x	x
Trabajar en grupos	x	x	x	x	x
Explicar y practicar procesos y procedimientos nuevos	x	x	x	x	x
Definir términos	x	x	x	x	x
Realizar preguntas	x	x	x	x	x
Exponer para el resto de la clase	x	x	x	x	x
Participar como miembro de la audiencia/grupo	x	x	x	x	x
Escribir a modo de pensar/reflexionar con uno mismo	x	x	x		
Cuadernos de aprendizaje	x	x	x	x	x
Revisión del pensamiento producido	x	x	x	x	x
Definiendo lo que los términos significan		x	x	x	x
Negociando en grupo cuál sería la respuesta	x	x	x	x	x
Presentación de ideas con evidencia que las sostiene	x	x	x	x	x
Compartir ideas y opiniones	x	x	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

Como se ve en la Tabla 2, las prácticas construidas durante las primeras tres semanas se mantienen estables a través de los cinco años: cada año la docente introducía determinadas prácticas de lecto-escritura y de interacción social específicas para

el comienzo del año, con tres notables excepciones. Las excepciones a este patrón tienen que ver con el uso del lenguaje y son la elección de la lengua en que se habló la lengua en que se escribió y el uso de la escritura —y la forma en que se usó— para documentar el pensamiento de los estudiantes.

Estas diferencias nos permitieron preguntarnos acerca de su vinculación con las políticas públicas vigentes y con el acceso a formas identitarias —mono o multilingües— en el aula. Estos temas raramente son tratados en las investigaciones y discusiones sobre las diferencias de performance entre grupos diferentes de estudiantes o sobre las oportunidades presentes para los alumnos en las aulas de clase. Ya vimos en el análisis presentado en la Tabla 1 que los estudiantes tuvieron acceso a tres lenguas durante 1993, y que se presentaban oportunidades para aprender las tres lenguas en el aula de la escuela, lo que además permitía la posibilidad de ampliar su espectro de oportunidades de aprendizaje y de generar procesos de conocimiento accesibles a todos los miembros de la comunidad de aula.

El contraste entre lo que fue posible durante los años de instrucción bilingüe (1993-1997) y lo que fue posible luego (1998 y después) nos permite identificar oportunidades que se perdieron para todos los miembros del aula. Consideramos que también los estudiantes cuya primera lengua es inglés perdieron oportunidades específicas de convivir activamente en una comunidad multilingüe y de aprender en otros idiomas. Por una parte, se perdió la posibilidad efectiva de ser participante de una comunidad de aprendizaje multilingüe, al modificarse la política pública a favor de usar únicamente el inglés como lengua de instrucción; por otra parte también se perdió la posibilidad de tener la experiencia de usar diferentes lenguas como recursos académicos y sociales, y de experimentar la convivencia a través de la diferencia, considerada ésta última un recurso y una oportunidad. Así, lo que se perdió en este cambio de política educativa es una oportunidad concreta de verse cada uno como un parlante potencial de una lengua diferente, en tanto parlante competente en al menos una lengua, cuanto como aprendiz de una segunda o tercera. Además, la ausencia del uso del español refuerza la desigualdad entre comunidades lingüísticas, a favor de la predominancia de una lengua, el inglés, sobre otras, el español u otras de diferentes comunidades.

El análisis de contraste hace visible qué oportunidades de aprendizaje se pierden para todos los estudiantes, en primer lugar. En segundo, al haberse mantenido constante las prácticas y acciones a través de los años, es posible identificar con más claridad qué prácticas se pierden y qué grupos de estudiantes se ven afectados, y de qué maneras, por las reformas. Los análisis contrastantes durante cinco años también permiten ver que, mientras la elección de lenguaje para su uso oral volvió a ser posible a partir del año 2000, esto no aplica para el uso del lenguaje escrito. Así, eliminar la

posibilidad de generar pensamiento y escribirlo en el idioma de elección, elimina también una dimensión distintiva del trabajo docente de Beth, ya que ésta se sustentaba en la posibilidad de producir pensamiento propio en el idioma elegido y de documentar así, a través del tiempo, en el cuaderno de cada uno los cambios, el crecimiento y las formas de generar ideas propias, una posibilidad que con el cambio de política educativa queda eliminada. Las consecuencias de esta pérdida se ven también en lo que se produjo en las clases, ya que una de las formas en que los estudiantes evaluaban su propio aprendizaje era elaborar una carpeta o portafolio de sus producciones, que incluían la dimensión de presentar evidencia sobre el pensamiento propio, entre otras; por ejemplo, trabajo en grupos, creatividad personal, etc. (Castanheira, Green, y Yeager, 2009).

El cambio al uso de inglés como única lengua de instrucción y el requerimiento de que los alumnos escribiesen en inglés ignoraba los tipos de prácticas académicas y sociales construidas en aulas específicas, como las de Beth, en las que el acento estaba puesto en un aprendizaje producido socialmente, en un proceso en el que la investigación sobre las propias ideas como punto de partida tenía un lugar importante, y en una forma de plantear el aprendizaje que presuponía la riqueza que se encuentra presente en las comunidades multilingües, al promover una actitud lingüística de curiosidad, deseo de aprender y ampliación del acceso a lenguas diferentes. La pérdida de la posibilidad de escribir en la lengua de elección significó que algunos estudiantes no pudieran documentar con detalle el trabajo realizado: la documentación de su aprendizaje se volvía así incompleta (Castanheira, Green, Dixon, y Yeager, 2007; Yeager, 1999b; 1999a; Yeager y Green, 2008), ya que es difícil documentar pensamiento complejo en una lengua que se está comenzando a aprender. Las consecuencias de este tipo de orientación se ven reflejadas en un escrito de una estudiante de 1998, denominado “Antes sabía que...”, que refería la situación de conocer un concepto en español, pero no su equivalente en inglés (Dixon, Green, Yeager, Baker y Franquiz, 2000).

El análisis de contraste presentado en esta sección, demuestra que la pérdida de oportunidades para aprender y la pérdida de acceder a un repertorio de identidades posibles fueron un hecho a partir de las reformas de política educativa orientadas a usar el inglés como lengua única de instrucción. Aún cuando todavía continúa el debate sobre la educación bilingüe y la pérdida que significa para algunos grupos de estudiantes, señalamos que es importante verificar la pérdida que significa para todos los estudiantes.

La necesidad de una lógica abductiva de razonamiento: la etnografía como un sistema no-lineal

Una cuestión final que deseamos señalar es la de la necesidad de realizar análisis no lineales y de presentarlos de maneras que respeten dicha “no-linealidad”. Agar (2006) sostiene que “cualquier trayectoria en el espacio etnográfico marcha con el combustible de la abducción”. En este capítulo, el proceso de análisis abductivo permitió explorar la relación, no siempre clara, entre decisiones de política pública —tomadas fuera de las paredes del aula— y prácticas cotidianas de aula, en particular las vinculadas a cuestiones de enfoque educativo (en el caso presentado, en California, y en relación a los cambios ocurridos sobre las políticas educativas y lingüísticas). Al realizar un análisis que tomó ciertos puntos específicos, inscriptos en el texto que Beth produjo para TESOL, y que funcionaron como suertes de anclas a partir de las cuales producir otros análisis complementarios, pudimos dar sentido a procesos de generación y análisis de datos de larga trayectoria —cinco años, por ejemplo— para preguntarnos sobre la interfase entre política educativa y prácticas de aula. Mostramos la necesidad de realizar análisis de tipo multifacético y relacionados con distintas capas de contexto para identificar qué sistemas entraron en contacto en la producción de acciones específicas.

Nuestra metodología se basó en un tipo de análisis que, junto a Agar, denominamos abductivo, y que se caracteriza por su no-linealidad, para lo cual hemos producido análisis de contrastes, análisis con pausas y recorridos hacia atrás para retornar al momento de pausa, de modo tal que pudimos identificar y hacer visibles una serie de pérdidas en el día a día del aula, así como una variedad de actores que intervinieron en las tomas de decisiones que tuvieron un impacto en ese día a día del aula. Los cambios de política educativa se producen, entonces, en niveles co-concurrentes, en situaciones que convergen en un momento presente pero se vinculan con historias específicas de hechos particulares para producir ese presente tal como es.

Sin embargo, aún no se han examinado ciertas preguntas de investigación relacionadas con cómo estos cambios en ciertos puntos de la historia producirán un impacto en las vidas y carreras académicas de los estudiantes a través del tiempo. Antes de cerrar nuestro capítulo deseamos asentar una ironía a nivel de lo que ocurre en estos ámbitos de incumbencia, es decir, a nivel de la ciudad, el estado y la nación: para los propósitos de política, negocios y otras actividades, es requerido que los documentos sean asentados tanto en inglés como en español —o en alguna otra lengua cuando es necesario—, de modo tal que parece ser que en otros contextos no escolares el reconocimiento del derecho lingüístico, o de la conveniencia del uso de más de un

idioma, continúa en pie. Dicha situación nos hace pensar que sería relevante, a los propósitos del desarrollo de investigaciones futuras, el realizar un análisis de los usos de la(s) lengua(s) en otros contextos sociales, políticos y económicos.

Bibliografía

- Agar, M. (1994), *Language Shock: Understanding the culture of conversation*, New York, William Morrow and Company, Inc.
- (2004), “We have met the other and we’re all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system”, *Complexity*, 10(2), pp. 16-24.
- (2006), “An ethnography by any other name”, *Forum: Qualitative Social Research* 7(4), disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>; consultado el 15 de junio de 2004.
- Alexander, R. (2001), *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Anderson-Levitt, K. (2002), *Teaching cultures: Knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Bajtín, M.M. (1982), *Estética de la Creación Verbal*, México, Siglo XXI.
- Bakhtin, M.M. (1986), “The problem of speech genres”, en C. Emerson y M. Holmquist (eds.), *Speech genres and other late essays*, trad. Vern McGee, Austin: University of Texas Press, pp. 60-102.
- Baker, W.D. y Green, J. (2007), “Limits to certainty in interpreting video data: Interactional Ethnography and disciplinary knowledge”, *Pedagogies* 2(3), pp. 191-204.
- Baker, W.D., Green, J. y Skukauskaite, A. (2008), “Video-enabled ethnographic research: a micro ethnographic perspective”, en G. Walford (ed.) *Ethnography in Education*, London, Tufnell Press, pp. 76-114.
- Barr, R. (1987), “Classroom Interaction and Curricular Content”, en D. Bloome (ed.), *Literacy and Schooling*, Norwood, HJ, Ablex, pp. 150-168.
- Barr, R. y Dreeben, R. (1983), *How Schools Work*, en español, en M. Rueda y M.A. Campos (cords.), CISE/UNAM, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Berenger L. (1998), *Adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción*, Quadernos, 2, pp. 119-129.
- Bloome, D. (1992), “Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica (Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: Microanalysis as a theoretical enterprise)”, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, pp. 123-180.

- Bloome, D. y Bailey, F. (1992), "Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality", en J.L. Green, R. Beach, M. Kamil y T. Shanrahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, Urbana, NCTE, pp. 181-209.
- Bloome, D. y Egan-Roberston, A. (1993), "The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons", *Reading Research Quarterly*, 28 (4), pp. 305-333.
- Borman, K., Clarke, C., Cotner, B. y Lee, R. (2006), "Cross-Case Analysis", en J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Mahwah, NJ, LEA, pp. 123-140.
- Burin, D. y Heras, A.I. (2001), "Enfoque de sistemas y análisis comunicacional aplicados a procesos de desarrollo local", en D. Burin y A. I. Heras (comp.), *Desarrollo Local: una respuesta a escala humana a la globalización*, Buenos Aires, CICCUS, pp. 53-85.
- Burin, D. y Heras Monner Sans, A.I. (2008), "Política pública de empleo y modelos de desarrollo en localidades rurales del noroeste argentino", en A.I. Heras Monner Sans y D. Burin (coords.), *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*, Buenos Aires, CICCUS, pp. 263-291.
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2004), "What in the world happens in classrooms? Qualitative classroom research", *European Educational Research Journal*, 3(3), pp. 692-713.
- Castanheira, M.L. (2004), *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*, Belo Horizonte, Br., Ceale, Autêntica.
- Castanheira, M.L., Crawford, T., Green, J. y Dixon, C. (2001), "Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices", *Linguistics and Education*, 11 (4), pp. 353-400.
- Castanheira, M.L., Green, J., Dixon, C. y Yeager, B. (2007) (Re) "Formulating identities in the face of fluid modernity, An Interactional Ethnographic approach", *International Journal of Education Research*, 46 (3-4), pp. 172-189.
- Castanheira, M., Green, J. y Yeager, B. (2009), "Investigating inclusive practices: An interactional ethnographic approach", en K. Kumpulainen, C.Hmelo-Silver y M.Cesar (eds.) *Investigating classroom interaction: Methodologies in action*, Rotterdam, Países Bajos, Sense Publishers.
- Chrispeels, J.H. (1997), "Educational policy implementation in a shifting political climate: The California experience", *The American Educational Research Journal*, 34 (3), pp. 453-481.

- Corsaro, W. (1981), *Entering the child's world: Research strategies for studying peer Culture*, en J. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography & Language in Educational Settings* Norwood, NJ, Ablex, 117-146.
- Dixon, C. y Green, J. (2009), "How a Community of Inquiry Shapes and Is Shaped by Policies, The Santa Barbara Classroom Discourse Group Experience as a Telling Case", *Language Arts*, 86 (4), pp. 280-289.
- Dixon, C., Green, J. y Brandts, L. (2005), "Studying the discursive construction of texts in classrooms through Interactional Ethnography", en R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, Cresskill, NJ, Hampton Press/National Conference for Research in Language and Literacy.
- Dixon, C., Green, J., Yeager, B., Baker, D. y Franquiz, M. (2000) "I Used to Know That': What Happens When Reform Gets Through the Classroom Door", *Bilingual Education Research Journal* (24), 1/2, pp. 113-126.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987), *Common Knowledge*, New York, Methuen.
- Egan-Robertson, A. (1998), "Learning about culture, language and power: Understanding relationships among personhood, literacy practices, and intertextuality", *Journal of Literacy Research* 30(4), pp. 449-487.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative methods of research on teaching", en Wittrock, M (ed.), *the handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, pp. 119-161.
- Floriani, A. (1993), "Negotiating what counts, Roles and relationships, texts and contexts, content and meaning, *Linguistics and Education*, 5 (3-4), pp. 241-274.
- Gee, J.P. (1990), *Social linguistics and literacies, Ideology in discourse*, London, Falmer Press.
- Gee, J.P. y Green, J. (1998), "Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study", *Review of Research in Education*, 23, pp. 119-169.
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, New York, Basic Books.
- Goertz, M. (2006), "Policy Analysis: Studying Policy Implementation", en J.L. Green, G. Camilli y P.B. Elmore (eds), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 681-700.
- Green, J. y Bloome, D. (1997), "Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective" en J. Flood, S.B. Heath y D. Lapp (eds.), *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*, New York, MacMillan, pp. 181-202.
- Green, J. y Dixon, C. (1993), "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms", *Linguistics and Education*, 5 (3-4), pp. 231-239.

- Green, J.L., Dixon, C. y Zaharlick, A. (2003), "Ethnography as a logic of inquiry", en J. Flood, S. B. Heath y D. Lapp (eds.), *The Handbook for Research in the English Language Arts*, Mahwah, NJ, LEA, pp. 201-204.
- Green, J. y Meyer, L. (1991), "The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process", en C. Baker y A. Luke (eds.), *Towards a critical sociology of reading pedagogy*, Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Green, J. y Wallat, C. (1981), "Mapping instructional conversations: A sociolinguistic ethnography", en J.L. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings* Norwood, NJ, Ablex. pp. 161-205.
- Gumperz, J. (1986), "Interactive sociolinguistics on the study of schooling", en J. Cook-Gumperz (ed.), *The Social Construction of Literacy*, New York, Cambridge University Press, pp. 45-68.
- Heap, J. (1995), "The Status of Claims in "Qualitative" Educational Research", *Curriculum Inquiry*, 25(3), pp. 271-292.
- Heap, J. (1992), "Seeing Snubs: An Introduction to Sequential Analysis of Classroom Interaction", *Journal of Classroom Interaction*, 27(2), pp. 23-28.
- Heras, A. (1993), "The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom", *Linguistics and Education*, 5(3/4), pp. 275-300.
- Heras, A. I. (1998), *The Post-Propositions Era and the Role of University Scholars*, Newsletter-Noticiero, Chicano Studies Department and Center for Chicano Studies, Universidad de California, Santa Bárbara.
- Heras Monner Sans, A. I., Burin, D. y Córdova, L. (2008), "Política de empleo activa: análisis del Plan Manos a la Obra y su puesta en marcha en una comarca patagónica", en Heras Monner Sans, Ana Inés y Burin, David (coords.), *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*, Buenos Aires, ciccus, pp. 223-262
- Holland, D. y Cole, M. (1995), "Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind", *Anthropology and Education Quarterly*, 26 (4), pp. 478-489.
- Holland, D., Lachoite, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, New York, Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, IL, University of Chicago.
- Lau v. Nichols, 414 US 563 (1974), "Supreme Court decision, US Department of Education, Office of Civil rights site", disponible en <http://www.ed.gov/about/offices/list/ocr/ell/lau.html>; consultado el 20 de abril de 2007.
- Lima, E. (1995), Culture revisited: Vygotsky's ideas in Brazil, *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (4), pp. 443-457.

- Lin, L. (1993), "Language of and in the classroom: constructing the patterns of social life", *Linguistics and Education*, 5(3-4), pp. 367-409.
- McNeil, L.M. y Coppola, E. (2006), "Official and unofficial stories: Getting at the impact of policy on educational practice" en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (eds), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Washington, DC, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 681-700.
- Mehan, H. (1979), *Learning Lessons*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Merchant, B. y Willis, A. (2000), *Multiple and Intersecting Identities in Qualitative Research*, Mahwah, NJ, LEA
- Mishler, E. G. (1984), *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*, Norwood, NJ, Ablex.
- Mitchell, C.J. (1984), "Typicality and the case study" en R. F. Ellens (ed.), *Ethnographic research: A guide to general conduct*, New York, Academic Press, pp. 238-241.
- Moll, L. y Diaz, E. (1987), "Ethnographic pedagogy: Promoting effective bilingual instruction", en E. García y R. V. Padilla (eds.), *Advances in bilingual education research*, Tucson: University of Arizona Press, pp. 127-149.
- Palmer, D. y García, E. (2000), "Voices from the field: Bilingual educators speak candidly about Proposition 227", *Bilingual Research Journal*, 24(1-2), pp. 169-178.
- Putney, L., Green, J., Dixon, C., Durán, R. y Yeager, B. (2000), "Consequential progressions: Exploring collective-individual development in a bilingual classroom", en C.D. Lee y P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* New York, Cambridge University Press, pp. 86-126.
- Rex, L. A. (2006), *Discourse of opportunity: How talk in learning situations creates and constrains*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Sagastizábal, M. A. y Heras Monner Sans, A. I. (2005), "Incidencia de las representaciones sociales acerca de los alumnos en el trabajo docente: consideraciones para su estudio", *Krinein*, 1, pp. 107-139.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992a), "Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment", en H. Marshall (ed.), *Redefining student learning: Roots of educational restructuring* Norwood, NJ, Ablex, pp. 119-150.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992b), Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life, *Journal of Classroom Interaction*, 27(2), pp. 29-36.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995), "Two languages, one community: An examination of educational opportunities" en R. Macias y R. Garcia (eds.), *Changing schools for changing students: An anthology of research on language*

- minorities, schools & society*, Santa Barbara, CA, Linguistic Minority Research Institute, pp. 63-106.
- Smith, L.M. y Geoffrey, W. (1968), *The complexities of an urban classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, L., Kleine, P., Prunty, J. y Dwyer, D. (1986), *Educational Innovators: Then and Now*, London, Falmer Press.
- Smith, L., Prunty, J., Dwyer, D. y Kleine, P. (1987), *The Fate of an Innovative School: The History and Present Status of the Kensington School*, London, Falmer Press.
- State of California (s.f.), *Statewide Ballot Initiative Handbook*, disponible en http://www.sos.ca.gov/elections/elections_h.htm; consultado el 20 de abril de 2007.
- Sutton, M. y Levinson, B. (eds.) (2001), *Policy as Practice: A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy*, Westport, CT, Ablex Press.
- Tannen, D. (1979), "What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations", en R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 137-181.
- The National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, disponible en http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf; consultado el 20 de abril 2007.
- Tobin, J., Wu, D. y Davidson, D. (1991), *Preschools in Three Cultures. Japan, China, and the United States*, New Haven and London, Yale University Press.
- Tuyay, S., Jennings, L. y Dixon, C. (2005), "Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom", *Discourse Processes*, 19, pp. 75-110.
- VanSledright, B. (2008), "Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education", *Review of Research in Education*, 32(1), pp. 109-146.
- Yeager, B. (1999a), "Reflections on the Community, *Matters*, TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages)".
- Yeager, B. (1999b), "Constructing a community of inquirers", *Primary Voices*, 7(3), pp. 37-52.
- Yeager, B. (2003), "'I am a Historian': Examining the discursive construction of locally situated academic identities in linguistically diverse settings", tesis de doctorado de la Universidad de California, Santa Barbara.
- Yeager, B., Floriani, A. y Green, J. (1998), "Learning to see learning in the classroom: Developing an ethnographic perspective", en A. Egan-Robertson y D. Bloome (eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities* Cresskill, Hampton Press, pp. 115-139.

- Yeager, B. y Green, J. (2008), “‘We have our own language as well as the languages we bring’: Constructing opportunities for learning through a language of the classroom”, en J. Scott, D. Straker y L. Katz (eds), *Affirming students’ right to their own language: Bridging language policies and pedagogical practices*, New York, Routledge-National Council of Teachers of English, pp. 153-175.
- Yeager, E., Green, J. L. y Castanheira, M. L. (2009), “Two languages, one community: On the discursive construction of community in bilingual classrooms”, en M. César y K. Kumpulainen (eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, pp. 235-268.
- Yin, R. (2006), “Case study methods”, en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (eds), *Handbook of complementary methods in education research*, Washington, D.C., LEA, pp. 95-110.

Poder, identidad y discurso en la institucionalización de la educación básica en México

“El poder invisible puede ser ejercido sólo con la complicidad de aquellos que no quieren saber que son sujetos de él o incluso que ellos mismos lo ejercen”.

PIERRE BOURDIEU

Alma Carrasco Altamirano y Rollin Kent Serna

Este capítulo explora expresiones de la construcción identitaria gremial en México en el plano del discurso como un sistema de representación que permite el reconocimiento de las identidades, siguiendo a Gee (2005: 10) quien señala que son “siempre y en todas partes *sociales* y productos de historias sociales”. El saber popular y la investigación académica reconocen que el sindicato nacional de maestros en México ejerce una poderosa influencia en los trabajadores de la educación y en la identidad de los maestros (Arnaut, 1992, 1996; Loyo, 1997, 1999; Raphael, 2007). Estos temas han tenido una amplia cobertura en la prensa nacional, particularmente desde que la lideresa magisterial impulsó la creación de un partido político que rebasa la esfera del trabajo y las negociaciones contractuales (Raphael, 2007). Voces reconocidas en los medios con frecuencia señalan que la politización del sindicato y las reconocidas prácticas jerárquicas y corruptas que prevalecen en él tienen un efecto distractor de la enseñanza y el aprendizaje. Es sorprendente, sin embargo, la magra discusión sobre los efectos de este entorno institucional en los discursos cotidianos de los docentes y en su práctica profesional. Este capítulo explora la relación entre la identidad de los docentes como miembros del sindicato y sus construcciones discursivas como educadores. Para atender a este propósito, se integran planteamientos teóricos de Pierre Bourdieu, el trabajo de J. P. Gee, y los de la sociología institucional como John Meyer, Richard Scott, y Johan Olsen.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) agrupa en México a la totalidad del magisterio nacional de educación básica del sector público, que suma más de un millón de trabajadores. Es importante subrayar que no es sólo una instancia de reivindicación laboral, es la corporación educativa más grande de América Latina que desde mitad de la década de 1950 se constituyó en un aparato electoral importante del partido gobernante en México y que en la década de 1960 hace emerger el primer gran cacicazgo ligado a ese partido político (Arnaut, 1996). El SNTE no puede entenderse en México sin reconocer la articulación que esta institución corporativa guarda con el ministerio de educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP), una imbricación amplia y profunda que toca todos los niveles de gestión del sistema educativo. Por tanto, la institución a analizar es lo que se ha llamado el sistema SEP-SNTE,¹ lo que haremos en el marco del análisis institucional o del neoinstitucionalismo (Olsen, 2007).

La idea general de concebir a las organizaciones como fuertemente incrustadas en sus entornos sociales y políticos sugiere que las prácticas y las estructuras organizacionales casi siempre reflejan o responden a reglas, creencias y convenciones construidas en dichos entornos... La marca del nuevo institucionalismo es el énfasis en los intercambios de las organizaciones en modalidades competitivas y cooperativas con otras organizaciones en su campo. El interés por la estructura de relaciones en un campo organizacional y por la formulación de diversas lógicas en el seno de tal campo ha conducido al estudio de perspectivas culturales y lógicas emergentes así como al análisis de la competencia y el conflicto en los campos (Powell y Colyvas, 2007).

Con base en esta perspectiva, nuestro argumento asume que en el sistema SEP-SNTE se conforman tres importantes dimensiones: una serie de relaciones políticas entre el estado y el sindicato magisterial; una compleja jerarquía de interconexiones entre ellas y la administración educativa; y un “entorno institucional” hecho de normas, símbolos, formas de expresión y modos de interacción ampliamente aceptados como “legítimas reglas del juego” en el sistema educativo mexicano y que son constitutivas de la identidad docente.

Por otro lado, resulta útil emplear algunas de las categorías analíticas de Pierre Bourdieu, particularmente la noción de campo y *habitus*. Para ello, recurrimos a la selección de sus textos hecha por García Canclini (1984) y por Hanks (2005). Con García Canclini atendemos a una de las interrogantes que subyacen a la obra de Bourdieu: ¿cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder? con Hanks examinaremos la idea

¹ La existencia misma de este término de uso común es en sí mismo un hecho relevante.

de que “el lenguaje, la ideología, el estilo y la interacción corresponden a múltiples efectos de la relación entre *habitus* y *campo*” (Hanks, 2005: 78).

Presentamos aquí una reflexión exploratoria que intenta sistematizar nuestras experiencias, nuestro conocimiento surgido de múltiples interacciones y conversaciones con actores del mundo educativo en México y de la información pública sobre la educación básica. Dos preocupaciones sostienen esta reflexión: intentar explicar la alta tolerancia a la disonancia cognitiva en el trabajo cotidiano de los docentes y reflexionar sobre las dificultades operativas de cualquier intento de cambio curricular. Sugerimos pues algunas preguntas de investigación, tratando de combinar categorías provenientes de varias teorías.

Contextualizar el sistema SEP-SNTE

La siguiente cita de Muñoz (2008) establece el punto de partida de nuestro trabajo:

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a pesar del triunfo del Partido Acción Nacional en la Presidencia de la República, mantiene su estructura corporativa y el consentimiento de las autoridades políticas para intervenir en el sistema educativo y utilizar recursos públicos en campañas electorales en favor de sus aliados. Esto se explica porque desempeña una función estratégica para la gobernabilidad en el ámbito educativo: control sobre los trabajadores, y por la actitud pragmática de sus dirigentes frente al Ejecutivo y los partidos políticos. El sindicato aprueba las propuestas presidenciales a cambio de consentir la discrecionalidad en el gobierno sindical y conservar los espacios de poder en el sistema educativo, y apoya a los partidos que le garanticen posiciones de poder (Muñoz, 2008: 377).

Participan afiliadas al SNTE 1.2 millones de personas en todo el territorio nacional, incluyendo a docentes, directivos y administradores de educación básica, así como profesores de ciertos sectores de la educación superior, como las escuelas Normales y los institutos tecnológicos.

Tabla 1. Escuelas y maestros en el sistema educativo mexicano, 2008

	<i>Escuelas por nivel educativo</i>		<i>Maestros por nivel educativo</i>	
	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Público (***)</i>	<i>Privado</i>
Preescolar	77 547	15 206	179 787	44 954
Primaria	90 694	7 638	514 352	52 457
Secundaria	30 020	4 013	314 182	52 549
Bachillerato (*)	8 229	4 144	143 581	90 971
Superior (**)	1 158	3 009	68 111	114 567
Total por sector	207 648	34 010	1 220 013	355 498

Fuente: Anexo Estadístico, 2º Informe de Gobierno, Felipe Calderón Hinojosa, 2008.

(*) No incluye bachilleratos autónomos; incluye Profesional Técnica.

(**) Incluye Escuelas Normales pero excluye Universidades Autónomas.

(***) Afiliados al SNTE.

Esta masa enorme de trabajadores educativos forma parte de un sector estable, continuo, institucionalizado y congruente, con un espectacular grado de autonomía que se rige por reglas del juego formales e informales que hacen de la dimensión política, y no de la educativa, el eje de la actuación de los actores en las escuelas. El SNTE es una organización nacional compuesta por 56 secciones que a su vez se dividen en siete mil delegaciones. Según Muñoz (2008: 400), “el Comité Ejecutivo Nacional tiene el control de las convocatorias para los congresos nacional y seccionales. Incluso si no emite tal convocatoria y no la envía a un comité seccional que está por concluir su periodo, en los hechos está prorrogando el mandato que, estatutariamente, es de cuatro años”. Este control de los trabajadores se asegura desde arriba. “La fuerza corporativa del SNTE se asentó en el hecho de que la legislación laboral que regula las actividades sindicales de los empleados públicos en México establece que no puede haber otro sindicato al interior de la SEP” (Muñoz, 2008: 382).

En el ámbito laboral, este poder sindical se refleja en la presencia de maestros que no tienen incentivos ni posibilidades para superarse y ascender por cuenta propia. Por ello, muchos están más bien interesados en conservar la simpatía de sus dirigentes inmediatos (subdirector, director y supervisor) para acceder, como favor, a las promociones profesionales que la ley les otorga como derecho (Muñoz, 2008: 410).

El financiamiento de las operaciones sindicales se nutre de dos fuentes: las cuotas de los maestros afiliados —descontadas de sus cheques salariales quincenales— y de los fondos aportados por el gobierno en las negociaciones contractuales. Estas cuotas son manejadas discrecionalmente por la dirigencia sindical nacional.

El liderazgo sindical es extraordinariamente estable. De 1972 a la fecha ha habido dos dirigentes nacionales, impuestos por la Presidencia de la República en acuerdo con el Comité Ejecutivo Nacional. Elba Esther Gordillo fue designada secretaria general del SNTE en 1989 y en 2007 una convención especial convino elegirla a la nueva posición de presidenta hasta el año 2012 (Raphael, 2007). La estructura jerárquica que ha caracterizado al SNTE ha ido creando siempre nuevos puestos, que representan oportunidades para escalar en tal estructura política.

El presidente Calderón nombró en 2006 a José Fernando González Sánchez, yerno de Elba Esther Gordillo, como subsecretario de Educación Básica. Este grado de control sindical directo sobre la política educativa nacional es un fenómeno reciente, y su influencia en todos los niveles de la administración educativa es ahora evidente. “El factor estructural que favorece esta situación es que la legitimidad de los dirigentes nacionales del SNTE no descansa en los votos (aunque sea indirectos a través de delegados) de los agremiados. Esencialmente se ubica en el apoyo de la Presidencia de la República” (Muñoz, 2008: 399). Lo anterior revela la importancia del SNTE en la reciente evolución del aparato electoral: en el 2005 el sindicato creó su propio partido político, ofreciendo unos pocos votos que le permitieron a Calderón ganar la presidencia en la reñida elección presidencial del 2006 (Raphael, 2007).

Es importante destacar que la militancia en el SNTE puede abrir puertas hacia una carrera en la política y en las dependencias de los gobiernos federales y estatales. En la historia del sistema SEP-SNTE, numerosos liderazgos políticos han surgido de aquél para desarrollarse en el sistema PRI-gobierno a lo largo de cinco décadas. Mostrarse como fiel militante sindical es una manera común de colocarse como director de una escuela, inspector de zona, funcionario de las oficinas educativas estatales o federales e incluso como candidato a diputado estatal o federal. Asimismo, el SNTE brinda oportunidades importantes y atractivas para escapar de las tareas docentes y circular durante años en los diversos puestos de la compleja y extensa estructura sindical. El financiamiento de estas numerosas “comisiones sindicales” proviene del erario público y constituye un tema muy importante en las negociaciones contractuales entre la dirigencia sindical y los gobiernos federales y estatales. Los fondos aportados por el gobierno son muy importantes y sólo recientemente empiezan a ser conocidos públicamente (Del Valle, 2009).

Las reglas del juego SEP-SNTE desde la perspectiva del neoinstitucionalismo

La estructura sindical esbozada arriba es un sector ampliamente institucionalizado y extensamente constituido por reglas del juego formales e informales, ampliamente aceptadas como legítimas por sus afiliados. Los maestros aceptan convencionalmente que la organización sindical comprende un entorno institucional cuya importancia equivale a la del sistema educativo formal. Ser miembro del SNTE implica la aceptación de su importancia como actor político en el sistema educativo. De forma convencional se acepta que los temas educativos se supediten a las consideraciones políticas.

Para elaborar este argumento, resulta útil analíticamente la distinción entre lo organizacional y lo institucional. Por un lado, el sistema educativo mexicano puede ser descrito organizacionalmente de acuerdo con su definición funcional de organismo constituido constitucionalmente para realizar ciertas funciones, con ciertos recursos, personal y estructura formal propia. El SNTE es otra organización con una estructura organizacional formal. Ambas organizaciones coexisten formalmente pero están separadas. Ahora bien, nos interesa examinar estas enormes organizaciones y sus interacciones en tanto que *instituciones*. Siguiendo a Olsen (2007), la dimensión institucional de una organización crea elementos de orden, predictibilidad e identidad. Desde esta perspectiva, una institución puede ser descrita como una serie informal de reglas, prácticas, valores y formas de pensamiento que se reproducen dentro de la organización formal. La institucionalización es el proceso mediante el que las entidades sociales “son infundidas con valores motivacionales y afectivos acerca de los requerimientos técnicos de la tarea que se tiene a mano” (Selznick, 1957: 17). En su planteamiento clásico, Berger y Luckmann (1967) definen las instituciones como realidades socialmente construidas que resultan de la interacción y la adaptación, devienen receptáculos de compromisos y valores compartidos. Los institucionalistas se toman en serio el mundo simbólico. Las organizaciones y sus miembros operan dentro de sus entornos institucionales cuyas reglas sociales dan definición cultural a entidades sociales y legitiman formas de acción. “Los entornos institucionales son constitutivos de las organizaciones y están dentro de cada individuo” (Scott, 1994: 97). Las reglas institucionalizadas no sólo regulan la actividad social a través del intercambio de demandas, recursos y sanciones, sino que son reglas *constitutivas* de lo que se define como formas legítimas de conducta. Los actores no sólo actúan un rol sino que promulgan y recrean la identidad asociada a ese rol: ejecutar un rol establecido organizacionalmente también contribuye a promulgar y reproducir el valor

cultural asociado a él. Consecuentemente, las reglas constituyen legítimos tipos de acción de los actores y legitiman las acciones que constituyen y moldean a los actores sociales (Meyer, Boli y Thomas, 1994: 20).

Cualquier maestro mexicano puede explicar la distinción entre la organización y la institución: todos saben que en el sistema educativo mexicano los reglamentos y las estructuras formales normalmente están sujetos a negociación y reinterpretación en la práctica, y ésta responde a reglas informales pero asumidas por todos como modos de interacción subordinados a objetivos y valores políticos. ¿Cuáles son estos objetivos y valores? Fundamentalmente se centran en la preservación de la jerarquía sindical y el interés de sus representados. La capacidad sindical para confrontar al gobierno y negociar con él es otro de los objetivos a defender. Internamente, quien ejerce el liderazgo nacional es particularmente sensible a los retos de la oposición, que en el seno del sindicalismo ha luchado durante décadas por democratizarlo. Las autoridades educativas reconocen el poder político del SNTE y debe negociar con el sindicato sobre numerosos asuntos educativos y no sólo sobre condiciones y prestaciones laborales.

Es decir, resultan indisociables los valores y discursos de este campo de las cuestiones de poder y control. Seguimos aquí a Bourdieu que vio en las estructuras simbólicas, más que una forma particular de poder, “una dimensión de todo poder, es decir, otro nombre de la legitimidad, producto del reconocimiento, del desconocimiento, de la creencia en virtud de la cual las personas que ejercen la autoridad son dotadas de prestigio” (García Canclini, 1984).

La inducción del maestro al sistema SEP-SNTE

Entendemos con Gee (2005) la identidad como expresión de los grupos de los que formamos parte: “Lo que decimos, pensamos, sentimos y hacemos se debe siempre a grupos sociales de los que hemos aprendido” (Gee, 2005: 12). Parafraseando a Gee (2001), la *identidad institucional* es el proceso a través del cual funciona el poder, la autorización para actuar de una o de otra forma, es decir, las leyes, reglas, tradiciones y principios de varios tipos permiten a las autoridades otorgar la posición de maestro, afiliado a una corporación magisterial en este caso. La identidad institucional es apropiada por los individuos al participar del conjunto persistente de reglas y prácticas mediante las que construyen significados y sentido de pertenencia.

Estos valores constituyen pautas aprendidas por todos los maestros desde el inicio de su trayecto formativo e impregnan la mayoría de las decisiones importantes que

tomarán —o los afectarán— a lo largo de su carrera profesional. Como pocas profesiones en México, ésta ofrece salarios cuya relativa modestia está más que compensada por las prestaciones, los márgenes de libertad individual, la estabilidad laboral y la posibilidad de formar parte de un organismo política e identitariamente fuerte. El examen de admisión para ingresar a una escuela Normal es laxo, y es conocido, por quienes solicitan ingresar, que no son escuelas académicamente demandantes. Como las escuelas Normales son un bastión del poder sindical, celosamente conservado, las prácticas y relaciones que inducen las experiencias del nuevo estudiante durante cuatro años le preparan para el entorno institucional que permeará su futura carrera docente. Una atracción fundamental de esta elección estudiantil fue que durante varias décadas, el paso por una escuela Normal aseguraba el ingreso a una plaza de maestro. La competitividad y el cumplimiento de criterios académicos de selección no caracterizaban típicamente la inducción a la profesión docente. Sin embargo, en años recientes se observa una reducción de la demanda estudiantil de estudios primarios lo que ha vuelto el acceso laboral menos automático pero no por ello más meritocrático. Frente a la creciente escasez de puestos magisteriales, quien egresa de una escuela Normal se enfrenta a varias opciones: apalancar cualquier influencia política que esa persona o su familia pueda tener en el sistema educativo, heredar una plaza de algún familiar maestro en vías de jubilación, o comprar una plaza.²

Estas opciones —seguramente desconocidas o insólitas en otros sistemas educativos— tienen una larga tradición en México, desde que en los años sesenta del siglo pasado una reforma a la legislación laboral creó la figura laboral de “plaza en propiedad” para los trabajadores del sector público. Sucesivas negociaciones contractuales entre la SEP y el SNTE establecieron la posibilidad de heredar y vender plazas que “pertenecen” a los maestros, lo que ha generado un mercado secundario de plazas muy extenso. Es evidente que esta privatización de facto en el mercado laboral educativo, no podría funcionar sin la colaboración entre las autoridades educativas (el patrón que contrata) y los dirigentes sindicales (que proponen al patrón movimientos laborales, y quienes seguramente reciben alguna comisión del maestro heredero o del hereditario).

Una vez que se asegura una posición laboral de tiempo parcial, será necesario ganar el favor de los líderes sindicales para obtener un contrato de tiempo completo, para avanzar en un grado superior de enseñanza o para conseguir ser transferido a otra escuela. Si un docente se interesa en llegar a ser director o supervisor debe cons-

² Es necesario aclarar que la situación descrita aquí corresponde a la evolución histórica de la profesión magisterial, pues en 2008 el gobierno federal mexicano estableció concursos de oposición para ocupar plazas de nueva creación. De hecho, representan una pequeña parte del total, ya que son contadas las nuevas plazas en educación básica.

truir alianzas políticas con líderes sindicales, cuya opinión es tomada en cuenta por las autoridades educativas al realizar dichas designaciones. Por el contrario, aquellos docentes que se comprometen activamente con la oposición sindical enfrentan dificultades para avanzar profesionalmente o para obtener permisos que les permitan ausentarse para hacer estudios de posgrado o alguna otra prestación formativa.

Esta breve descripción de las transacciones que caracterizan la carrera docente ejemplifica el tipo de reglas que han llegado a institucionalizarse en el sistema SEP-SNTE. Son múltiples las implicaciones de esta circunstancia. Una muy importante es que demuestra el grado de autonomía logrado por el sindicato sobre una función central del sistema educativo: la regulación de la carrera profesional, la que sólo marginalmente se basa en méritos académicos o de desempeño docente. Lo anterior tiene implicaciones cruciales para la autoimagen docente, ya que es menos importante tener una reputación de buen maestro que ser leal al sistema SEP-SNTE. Otras implicaciones son de índole sociológica: no puede haber duda de que mediante los mecanismos señalados se han constituido “familias de maestros” (o “tribus”) que transmiten estas pautas hacia nuevas generaciones; asimismo, en regiones económicamente muy deprimidas, la herencia de las plazas representa una base de seguridad económica muy importante. Estos temas no han sido sistemáticamente examinados por la investigación y merecen mayor atención, pero aquí interesa relevar el sentido de este sistema para la profesión del educador y su carrera futura, para la manera en que los individuos desarrollan un *habitus* y una identidad que privilegian la efectividad política sobre la efectividad pedagógica.

Ramificaciones para la identidad de los Educadores

Como un todo, la membresía en el sistema SEP-SNTE implica una identidad forjada en torno a la profundamente institucionalizada serie de reglas culturales, políticas y prácticas. ¿Sería razonable imaginar que los discursos, normas y prácticas de docentes como educadores puedan separarse del sistema profundamente impregnado de favores y clientelismo? Estamos lejos de descalificar a los numerosos maestros que se esfuerzan en su trabajo y buscan mejorarlo, pero no podemos dejar de preguntarnos sobre las estrategias cognitivas, discursivas y prácticas que despliegan los maestros comprometidos con su profesión frente a las reglas del juego estatuidas de hecho en este sistema SEP-SNTE, que para nuestros propósitos puede ser visto como un campo fuertemente estatuido. ¿Cómo negocian los docentes su vocación de edu-

cadores, las metas formales de la política educativa y su identidad como miembros del sistema SEP-SNTE?

Desde principios de 1990, el contenido de las políticas educativas en México ha desarrollado una clara preocupación por temas como calidad, la pedagogía centrada en el estudiante y formación docente de alto nivel. El currículum para la escuela primaria fue reformado y se produjeron nuevos libros de texto. Se estableció la llamada carrera magisterial, que en principio fue un sistema de incentivos basados en el mérito.³ Son grandes iniciativas políticas que emergen en el marco del discurso de la calidad. A juzgar desde los discursos de la política formal, el sistema educativo mexicano ha debido experimentar reformas significativas alineadas con las tendencias de política internacional.

Al mismo tiempo, sin embargo, se observa que el poder, la influencia y autonomía del sindicato nacional, como entidad política, han crecido y que se atrincheran en valores y prácticas tradicionales. La distancia entre tradicionalismo y modernización tiende actualmente a incrementarse, planteando problemas a los diseñadores de políticas que no son capaces de evadir la “captura” del sistema educativo por el sindicato.⁴ Existe una clara y creciente brecha entre contenido y metas de la política educativa y los valores del profundamente institucionalizado sistema descrito. Al parecer los maestros deben navegar entre dos discursos disonantes.

¿Cómo se expresa en varios niveles esta situación de tensión y disonancia entre las políticas públicas y las realidades institucionales en que se mueve el magisterio? En el nivel nacional, juzgando por la posición de quienes diseñan nacionalmente las políticas, tal disonancia no existe. Por el contrario, el secretario de educación asegura que la política es elaborada en directa colaboración con la líder sindical.⁵ Justifica esta participación como expresión de la vieja demanda sindical a favor de una política de “inclusión de los maestros” y de una más efectiva implementación.

En el nivel local se observan respuestas variadas. En varios estados los movimientos de oposición no se han rendido frente a estas decisiones políticas. Se trata de reacciones políticas típicamente mostradas por grupos organizados de educadores que se movilizan contra la dirigencia magisterial nacional.

³ En su implementación este sistema acabó por ser capturado por el SNTE.

⁴ Un notable ejemplo de la captura del SNTE es el procedimiento aceptado para la compensación salarial a través de la Carrera Magisterial, un sistema de incentivos establecido por la Secretaría de Educación a principios de 1990 con la intención de recompensar la efectividad docente sobre bases individuales.

⁵ La Alianza para la Calidad de la Educación, se expresa en documentos de política educativa signados por el presidente, el secretario de Educación Pública y la presidencia sindical en 2007; además, la presidencia sindical consistentemente hace declaraciones públicas sobre la implementación de la política.

Nuestro extenso contacto con maestros nos indica, sin embargo, que en el nivel de educadores individuales, para un observador externo puede resultar obvia la disonancia entre los discursos formales de la política educativa y las prácticas prevalentes, pero que tal disonancia generalmente no es percibida por el docente o bien ha sido asumida como normal (es decir, como apropiada para las reglas del juego estatuidas). Es sorprendente para nosotros que el asunto de la disonancia no sea tema de discusión entre muchos educadores. Cuando insistimos en este tema, sin embargo, los docentes expresan muchas posiciones diversas. Una de las explicaciones ofrecidas es que tratan de separar sus actividades como miembros del sindicato —por ejemplo, en asambleas sindicales, demostraciones y actividades electorales— de sus preocupaciones pedagógicas. Esta respuesta, por supuesto, no respalda la posición asumida en este trabajo sobre las prácticas y valores que tienden a ser profundamente institucionalizados en el sistema SEP-SNTE.

Otra explicación consiste en sostener que las acciones de la líder nacional son crecientemente distantes de las preocupaciones locales de los profesores. Pero muy poco se ha dicho sobre esto dada la estructura jerárquica sindical y el hecho de que las autoridades educativas están aliadas con la dirigencia sindical. La respuesta fatalista es de hecho la más extendida y resulta ser expresión del éxito del sistema SEP-SNTE.

Un tercer tipo de respuesta observada es la trivialización de las reformas políticas. “Es el viejo vino en odres nuevas”. Los maestros asisten a los talleres y a las sesiones de capacitación donde asimilan el nuevo lenguaje político (e invierten algunos días fuera de los afanes del salón de clases). Cuando se insiste en las implicaciones de las reformas políticas para las prácticas pedagógicas, una respuesta común es la rutinaria repetición de la nueva terminología, con escasas referencias a los problemas experimentados en el aula. El discurso de la innovación política parece invalidar las percepciones de disonancia con las prácticas pedagógicas. La nueva terminología, lejos de tener una función instrumental en las conceptualizaciones y las reflexiones sobre la práctica, es empleada como cobertura y legitimación de la experiencia pedagógica tradicional. De esta manera, se expresa la trivialización misma del lenguaje.

Poder y Discurso en el sistema SEP-SNTE

Volvamos ahora a los temas de lenguaje, discurso y poder. Resulta evidente que los sistemas institucionalizados producen cierta clase de discurso. Si las reglas —formales e informales— de un entorno institucionalizado deben ser asimiladas como

apropiadas o legítimas, deben poder intercambiar entre sus miembros significados de expresión, significados discursivos. Pero no es sólo cuestión de jerga o terminología específica, ella puede tener o no una relación especializada con las demandas técnicas que un individuo enfrenta en ese ambiente. Es evidente que los discursos que expresan estas reglas son también una manifestación de la ideología que las origina y mantiene. “El lenguaje está inextricablemente relacionado con la ideología y no puede analizarse ni comprenderse sin ella” (Gee, 2005: 11). Aquí es donde nuestro análisis necesita apartarse de la sociología institucional, que raramente se preocupa por atender aspectos como poder, conflicto y disonancia.⁶

Bourdieu (1984) señala que “una de las formas de definir un campo,⁷ es considerando aquello que está en juego y los intereses específicos” (García Canclini, 1984: 36) ¿Qué es lo que está en juego en el sistema institucional SEP-SNTE? Hemos insistido aquí en que se trata del mantenimiento del poder. Bourdieu (1985, en Hanks 2005: 73) propone tres rasgos del campo que son: “(a) juegos de lenguaje de acuerdo a ciertos fines y empleando ciertos recursos discursivos hacia propósitos establecidos (b) una serie de creencias y que se asumen como subyacentes al juego, y (c) lo que específicamente se juega (qué se puede ganar o perder, cómo y por quién(es)”. Ahora bien, “quienes participan en el campo tienen un conjunto de intereses, un lenguaje común, una ‘complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos’”. Por eso, el hecho de intervenir en la lucha contribuye a la reproducción del juego mediante la creencia en el valor de ese juego. Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía (García Canclini, 1984: 19). Queremos agregar que esta dicotómica visión de ortodoxia *versus* herejía debe ser completada por una tercera postura que es el fatalismo.

Debemos decir que el sistema SEP-SNTE es un campo complejo y vasto de posiciones y estrategias en el que los actores maniobran continuamente para adquirir o defender posiciones, así como para impedir el acceso de otros a las posiciones disponibles (Street, 1992). Las evidencias que hemos acumulado nos indican que, en términos del *habitus*, la dinámica del sistema SEP-SNTE envuelve y hegemoniza institucionalmente al campo estrictamente escolar. En el lenguaje común del magisterio, “lo político subordina a lo educativo”. Los valores, los códigos lingüísticos, las jerarquías aceptadas y las identidades se generan y se reproducen en el campo

⁶ La relativa ceguera de la sociología institucionalista para abordar poder y conflicto es una de las críticas importantes develadas en esta perspectiva (Powell y Colyvas, 2007).

⁷ Lo que para nuestro propósito equivale a ambiente institucional.

SEP-SNTE. Volviendo al ejemplo del reclutamiento patrimonialista de nuevos maestros, sugerimos que los valores implícitos en este tránsito empiezan a marcar la autopercepción del maestro como un profesional cuya identidad “técnica” —es decir, su dominio certificado de contenidos y metodologías de enseñanza— está envuelta y subordinada por su identidad como participante del sistema SEP-SNTE. Sus interacciones con otros maestros, directores, inspectores y agentes educativos estarán usualmente mediadas por su común participación en ese entorno. Este campo se caracteriza por dinámicas de producción y reproducción de poder, el cual es paradójicamente legitimado por un discurso educativo acerca de la calidad y la “sociedad del conocimiento”.

La disonancia entre este discurso y el sistema SEP-SNTE no es señalada: la invisibilidad de tal disonancia, por un lado, obedece a una muy exitosa institucionalización de las reglas de ese sistema, y por otro lado refleja un alto nivel de trivialización del lenguaje mismo, de la herramienta principal del maestro frente a grupo. Afirmar que la organización sindical y los sistemas educativos son campos de luchas de poder no tiene nada de novedoso. No es novedoso señalar que los discursos educacionales pueden ser usados como instrumento político. Lo que es específico del fenómeno que nos ocupa es la *invisibilidad de la evidente disonancia* entre los valores de educación proclamados y las prácticas actuales en el sistema SEP-SNTE. Nuestro debate sobre esta situación paradójica es que no sólo trivializa los discursos educativos y tiende a generar fatalismo entre los maestros sino que degrada el mismo uso del lenguaje. Los discursos educativos son un lenguaje rico: están llenos de complejos argumentos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el contenido y la técnica pedagógica. Los docentes dominan y asimilan estos discursos pero implícitamente reconocen al mismo tiempo que no se espera que este complejo lenguaje sea trasladado a la acción. La función de legitimación del lenguaje supedita, niega y disminuye su valor cognitivo e instrumental.

¿Qué consecuencias se derivan para la enseñanza? No estamos sugiriendo un nexo determinista entre el discurso institucionalizado y las prácticas y pensamiento educativos. Por el contrario, resaltamos las contradicciones que enfrentan los docentes. Un punto de partida para futuras investigaciones podría consistir en la construcción de tipologías de estrategias cognitivas, normativas y discursivas desarrolladas por los docentes frente al dilema mencionado. Dicha tipología podría servir como hipótesis de trabajo para explorar las respuestas docentes a la innovación o a los cambios políticos. El primer tema para investigar podría ser, por supuesto, si la disonancia es percibida, un importante tema en sí mismo. Si la disonancia es percibida, ¿cómo es resuelta? Las distintas estrategias para resolver esta contradicción sugerimos que podrían tener importantes implicaciones para la práctica en los salones de

clases —investigada a través de prácticas de lenguaje—, así como para saber cómo los individuos construyen su vocación de educadores.⁸

Bibliografía

- García Canclini, N. (1984), “Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo-Conaculta, pp. 9-53.
- Gee, J.P. (2005), *La ideología de los discursos*, Madrid, Ediciones Morata.
- Hanks, W.F. (2005), “Pierre Bourdieu and the Practices of Language”, *The Annual Review of Anthropology*, 34, pp. 67-83.
- Hernández M., L. (2009), “¿Qué sindicalismo para los profesores poblanos?”, *e-consulta.com.mx*, [periódico en línea], disponible en http://www.e-consulta.com/index.php?option=com_content&task=view&id=22214&Itemid=177; consultado el 18 de enero de 2009.
- Loyo, A. (1997), *Los actores sociales y la educación: Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, DF, UNAM-Plaza y Valdés.
- Loyo, A. (1999), “El sindicalismo magisterial en México”, *Boletín*, 3, Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina, Buenos Aires, PREAL-FLACSO.
- Meyer, J., Boli, J. y Thomas, G. M. (1994), “Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account”, en S. W. Richard y J. W. Meyer (eds.), *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, Thousand Oaks, Ca, Sage Publications, pp. 9-31.
- Muñoz Armenta, A. (2008), “Escenarios e identidades del SNTE entre el sistema educativo y el sistema político”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), pp. 377-417.
- Olsen, J. P. (2007), *Understanding Institutions and the Logics of Appropriateness: Introductory Essay*, Center for European Studies (ARENA), University of Oslo, Working Paper, 13, disponible en <http://www.arena.no>; consultado el 13 de diciembre de 2008.
- Powell, W. W. y Olyvas, J.A. (2007), “New Institutionalism”, *International Encyclopedia of Organization Studies*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, disponible en http://sage-ereference.com/organization/Article_n336.html; consultado el 5 de marzo de 2009.

⁸ Por vocación entendemos “hacer una autoconsciente reflexión ética de nuestro trabajo” (Berger y Kellner, 1981: vii).

- Raphael, R. (2007), *Los socios de Elba Esther*, México, Planeta.
- Richard, S. W., Meyer, J. (1994), *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, Thousand Oaks, Ca, Sage Publications.
- Selznick, P. (1957), *Leadership in Administration*, New York, Harper & Row.
- Street, S. (1992), “El SNTE y la política educativa, 1970-1990”, *Revista Mexicana de Sociología*, 54(2), pp. 45-72.

Blogs sobre el SNTE, la educación y el magisterio

<http://educacioncafe.blogspot.com/>

<http://setebc.wordpress.com/>

<http://www.wenceslao.com.mx>

<http://www.normalistas.com/>

<http://md-nuevosindicalismo.blogspot.com>

El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües¹

Karen Englander

La publicación de trabajos científicos en inglés, especialmente por parte de las personas cuya lengua materna es otra, debe verse como una manifestación de la globalización que ocurre en el mundo actual. Los expertos en lingüística aplicada han prestado especial atención a este fenómeno mediante el análisis de textos redactados por científicos no angloparlantes (Li, 2006; Burgess, 2002; Flowerdew, 1999, 1999b), y el análisis del proceso que entraña publicar en revistas internacionales (Salager-Meyer, 2008; Lillis y Curry, 2006; Burrough-Boenish, 2003).² La intención de este estudio es comprender mejor la construcción social del proceso de publicación en inglés por parte de los científicos que viven fuera de los países donde predomina esa lengua. Por ello es necesario un marco analítico que integre las entidades políticas, las políticas de publicación y al científico-autor en lo individual.

En este estudio he reunido varias visiones teóricas para centrar la atención en un estudio de caso sobre un científico hispanoparlante y sus experiencias al publicar en inglés. Recorro a la geografía social, a la sociolingüística y a los estudios sobre discurso e identidad. Este trabajo se basa en la presentación de escalas sociolingüísticas de Blommaert (2006a). Esencialmente, la metáfora de las escalas representa el poder y la desigualdad en los procesos socios-emióticos, y sienta las bases de la discusión que sigue. Este ejercicio puede desplegar un amplio marco para la teorización de la

¹ Una versión preliminar de este trabajo se publicó en *Discurso y Sociedad* (2009).

² Para un resumen de los estudios empíricos véase Uzuner, 2008.

relación entre la publicación, el discurso y la identidad, y la manera en que afecta a los científicos multilingües³ en un mundo globalizado.

Para considerar al científico y su mundo desde esta perspectiva, se integran las teorías de la geografía social, la sociolingüística y los Nuevos Estudios de Literacidad, ilustrando su pertinencia con el caso de un académico universitario y sus experiencias de publicación. Mi intención es que el resultado de este estudio conduzca a la adopción de escalas como herramientas teóricas que permiten entender la relación entre publicar, el discurso y la identidad y la manera en que esta relación afecta a los científicos multilingües en un mundo globalizado.

La sociolingüística y las escalas contextualizadoras

La sociolingüística y el análisis crítico del discurso buscan entender el efecto que la sociedad tiene sobre la manera en que el lenguaje es usado e, inversamente, cómo el uso del lenguaje afecta a la sociedad (van Dijk, 1998; Fairclough, 2001). Como concepto, las prácticas de literacidad vinculan “actividades de lectura y escritura con las estructuras sociales en las cuales están inmersas y a las que, al mismo tiempo, dan forma” (Barton y Hamilton, 1998: 6). De hecho “no hay forma en que el lenguaje pueda existir ‘sin contexto’” (Blommaert, 2006b: 4). Sin embargo, como puntualiza Lillis (2008), la mayoría de los estudios sobre literacidad académica que tratan de comprender la relación entre texto y contexto ubican su enfoque “hacia afuera”, esto es, del texto al contexto (Lillis, 2008: 374). Pocos estudios sobre literacidad académica van del contexto al texto. La metáfora de la escala vertical es aplicable a la sociolingüística y al discurso crítico que exploran quién y qué tiene poder sobre los demás mediante el lenguaje y la literacidad (Fairclough, 2001). Al adoptar las escalas, podemos exponer el contexto que da forma a la historia de la literacidad y el uso del lenguaje; esto se ilustra en el estudio de caso presentado más adelante en este capítulo.

Blommaert (2006a) utiliza la metáfora de las escalas en su aproximación a la sociolingüística para indicar la estructura en estratos de la sociedad y la forma en que el discurso se usa para posicionar a la gente dentro de ella. Algunas personas pueden tener acceso a una escala local o baja y su lenguaje es reflejo de esa posición social. Otras pueden acceder a una escala más alta y utilizan esa posición ya sea para

³ Considerando a Uzuner (2008), el término *multilingüe* se utiliza para hacer referencia a académicos fuera de países angloparlantes que utilizan el inglés como idioma adicional para publicar internacionalmente.

reforzar su propia posición o —y quizás simultáneamente— para diferenciarse de aquéllos ubicados en una posición inferior

Blommaert (2006a) ofrece el ejemplo de una interacción entre un profesor y un estudiante de doctorado; el estudiante comenta: “**Empezaré mi** disertación con un capítulo en el que se reporta mi trabajo de campo”. El profesor responde: **Empezamos nuestra** disertación con un capítulo de revisión de la literatura **aquí**”. Las palabras en negritas enfatizan el contraste. El discurso del estudiante lo posiciona en el nivel más bajo por su uso del pronombre personal individual, del adjetivo posesivo y del futuro, todo lo cual hace que el comentario del estudiante se centre en su trabajo y planes personales. En contraste, el profesor utiliza “Empezamos” y “nuestra”, así como el presente (¿histórico?) del indicativo, invocando de este modo a comunidades académicas e institucionales más amplias. El profesor hace un movimiento vertical para invocar aquellas normas y reglas más poderosas de la institución y comunidad, y crea así una posición que se alinea con niveles más altos de la escala.

También los burócratas, argumenta Blommaert (2006a), tienen acceso a niveles más altos de la escala al utilizar el lenguaje y los procedimientos que crean sistemas y casos a partir del individuo y de las experiencias personales de aquéllos que interactúan con la burocracia. Para el individuo se tiene una situación particular en un tiempo particular, el EspacioTiempo del nivel más bajo, pero para el burócrata esa situación se transforma en un discurso de aspecto procedimental de la institución. Este salto de la escala a un nivel más alto se manifiesta removiendo al individuo y la inmediatez de la situación del peticionario e invocando un conjunto de procedimientos prescritos que acallan eficientemente al individuo —y a su experiencia— del estrato más bajo. Mientras mi discusión avanza, estoy adaptando la configuración de escalas en estratos de Blommaert (2006a) que se diferencian por el EspacioTiempo. Esta metáfora, pues, es utilizada para discutir y enlazar las teorías del campo disciplinario a las que he recurrido.

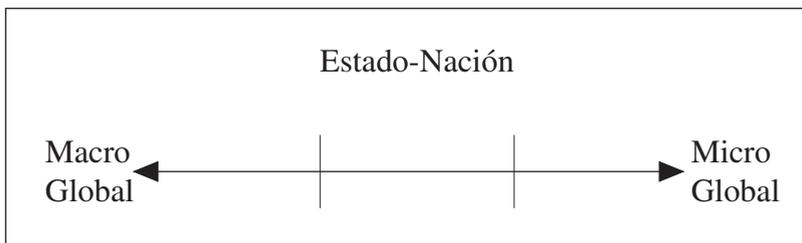
Además de la estructura vertical de las escalas en estratos, Blommaert (2006a) señala que la escala como una metáfora espacial sigue teniendo una dimensión horizontal. Las metáforas horizontales, particularmente en sociolingüística, implantan importantes fundamentos y términos teóricos tales como “literacidad distribuida”, “diseminación”, “comunidad de prácticas”, “comunidad discursiva” y “rango” de las prácticas de literacidad que permean la literatura. Por lo tanto, “La ‘escala’ no desestima las imágenes horizontales del espacio; las complementa con una dimensión vertical de ordenamiento jerárquico y diferenciación de poder” (Blommaert, 2006a: 4).

La sociolingüística y el continuo global-local

Los estudios de la globalización dentro de los campos de la historia y la geografía social también emplean la metáfora de la escala. Para capturar el fenómeno, se utiliza un continuo con los fenómenos de nivel micro y local a un extremo, mientras que los de nivel macro y global se ubican en el otro extremo (Figura 1) (Lefebvre 2000, en Blommaert 2006a).

Blommaert (2006a), sin embargo, aporta la idea de que la escala es indexada en forma vertical, no horizontal. Los eventos y procesos de la globalización ocurren a diferentes niveles de la escala, donde el nivel micro/local se halla en el nivel inferior de la escala, el macro/global en el nivel superior, y los fenómenos intermedios, tales como el Estado-nación, por ejemplo, se intercalan en los niveles medios.

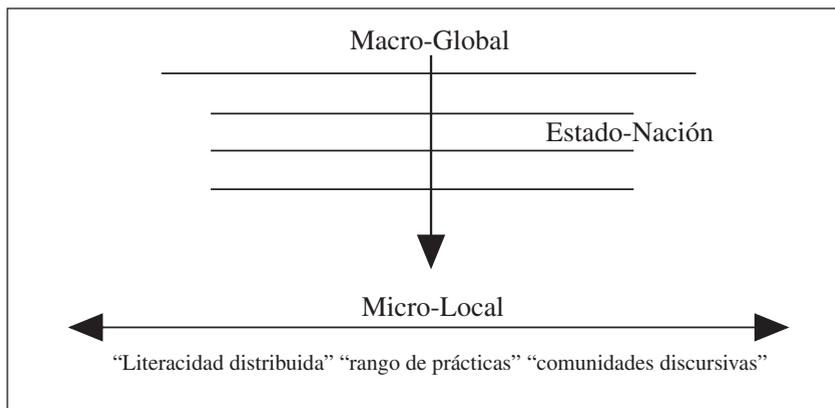
Figura 1. El continuo Global-Local basado en Lefebvre, 2000



Fuente: elaboración propia.

Esta escala vertical hace explícita la relación de poder entre los actores del fenómeno social estudiado. También añadiría que el uso de escalas como metáfora hace explícita la idea de que el peso se distribuye de manera desigual, donde lo más grande presiona a lo más pequeño (*Figura 2*). Aunque se puede argumentar que el nivel micro/local siempre fue dominado por una entidad más poderosa —el Estado-nación—, la globalización ha llevado al Estado-nación a un estatus de simple nivel medio (Burbules y Torres, 2000). Así, los procesos de cambio que afectan lo individual y lo local se han multiplicado con la consolidación de la globalización. De la misma manera, la metáfora de la escala vertical es aplicable en la sociolingüística, donde las teorías exploran quién y qué tiene poder sobre otros a través del lenguaje y las prácticas de literacidad (Fairclough, 2001).

Figura 2. Reconceptualización de las escalas verticales y horizontales de lo global y lo local



Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, la escala como una metáfora social sigue teniendo una dimensión horizontal, y las metáforas horizontales establecen cimientos teóricos importantes. En la sociolingüística, los términos de la dimensión horizontal que permean la literatura incluyen literacidad distribuida, diseminación, comunidad de práctica, comunidad discursiva y rango de prácticas de literacidad. Por lo tanto, el concepto de escala, “no rechaza las imágenes espaciales horizontales; las complementa con una dimensión vertical de ordenamiento jerárquico y diferenciación del poder” (Blommaert, 2006a).

Para Blommaert, una escala se debe entender no sólo como una metáfora espacial, sino también como una de tiempo. El tiempo sitúa los eventos y los delimita, incluyendo los eventos lingüísticos. En cualquier evento de literacidad hay una historia de los artefactos materiales, el denominado “aparato de literacidad” (Brandt y Clinton, 2002). Estos libros, registros, archivos, documentos, computadoras, etcétera, construyen y sostienen piezas del mundo cada vez más grandes y extensas “a través del tiempo y del espacio” (Brandt y Clinton, 2002: 347). Cuando los investigadores analizan las prácticas de literacidad, inevitablemente identifican un comienzo y un fin del evento, ya sea una conversación, una clase en el aula, un folleto informativo o un artículo de investigación científica. Entonces, para entender esos eventos, es necesario fundir los dos fenómenos de tiempo y espacio en un solo concepto de Tiempo-Espacio (espacio-tiempo) (Wallerstein, 1997). Todo evento social ocurre dentro de este Tiempo-Espacio.

Los fenómenos locales y globales pueden indexarse en niveles de escala que se diferencian por el TiempoEspacio (Tabla 1). La globalización ocurre en la escala superior, donde el discurso neoliberal ubica este fenómeno como la marcha inevitable del progreso —“intemporal” — y como una realidad supranacional de amplitud espacial. La globalización, presentada como “moderna, razonable, realista y pragmática” (Kennedy, 1994, en Silbey, 2001: 260), entró en el discurso de los años setenta y se ha convertido en el “sentido común” ideológico de la actualidad (Bourdieu y Wacquant, 2001). El progreso es una manifestación de Tiempo-Espacio eterno o infinito, donde existe perpetuo cambio (Wallerstein, 1997). Por otro lado, la escala inferior posiciona al individuo, al evento y a lo particular. En este nivel, los fenómenos son transitorios, o limitados temporalmente y situados localmente.

Tabla 1. La sociolingüística y el fenómeno globalizado/localizado analizados por medio de escalas

<i>Escala</i>	<i>Fenómeno</i>	<i>Tiempo espacio</i>
Escala superior	La globalización y los fenómenos sociolingüísticos del poder.	Continuamente se están recreando. ‘Intemporales’. Translocales. Ampliamente esparcidos.
Escala inferior	La localización y los fenómenos sociolingüísticos de impotencia.	Momentáneos. Temporalmente limitados. Locales. Situados y Particulares.

Fuente: elaboración propia.

La globalización es el proceso de transformación del mundo actual a través de la combinación de una serie de fuerzas económicas, tecnológicas, socioculturales y políticas (Burbules y Torres, 2000). Explorar el vínculo entre los procesos globalizadores y sociolingüísticos, por lo tanto, permite un análisis más actualizado de las transformaciones de la producción de textos científicos escritos por autores multilingües hoy en día.

La globalización y la publicación científica

“El inglés es el idioma universal de la ciencia en este momento de la historia”, afirma la editorial Thompson Scientific Publishing, propietaria del *Internacional Science Index*, anteriormente el *Science Citation Index* (Testa, s.f.). En algunas esferas sociales es común referirse al inglés como *el lenguaje de la ciencia*. Ya sea desde una

perspectiva crítica (Phillipson, 2001; Canagarajah, 2002) o una neoliberal (Kuznetsov y Dahlman, 2008), la participación en el escenario internacional del conocimiento científico requiere el inglés. No siempre fue así (Ammon, 2001); el francés, el alemán y el ruso tienen cada uno sus propias venerables tradiciones de comunicación de la ciencia en el mundo. Sin embargo, a partir de la segunda Guerra Mundial, el inglés ha tomado una posición cada vez más prominente. Con la llegada de las bases de datos e internet, el inglés es ineludible. Este idioma está posicionado claramente en la escala Tiempo-Espacio al nivel de la globalización. La prueba de ello se encuentra en los siguientes hechos:

- De los cinco mil artículos publicados diariamente 89% se publica en inglés (Martel, 2001).
- La gran mayoría de los artículos indexados en las bases de datos internacionales está en inglés (Gibbs, 1995).
- De todas las bases de datos 80% funciona en inglés (Martel, 2001).
- La *Web of Science/International Science Index* (Red de Ciencia/Índice Internacional de Ciencia), la cual indexa nueve mil 500 revistas de todo el mundo, tiene una marcada preferencia por las revistas que se publican en inglés, afirmando que centran su trabajo en “revistas que publican el texto completo en inglés o, cuando menos, su información bibliográfica está en inglés. Sin embargo, yendo más lejos, es claro que las revistas más importantes para la comunidad internacional de investigadores publicarán su texto completo en inglés” (Testa, s.f.).

La dominación del inglés se evidencia en la declaración de Medgyes y Kaplan (1992: 68), “los países de habla inglesa controlan un cártel de información que hace que el control energético de la OPEP parezca trivial”. Además, “las perspectivas teóricas y metodológicas proporcionadas en las teorías centrales de una disciplina son propuestas principalmente por teóricos e investigadores en los centros anglo-europeos (por ejemplo, E.U. y el Reino Unido)” (Lin, 2005, en Oda, 2007: 125). Los académicos, dentro o fuera de los centros de habla inglesa, aplican estas “teorías mundiales” (Oda, 2007: 125) a las cuestiones y lugares locales. Las revistas publicadas en inglés tienen alcances geográficos y epistemológicos ilimitados. Aún más, el hecho de ser indexadas en bases de datos y tener el registro de las trayectorias de sus citas les confiere una permanencia sin límite temporal.

Tal como se aludió arriba, existe un mundo de publicaciones que no está en inglés, ni proviene de los países de habla inglesa. De hecho, aún la vasta Red de Ciencia (*Web of Science*) cubre menos de la cuarta parte de las revistas arbitradas que se

publican en el planeta (Salager-Meyer, 2008). La literatura especializada se refiere a este ámbito internacional de publicaciones en otros idiomas como “publicaciones periféricas” (Canagarajah, 1996, 2002; Braine, 2005). Las dificultades que enfrentan estas revistas son muchas; Salager-Meyer (2008) las resume de la siguiente manera:

Dado que se escriben en idiomas locales (es decir, idiomas que no se leen ampliamente), las revistas rara vez se ven o se comentan en la comunidad de empresas editoras establecidas... Son, por lo tanto, invisibles y caen dentro del dominio de la ciencia perdida, a cuyos actores se les niega la promoción académica. Otro problema de las revistas locales es que su número de lectores es muy pequeño: casi nunca trasciende los límites nacionales y, por regla general, éstas son leídas únicamente por los que publican en ellas... Estos problemas se agravan aún más por el hecho de que las restricciones financieras afectan su publicación y distribución. Por consiguiente, las revistas pequeñas carecen, por lo general, de continuidad y padecen de ‘una irregularidad inevitable’ en su frecuencia de aparición (Salager-Meyer, 2008: 123).

Salager-Meyer concluye: “Todo esto significa que las revistas periféricas no pueden ser competitivas en el cada vez más abierto ‘mercado’ científico” (Salager-Meyer, 2008: 123).

La marginalización de las revistas que no se publican en inglés se incrementa con la práctica de medir el factor de impacto. Este factor es una medida de las citas que reciben las revistas y frecuentemente se usa como criterio para determinar la importancia de una revista en su área de especialidad. Se calcula con base en el número de citas a los artículos publicados en una revista durante los dos años anteriores. Se basa en la suposición de que entre mayor es el número de citas en un período de tiempo relativamente corto después de su publicación, mayor es el impacto que tiene la revista en el área de su especialidad. Así, para que una revista tenga impacto en su campo debe ser publicada con frecuencia, lo cual a menudo es difícil para las denominadas revistas periféricas que cuentan con menos recursos financieros. Aún más, la revista debe ser frecuentemente citada, lo que normalmente requiere que se distribuya por medio de editoriales internacionales y que sea indexada en bases de datos grandes. Esto tiene un impacto directo, por ejemplo, para las revistas publicadas en español. La *Web of Science/International Science Index* (Red de Ciencia/Índice Internacional de Ciencia), con sus nueve mil 500 revistas, registra solamente 167 que se publican en los países de habla hispana, y de éstas, tan sólo 21 provienen de México (Thomson Publishing, comunicación personal).

Para los investigadores individuales hay un capital social (Gee, 2005) que emana de sus publicaciones en revistas internacionales en inglés. En el caso de México,

por ejemplo, los científicos pueden solicitar su adscripción al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), una red establecida en 1984 para reconocer la productividad científica de los investigadores, cuya permanencia es evaluada trianualmente por un comité formado por pares. La productividad se mide a través de un sistema de puntajes, donde se otorgan puntos por publicar en revistas especializadas, en revistas de divulgación y en monografías. En la categoría de revistas especializadas se obtienen puntos únicamente si el artículo aparece en una revista arbitrada e indexada internacionalmente. Publicar en las revistas periféricas, nacionales o locales que no están incluidas en alguna de las bases de datos internacionales, como las arriba mencionadas, tiene poco valor, particularmente en las ciencias naturales y exactas. Así, la publicación en revistas en inglés también impacta la compensación monetaria de los científicos, dado que el SNI proporciona ingresos directos a los investigadores que pertenecen a dicho sistema; asimismo, las universidades públicas mantienen un sistema de estímulos económicos, con base en el mérito, que favorece más a los académicos que publican en revistas internacionales en inglés que a los que lo hacen en revistas nacionales o publicadas en español.

Publicar en las revistas en español, a pesar de su alcance potencial en toda América Latina y España, no puede ubicarse en la escala al nivel global, ni a la par con las revistas en inglés. Además, su contenido, al ser marginado, pierde la cualidad de trascendencia en el tiempo, lo que lo sitúa en el momento presente y en el nivel local. En este análisis, las revistas periféricas se ubican en la escala inferior (Tabla 2).

Tabla 2. Las publicaciones analizadas por medio de escalas

<i>Escala</i>	<i>Fenómeno</i>	<i>Tiempo espacio</i>
Escala superior	Revistas internacionales (inglés)	Continuamente se están representando. 'Intemporales'. Translocales. Ampliamente esparcidas.
Escala inferior	Revistas periféricas (otros idiomas)	Momentáneas. Temporalmente limitadas. Locales. Situadas y Particulares.

Fuente: elaboración propia.

La publicación multilingüe y las escalas de discurso

Argumentaré que el deseo de un científico de publicar, hasta cierto punto, siempre va a representar un salto de la escala inferior a la superior, ya que en sí mismo, el hecho de publicar proyecta el conocimiento situado y específico hacia el ámbito de alcance intemporal y amplitud geográfica que ofrece un texto impreso con distribución profesional. Para los académicos de países no anglófonos, publicar en las revistas internacionales en inglés constituye un evidente salto de la escala inferior a la superior. Para explorar estos fenómenos, las propuestas teóricas de Gee (2005) son muy útiles.

Gee describe dos discursos, uno con “D” mayúscula y otro con “d” minúscula. El uso de la mayúscula lo lleva a posicionar el Discurso en un plano superior al discurso escrito con minúscula; esto permite posicionar los discursos en la escala presentada en la Tabla 3, explicados a continuación. Los grandes Discursos, escritos con mayúscula, pertenecen a la escala superior, ya que en el tiempo “existieron antes de la aparición de cada uno de nosotros en escena, y la mayoría existirá durante mucho tiempo después” (Gee, 2005: 27). En el espacio, los Discursos indican la pertenencia a un grupo o red social (Gee, 2005: 26). De hecho, al describir el fenómeno de TiempoEspacio del Discurso, Gee plantea que éste constituye “las maneras de usar el lenguaje, pensar, valorar, actuar e interactuar en el lugar ‘correcto’ en el momento ‘correcto’ con los objetos ‘correctos’” (Gee, 2005: 26). Esta aseveración de Gee amplía la aseveración de Wallerstein: “el tiempo y el espacio no solamente se encuentran ahí afuera, sino que son los primeros elementos que consideramos cuando tratamos de entender nuestro mundo” (Wallerstein, 1997). Para Gee, las maneras en que representamos el TiempoEspacio del Discurso no sólo nos permiten entender nuestro mundo, sino que moldean y conforman nuestro mundo.

Tabla 3. El Discurso analizado por medio de escalas

<i>Escala</i>	<i>Fenómeno</i>	<i>Tiempo-espacio</i>
Escala superior	Discurso	Continuamente se está representando. ‘Intemporal’. Translocal. Ampliamente esparcido.
Escala inferior	discurso	Momentáneo. Temporalmente limitado. Local. Situado y Particular.

Fuente: elaboración propia.

Este nivel de Discurso se indexa más alto que el discurso escrito con minúscula; este último se refiere al “lenguaje en uso o segmentos de lenguaje” (Gee, 2005: 26). El

discurso en el TiempoEspacio se limita a enunciados específicos utilizados en situaciones y lugares específicos. Los enunciados adquieren significado cuando plasman una identidad situada socialmente en una actividad situada socialmente. Es decir, en todo momento, cada persona está comunicando quién es y qué está haciendo. Estos enunciados se manifiestan como eventos e identidades que se localizan en el tiempo y el espacio, por lo que la dimensión TiempoEspacio del discurso se indexa bajo, dado que el tiempo es momentáneo y transitorio, y el espacio es local y situado.

Un discurso no necesariamente permite el acceso directo a un Discurso. Estos dos fenómenos ocurren en diferentes niveles de la escala. La insuficiencia del discurso en el nivel local se evidencia en la noción de trabajo de reconocimiento propuesta por Gee. No es suficiente que uno se posicione como un astrónomo o un pandillero. Uno no puede simplemente decir que uno es una cosa o la otra, ni siquiera vestirse, caminar, hablar y portar los accesorios como si fuera un astrónomo o un pandillero. El individuo tiene que ser reconocido como miembro del grupo por los otros, los que constituyen ese Discurso, y por lo tanto tiene que estar autorizado para considerarse una cosa o la otra. El reconocimiento requiere estar en sintonía con otros que comparten el mismo Discurso “en los tiempos y lugares apropiados” (Gee, 2005: 28). Al ser reconocido, el individuo puede continuar el Discurso “a través de la historia” (Gee, 2005: 27). De este modo, un Discurso se ubica en un nivel del Tiempo-Espacio de mayor temporalidad y, de acuerdo con la terminología de Blommaert, de mayor translocalidad que un discurso.⁴ Así, para resumir mi argumento hasta este punto, hay dos perspectivas distintas que nos proporcionan elementos para entender este fenómeno como escalas.

Desde la disciplina de las ciencias sociales tenemos una escala local/global en la que el TiempoEspacio interactúa de manera diferente en cada uno de los extremos de la escala. Se ha demostrado cómo estas escalas funcionan en el campo de las publicaciones científicas de manera que el peso de lo global es mucho mayor que el de lo local. Este peso se mide de acuerdo a indicadores tales como el factor de impacto, el prestigio para el científico e, inclusive, el factor monetario.

Desde la perspectiva sociolingüística caracterizada por Gee, tenemos una escala de discurso/Discurso donde, de manera similar, TiempoEspacio interactúa de manera diferente en cada uno de los extremos de la escala. En un ejemplo clásico de la obra de Gee *An Introduction to Discourse Analysis* (Una Introducción al Análisis

⁴ Es importante notar que los Discursos no son inmutables, cambian; surgen nuevos discursos y los viejos caen en desuso. Los Discursos pueden fusionarse y transformarse. Más aún, el individuo no está por completo sujeto al Discurso. Si una persona representa el Discurso de tal manera que es “suficientemente diferente de lo que le ha precedido, pero aún reconocible”, entonces esa nueva representación puede cambiar y transformar el Discurso.

del Discurso), ser un “indígena auténtico” en algunos contextos entre los nativos en Estados Unidos de América requiere de una configuración compleja no sólo de discurso sino de Discurso. Ni el nacimiento ni el idioma en sí son suficientes. Más bien, el individuo tiene que manifestar la identidad de un “indígena auténtico” por medio de conductas lingüísticas y no lingüísticas, tales como el saber interactuar con otros indígenas auténticos y con extraños de forma apropiada al bromear, saludar, mantener silencio y mostrar modestia cuando ésta se requiera. En cada Tiempo-Espacio, la identidad situada ocurre en el nivel inferior. Para que se le acepte en el Discurso, el individuo tiene que ser reconocido por otros indígenas auténticos como parte del grupo y “aparecer durante el transcurso de una historia en desarrollo entre grupos de personas” (Gee, 2005: 25). Este Discurso correspondería al nivel superior. Aun así, Gee también hace notar que el individuo tiene que seguir manifestando su identidad de indígena auténtico en el contexto de situaciones reales ya que el juicio de otros es intrínsecamente provisional. Podemos hacer asociaciones paralelas entre estas escalas como se muestra en la Tabla 4. De nuevo, las inequidades de poder y peso confieren precedencia al nivel superior, no al inferior.

Tabla 4. Síntesis: La sociolingüística y el fenómeno globalizado/localizado analizados por medio de escalas

<i>Escala</i>	<i>Fenómeno</i>	<i>Tiempo espacio</i>
Escala superior	La globalización y los fenómenos sociolingüísticos de poder. Discurso.	Continuamente se está representando. ‘Intemporal’. Translocal. Ampliamente esparcida.
Escala inferior	Localización y los fenómenos sociolingüísticos de impotencia. discurso.	Momentáneo. Temporalmente limitado. Local. Situado y Particular.

Fuente: elaboración propia.

Las escalas y la identidad

Ya que mi interés radica en el acto de publicar la obra escrita del individuo, hay una dimensión adicional de la escala que necesita discutirse: la identidad. La habilidad del escritor de proyectar desde su contexto inmediato —desde la identidad y contexto

situados socialmente— hacia una “realidad social percibida” —es decir, las estructuras y significado de una disciplina— se negocia en cualquier escrito (Hyland, 2000: 18). Para explorar esta distinción, aquí tomo del trabajo de Roz Ivanič (1998) y su exposición sobre la identidad discursiva y autobiográfica.

La identidad autobiográfica es la identidad que las personas llevan consigo a cualquier acto de escribir... El término ‘yo autobiográfico’ resalta el hecho de que este aspecto de la identidad se asocia con el sentido que tiene el escritor de sus raíces, de dónde viene, y que esta identidad que imprime a sus escritos es en sí misma construida socialmente y **cambia constantemente** como consecuencia de su biografía en desarrollo... El término también abarca la idea de que... su modo de representar estas experiencias a sí mismo... constituye su modo **actual** de ser (Ivanič, 1998: 24, énfasis añadido).

De manera alternativa, el escritor crea una identidad a través del discurso, es decir, una identidad discursiva, la cual se puede identificar por medio de las variaciones en el arreglo del texto a nivel de la oración. Esta identidad discursiva no es igual a la persona misma, que es la persona autobiográfica: toda una vida de experiencia y conocimiento que se vierten en la tarea de escribir. En cambio, el yo discursivo es la forma en que el escritor se representa en el texto, ya sea que cree esta representación deliberadamente o inconscientemente.

Para el académico multilingüe que desea publicar en el mundo internacional angloparlante, el yo autobiográfico se complica todavía más por la necesidad de producir el manuscrito en inglés. Estos académicos cargan, de antemano, con el peso de la “inversión mayor del aprendizaje del idioma y los costos adicionales de producir textos lingüísticamente adecuados” (Ammon, 2001: vii), una carga de la cual los académicos de habla inglesa están exentos.⁵ A nivel del discurso, el académico multilingüe posiblemente tiene menos control consciente sobre el yo que se presenta en el texto debido a su habilidad —probablemente menor— para manipular y dominar el lenguaje.

Esta distinción entre la identidad autobiográfica y la identidad discursiva también puede entenderse en los niveles de TiempoEspacio. La identidad autobiográfica es momentánea, situada, constantemente cambiante, características del nivel inferior. En cambio, la identidad discursiva es aquella que se representa en un texto, y un

⁵ Man, Weinkauf, Tsang y Sin (2004) reportan que la importancia del dominio del inglés es crucial para la productividad científica. El dominio del inglés, medido mediante los resultados nacionales en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), tiene de hecho una mayor correlación con la productividad científica que la que tiene el gasto de investigación de un país, medido como porcentaje del producto interno bruto.

texto, particularmente el escrito, tiene permanencia. Se puede acceder al texto sin cambios a través del tiempo, aunque la manera en que un lector particular lo entiende en un momento dado es, por supuesto, situado. Sin embargo, la identidad que se presenta en el texto es inmutable, ubicando la identidad discursiva en el nivel superior. Por lo tanto, tenemos una intersección del tiempo, espacio, escritor y texto que se puede ver en múltiples niveles (Tabla 5).

Tabla 5. La incorporación de la identidad en la sociolingüística y el fenómeno globalizado/localizado analizados por medio de escalas

<i>Escala</i>	<i>Fenómeno</i>	<i>Tiempo-espacio</i>
Escala superior	La globalización y los fenómenos sociolingüísticos de poder; Revistas internacionales (angloparlantes); Discurso; La identidad discursiva en el texto.	Continuamente se están representando. 'Intemporales'. Translocales . Ampliamente esparcidos.
Escala inferior	La localización y los fenómenos sociolingüísticos de impotencia; Revistas periféricas (no angloparlantes, ni situadas en el mundo angloparlante); discurso; Identidad autobiográfica.	Momentáneos. Temporalmente limitados. Locales . Situados y Particulares .

Fuente: elaboración propia.

Estudio de caso de la publicación de un académico multilingüe

¿Cómo, entonces, impactan estas fuerzas en un investigador particular en un contexto local? El estudio de caso que se presenta a continuación ayuda a responder esa pregunta. Víctor es un biólogo marino reconocido que trabaja en una de las universidades públicas más importantes de México. Toda su educación formal se llevó a cabo en México y obtuvo su doctorado hace aproximadamente 20 años de la Universidad Nacional Autónoma de México, la más prestigiosa del país. Se ha involucrado en más de una docena de proyectos de investigación que han recibido financiamiento de fuentes externas a la universidad. Ha publicado 18 artículos en inglés en revistas arbitradas y fue el primer autor de seis de ellos así como también de dos capítulos de libro. Nueve de sus publicaciones han sido citadas numerosas veces por otros autores. Ha sido miembro de los consejos editoriales de varias revistas arbitradas

publicadas por universidades mexicanas. Ha ejercido como docente a nivel universitario desde 1976, además de servir como jefe de su departamento. Su expediente académico le ha ganado membresía de muchos años en el prestigioso y competitivo Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En esta instancia en particular, él está dirigiendo un grupo de investigación en la detección de un virus —el virus de la cabeza amarilla (*yellowhead virus* o YHV) —en el camarón en México. Inicialmente presentó su artículo al *Journal of Fish Diseases* (Revista de Enfermedades Piscícolas), el cual tiene un factor de impacto de mil 587 y ocupa el sexto lugar entre las 40 revistas en el campo de la industria pesquera, el vigésimo tercer lugar de las 84 revistas de biología marina y de agua dulce y onceavo de las 123 revistas de las ciencias veterinarias. Víctor intenta acceder a una revista globalizada de nivel superior y a su Discurso correspondiente.

Cuando Víctor presentó su artículo recibió respuesta de dos evaluadores. Uno de ellos escribió: “Encontrar la infección natural del YHV en camarón cultivado en México es de importancia significativa y tiene ramificaciones significativas”. El uso repetitivo de la palabra “significativo” y la colocación de “ramificaciones significativas” indican que el evaluador considera el artículo como digno de ser tomado en cuenta para el Discurso de la revista globalizada. El artículo aborda una situación que va más allá de lo local y contiene ramificaciones que hacen que el hallazgo trascienda lo momentáneo, colocándolo en la escala TiempoEspacio en un nivel superior. Sin embargo, el evaluador también comenta:

Como el inglés no es la lengua materna del autor, hay muchos errores gramaticales y otras deficiencias textuales. Se deberían haber atendido estas deficiencias previas a la presentación del manuscrito para su revisión. Se tendrán que hacer cambios significativos a la redacción para resolver las deficiencias textuales y técnicas que se identifican a continuación antes de que yo pudiera aprobar la publicación del artículo en el *Journal of Fish Diseases*.

El evaluador está dirigiéndose al discurso, un fenómeno de nivel inferior. Deja claro que el discurso no es suficiente para permitir a Víctor entrar en el Discurso. Según el evaluador, no sólo es inadecuado el discurso que se presentó en el artículo, sino que “se debería haber atendido [...] previo a la presentación”. El evaluador está castigando a Víctor por representar una identidad que es insuficiente para el Discurso de los científicos que publican internacionalmente. El evaluador sitúa a Víctor en una identidad como parlante no nativo del inglés y como escritor descuidado. No está reconociendo a Víctor como miembro del Discurso. Aún no es bienvenido en el nivel superior.

El evaluador mismo es evidentemente miembro del Discurso y con el derecho de otorgar reconocimiento a otros, ya que su propio sentido de atribución en este aspecto se manifiesta en su afirmación de que se necesitarían hacer cambios “antes de que yo pudiera aprobar la publicación”. En cinco declaraciones posteriores en esta revisión, el evaluador, al comentar sobre las deficiencias del manuscrito, utiliza la primera persona singular: “No recuerdo que se le haya asignado una función”, “no estoy seguro de que haya habido evidencia confirmada”, “no estoy seguro de que haya habido reportes”, “creo que se puede dar por sentado que” y, por último “en resumen [...] aunque reconozco que el inglés no es la lengua materna de los autores” y otra vez afirma que “el texto necesita atención considerable para hacerlo adecuado para su publicación”. El otro evaluador, aunque menos severo que el primero, también opina que el estudio “requiere un poco más de trabajo previo a su publicación”. El segundo evaluador resalta aún más su posición como alguien facultado para ofrecer el trabajo de reconocimiento del Discurso. Sus comentarios a Víctor son imperativos: “Necesita cambiar el inglés con el fin de convertir ésta en más de una oración. También debería aplicar alguna evaluación crítica a las hipótesis descritas aquí”.

Víctor revisó su artículo, lo volvió a presentar a la revista y fue aceptado. En una entrevista conmigo, fue muy explícito sobre las razones por las que fue criticado. Dijo que nunca antes había publicado en una revista tan prestigiosa ni los evaluadores habían sido tan eminentes en el campo. “Anteriormente trabajaba en la genética de poblaciones e identificaba los niveles de variabilidad genética: artículos sencillos que no afectaban a nadie”. Además, aquellas revistas habían sido de “impacto moderado”. En cambio, “esta es una revista de mayor impacto: tiene una audiencia más grande y se le cita más frecuentemente”. Su tema es mucho más controversial también. “Este artículo tiene un efecto porque dice que en América se encuentra el virus de la cabeza amarilla, lo cual significa que hubo una falla en el control de las poblaciones de camarón”. Víctor expuso tres razones para explicar la crítica severa que recibió, no sólo en relación al contenido sino también sobre el lenguaje. “Es un artículo importante porque puede producir una fuerte reacción; segundo, los evaluadores son las autoridades más importantes en la especialidad. Son los más reconocidos y son sumamente exigentes. Y, tercero, la revista no es nueva ni de aparición reciente, sino que es una de gran impacto”. Esta confluencia le ayuda a Víctor a explicar el trato que recibió. En pocas palabras, estaba saltando a un nivel superior de la escala.

A nivel del discurso, se efectuaron cambios importantes. Un estudio detallado de los cambios textuales hechos al artículo en su versión original rechazada y la versión posterior revisada y aceptada se presentan en Englander (2006a) y Englander (2006b). Por ejemplo, el artículo original de Víctor tenía muchas oraciones de estructura sintáctica compleja. En el artículo original, la oración inicial declara: “El virus

de la cabeza amarilla (YHV) es un virus del tipo SSARN (+) del orden Nidovirales que ha provocado daños severos a la industria camaronicultura en los países Surasiáticos y del Indo-Pacífico desde su descripción en Tailandia en 1991 [tres referencias]”.

De acuerdo con la sintaxis, ésta es una cláusula principal más una cláusula subordinada más un grupo seguido por una referencia. En el artículo revisado la redacción cambia como sigue: “El virus de la cabeza amarilla (YHV) es un virus del tipo SSARN (+) [dos referencias]”.

De acuerdo con la sintaxis, ésta es una sola cláusula principal con una referencia. A esta oración le sigue otra con la misma estructura sintáctica, la cual define la clase genética y orden del virus. Seguidamente un nuevo párrafo introduce el contenido de lo que había sido una cláusula subordinada en el original, aseverando: “El virus de la cabeza amarilla (YHV) causó daños severos a la industria de la camaronicultura en el Suroeste de Asia y los países del Indo-Pacífico a principio de la década de los 1990 cuando fue descrito por primera vez en Tailandia [tres referencias]”.

Además, 65% de las oraciones en la versión original de la sección de Introducción tiene un tema marcado, es decir, comienzan con una palabra o frase que no es el sujeto gramatical de la cláusula. Esto se observa en las siguientes oraciones: “Posteriormente, Durand, Tang y Lightner (2000) confirmaron y extendieron los resultados de la selección de Nunan y otros...” y “Por medio del microscopio de transmisión electrónica, detectaron un virus pleomórfico...”. En ambos casos, se elimina el tema marcado en la versión revisada y aceptada del artículo. La primera oración se escribió de nuevo de esta forma: “Durand, Tang y Lightner (2000) confirmaron y extendieron los resultados de la selección de Nunan *et al.*”. Se cambió la redacción de la segunda oración como sigue: “Estos autores analizaron el camarón congelado importado de Asia que estaba en venta en los mercados de Arizona, EE.UU. por medio de la PCR”.

La inclinación de Víctor de utilizar oraciones más largas y complejas en cuanto a la sintaxis es compatible con las características de la buena redacción académica en español. Montaña-Harmon (1991) estudió artículos en revistas de humanidades publicadas en español y en inglés, y consistentemente encontró que las oraciones en español tienen mayor número de palabras y más cláusulas —aunque con frecuencia las cláusulas eran más cortas— que en inglés. Muchas oraciones en español se considerarían oraciones de continuación, es decir, oraciones muy extensas y erróneamente enlazadas (*run-on* en inglés) si fueran traducidas directamente al inglés. Los párrafos en español tienen menos oraciones que en inglés y los párrafos de una sola oración no son inusitados.

Los elementos léxico-gramaticales que tienden a invitar al lector a interactuar con el texto también se observan en el artículo inicial de Víctor. “Por lo tanto, no

hay duda de que”, permite al lector cuestionar el contenido al reaccionar al texto, planteando sus dudas. Víctor también recalca sus ideas con adjetivos y verbos para acentuar el significado. Por ejemplo, en el original, Víctor escribió que los hallazgos de otro autor “indujeron a estos autores a formular la hipótesis de que dada la enorme cantidad de camarón que ha entrado a los EE.UU. de Asia y las fuertes epizootias de origen viral que han estado sufriendo las granjas camaronícolas del sureste de Asia...” (lo subrayado es mi énfasis para indicar el lenguaje decorativo y enfático). En el texto revisado el pasaje equivalente se lee como sigue: “Estos autores formularon la hipótesis de que dadas las epizootias devastadoras generadas durante ese tiempo en el sureste de Asia y la enorme cantidad de camarón importado en los EE.UU. procedente de aquella región del mundo...”. Este estilo de redacción enfático e interactivo es compatible con la buena escritura académica en español; sin embargo, muchos de estos elementos se minimizaron o eliminaron en el artículo final que fue aceptado para su publicación.

Podemos ver aquí una discrepancia en el lenguaje social o en el registro (Gee, 2005, 2004) que se espera en un artículo en el idioma inglés. Un lenguaje social es una forma de utilizar el lenguaje para representar una identidad particular situada socialmente (Gee, 2004 41). El lenguaje social que se requiere para publicar parte de la noción de un texto científico tal como se concibe en el ámbito donde domina el idioma inglés, pero el lenguaje social que Víctor está representando no es precisamente éste. En su lugar, estaba usando el lenguaje social de un autor del idioma español, ya que, como él dice, fue producto de su pensamiento en español. A través de su lenguaje, Víctor ha estado intentando adoptar la identidad de y ser reconocido como un científico con credibilidad como para escribir en una revista internacional en el idioma inglés. En lugar de ello, su lenguaje social lo posicionó, a la vista de los evaluadores cuando menos, como no digno de serlo. Su deseo de ser enfático no fue aceptado por los que confieren el acceso al Discurso con mayúscula.

Evidencia adicional de la suavización de su discurso se observa en la sección de Discusión, en donde redujo la fuerza de su afirmación. La primera oración de la Discusión en el artículo rechazado declara: “Este estudio presenta evidencia de la presencia del virus YHV por primera vez en granjas camaronícolas en la costa del Pacífico en Norteamérica”. En la versión aceptada del artículo, Víctor incluye dos párrafos en los cuales analiza la presencia del virus en Asia y luego postula las razones por las que las mortalidades masivas en México no fueron atribuidas al virus YHV. El tercer párrafo empieza con una afirmación similar a la anterior: “Este estudio presenta las primeras presuntas evidencias de la presencia del YHV en granjas camaronícolas en las costas del Pacífico de México”. Es menos ‘firme’ y utiliza más tácticas de defensa al agregar el término “presuntas evidencias”, al sustituir “las costas del

Pacífico de México” por la costa de todo un continente y al mover el adjetivo “primeras” a una posición menos prominente en la oración. Esta reducción en la fuerza de las aseveraciones del estudio fue alentado por el evaluador, quien opinó que se debería cambiar el título del artículo. El título original fue “Detección del YHV en Granjas Camaronícolas de la Costa Noroeste de México”. El evaluador recomendó que el medio de detección fuera identificado en el título, para quedar así: “Detección del YHV por la PCR en...”. En última instancia, el título publicado quedó todavía más conservador: “La Presunta Detección del YHV por [dos métodos]...”. Al agregar la palabra “presuntas”, Víctor logró convencer a su editor de que sus hallazgos fueron confiables, en parte, por ser más cauteloso.

No es raro que un científico limite la fuerza de su afirmación en respuesta a los comentarios de un evaluador (Berkenkotter y Huckin, 1995; Knorr-Cetina, 1981; Myers, 1990). Aún así, Víctor cree que su estatus como científico mexicano, esto es, que no ser miembro del Discurso ni tampoco un hablante nativo del inglés fueron los elementos que resultaron en que fuera juzgado tan severamente. Siente que las críticas de los evaluadores en cuanto a su artículo no fueron justificadas. Menciona que su crítica fue “un poco exagerada” y, como evidencia, afirma haber visto artículos en otras revistas escritos por científicos de la India, Indonesia, Filipinas y el Ecuador que contienen los mismos elementos en el artículo y el mismo tipo de resultados, confirmando haber encontrado la presencia de un virus particular en su entorno. A pesar de ello, los evaluadores criticaron su estudio.

Al explicar los comentarios de los evaluadores, Víctor habló de su prestigio dentro de la comunidad científica, ya que a pesar de no estar firmados los comentarios, él conocía sus identidades. “Estos evaluadores son los investigadores más importantes en el campo... Ellos están acostumbrados a ser los que publican las cosas más nuevas e importantes. Cuando de repente alguien desconocido de México llega y quiere aportar algo que es importante, ellos dicen, ‘no, eso tiene que venir de mí’.

Esta perspectiva, de que los hallazgos importantes sólo son generados por aquellos que están en el Discurso, también fue reportado por otros investigadores (Guardiano, Favilla y Calaresu, 2007; Flowerdew, 2004; Gordon 1980). A pesar de las aseveraciones de la objetividad de los evaluadores, “hubo una frecuencia mayor de evaluaciones favorables” (Gordon, 1980: 274) cuando estaban juzgando artículos de instituciones similares a las suyas o bien localizadas en el mismo país, ya fuera los EU o el Reino Unido. Los científicos que provienen de comunidades de práctica con dominio del inglés desempeñan el papel de mantener su hegemonía como creadores del conocimiento científico. Esta jerarquía de estatus es percibida y perpetuada a través de sus prácticas.

Víctor afirma también que sus hallazgos desafían un artículo previamente publicado, cuyo autor fue uno de los mismos evaluadores. El mencionado científico negó la existencia del virus en los Estados Unidos. Víctor comentó: “Creo que el Ministerio de Comercio no estableció suficientes controles para el camarón congelado que entró a la región. Esto es difícil, es información dolorosa”. Agregó “no es agradable que ahora estoy confirmando que esto ha ocurrido en México”. La confrontación de Víctor con la jerarquía científica se manifestó de dos maneras: en primer lugar, por estar situado fuera de los países de dominio del inglés y, en segundo lugar, por aseverar que una conclusión anterior ya no era válida. Estos desafíos a la jerarquía científica le hicieron creer a Víctor que se había inspeccionado su artículo con particular rigor.

Este breve estudio de la experiencia de Víctor al revisar el artículo para su publicación ilustra el fenómeno de niveles con toda claridad (Tabla 6).

Tabla 6. El Posicionamiento de Víctor por medio de los textos científicos

<i>Escala</i>	<i>Fenómeno</i>	<i>Tiempo espacio</i>
Superior	Globalización angloparlante. Discurso científico angloparlante. Identidad discursiva científica angloparlante.	Continuamente se están representando. ‘Intemporales’. Translocales. Ampliamente esparcidos en el mundo angloparlante y el mundo globalizado angloparlante
Medio	Globalización hispanoparlante. Discurso académico hispano/angloparlante. Identidad discursiva hispano/angloparlante.	Continuamente se están representando. ‘Intemporales’, pero no angloparlantes. Translocales en todo el mundo hispanoparlante.
Inferior	Localización. Discurso hispanoparlante. Identidad autobiográfica.	Momentáneos. Temporalmente limitados. Locales. Situados y Particulares.

Fuente: elaboración propia.

Al nivel inferior y local, Víctor ha sido profesor universitario durante 26 años en dos instituciones distintas, fungiendo incluso como jefe de departamento. Además participó en cinco programas de radiodifusión relacionados con su especialidad. En el nivel superior, Víctor ha tenido una historia exitosa de publicaciones en revistas en inglés. Sin embargo, al moverse al más alto nivel de las editoriales internacionales, a una revista de alto impacto, se encontró con un Discurso que no lo reconoció

como miembro, a pesar de su historial de biólogo con publicaciones tanto en inglés como en español. Para entrar al Tiempo-Espacio del nivel superior tuvo que cambiar su discurso para que fuera aceptado por aquellos que están en la posición para concederle acceso. Los evaluadores demostraron su facultad para otorgarle reconocimiento, y por lo tanto acceso, como evidenciaron sus comentarios al instruirle con imperativos, privilegiando su estatus al usar la primera persona singular.

El aspecto que llama la atención en este análisis es que Víctor es un biólogo reconocido en México, un científico que ha publicado tanto en español como en inglés, quien ha dirigido proyectos de investigación con financiamiento de fuentes externas durante más de 20 años, cuyos artículos han sido citados en más de 140 ocasiones. En otras palabras, no es un novato en el campo y aún así, enfrentó grandes dificultades para publicar este artículo en particular. La dicotomía de nivel inferior y nivel superior, por lo tanto, requiere de un nivel (o niveles) intermedio para tomar en cuenta la experiencia de Víctor. Sugiero que así como la escala local/global debería incluir el nivel intermedio de la nación, existe la necesidad de un nivel intermedio entre discurso y Discurso que tendría que ser discurso-Discurso no-inglés (Tabla 6).

El artículo inicial que presentó Víctor ejemplifica las cualidades de una buena redacción académica que es consistente con la escritura en español. La tendencia en español de utilizar frases introductorias que se convierten en temas marcados, y múltiples frases y grupos subordinados (Montaño-Harmon, 1991; Santos García, 2001) tiene una gran semejanza con la construcción del texto original de Víctor. Sus adjetivos enfáticos son consistentes con la descripción de la escritura en español, la cual valora “el lenguaje poético, florido” (Montaño-Harmon, 1991: 421) y su alto grado de interacción con el lector concuerda con Martín-Martín y Burgess (2004) en cuanto a que se permite que la conexión interpersonal entre el escritor y el lector sea explícita en el texto.

Es interesante notar que la manera en que Víctor llevó a cabo la revisión de su artículo fue volver a escribir el documento completo en español y luego contratar a una académica mexicana fuera de su disciplina para traducirlo al inglés. Comentó que le fue útil ver la manera como la traductora manejó el nuevo documento. Él le proporcionó una versión completa de su artículo en español y, a pesar de que dicha versión retenía algunas características del estilo de escritura en español, su deseo era que se captara el estilo del inglés. Por ejemplo, en la versión en español, una de las oraciones en la introducción contenía 58 palabras y cuatro cláusulas. La traductora “tradujo” este mismo texto creando tres oraciones distintas y haciendo más claros los antecedentes que en el texto en español. Parecería que para escritores experimentados y competentes en español, como Víctor, es difícil abandonar las convenciones de la buena escritura en español. Aún cuando Víctor estaba escribiendo deliberadamente

para una audiencia angloparlante, su español retuvo algunas de las oraciones largas, muchas cláusulas subordinadas y expresiones floridas que caracterizan el idioma. La así llamada “franqueza sencilla” y abierta de la escritura en inglés les puede parecer insofisticada e infantil a los hispanoparlantes, como si estuvieran escribiendo para ‘bobos’ (St. John, 1987: 119).

Víctor modificó su identidad discursiva para cumplir con las expectativas del Discurso científico en inglés pero, significativamente, no sólo el discurso —el lenguaje— fue diferente, sino que él se presenta a sí mismo y a su trabajo de forma distinta. Es menos apasionado, menos enfático, menos urgente. Reflexionando sobre los dos documentos, Víctor mencionó que en el original “parezco muy emocional” y en la revisión “parezco un poco más, eh, sensato”. Sabe que la estructura del inglés escrito es “más rígida, más simple” y que debería “comunicar la idea directamente sin tantos adjetivos”. Sin embargo, es interesante notar que también declaró: “me gusta más el original; es el producto de mi pensamiento en español. Tal vez la emoción que trataba de comunicar en inglés provino literalmente de lo que estaba en mi mente en español. Quise ser firme, pero no funcionó. Me dijeron, ‘exageraste; fuiste excesivo’. Quise reforzar los resultados, pero me excedí”. Su deseo de ser enfático no fue aceptado por aquellos que conceden la entrada al Discurso con mayúscula de la publicación internacional en inglés. Para Víctor y otros científicos multilingües como él, resistirse en cualquier grado es, en gran medida, inútil, debido a que para llegar a la audiencia deseada no hay publicación equivalente en español ni en número de lectores ni en impacto, a pesar de que el español es un idioma transnacional hablado en 21 países. El español, no obstante, no posee el peso geopolítico del inglés, ni tampoco el francés o el alemán (Mignolo, 2004, en Godenzzi, 2006). En consecuencia, corresponde reconocer que lo global es, en efecto, el inglés.

Además, la identidad autobiográfica también se modificó, es decir, la identidad que uno lleva consigo al acto de escribir (Ivanič, 1998), dado que Víctor se consideraba bien establecido dentro de su comunidad disciplinar internacional y en una posición tal como para presentar un hallazgo importante a una revista prestigiosa internacional (en inglés). En este sentido, la experiencia desafió su identidad. Al recibir los comentarios de los evaluadores dijo: “me sentí muy deprimido porque éste no fue el primer artículo que escribo en inglés, ¡fue el vigésimo segundo! Me estoy volviendo loco, ¿o qué pasa?”. Para ilustrar una manifestación del cambio en su identidad autobiográfica, hacia el final de la entrevista con él, me dio una reimpresión de tres de sus artículos publicados en los últimos cinco años, explicando que se habían publicado sin ninguna crítica en absoluto de su uso del idioma y que los editores apenas sí habían cambiado una sola palabra en ellos. Evidentemente se sintió sacudido por la experiencia de la publicación de este artículo y, de hecho, regresó

a la escuela de idiomas de la universidad local para inscribirse en clases de inglés conversacional para así poder restaurar su auto confianza. Asimismo, Víctor reconceptualizó a la comunidad de publicaciones científicas, reconociéndola como más jerárquica y con mayor desconfianza hacia los científicos que se encuentran fuera del círculo íntimo de lo que anteriormente se había percatado. Al mismo tiempo, también había fortalecido su habilidad para interactuar con este mundo de publicaciones globales. Logró convencer al editor del mérito de su artículo y recibió la oferta de publicar dos artículos adicionales sobre el tema, lo cual, en su opinión, justificó su investigación. Aún así, hay que recordar que Víctor prefirió la versión original del artículo, la cual fue “el producto de mi pensamiento en español” en que “se comunicaron mis emociones directamente al inglés” a pesar de saber que el inglés escrito es “más rígido, más simple” y que debería “comunicar la idea directamente sin tantos adjetivos”. En el documento revisado y publicado posteriormente, Víctor creó una identidad discursiva que fue aceptable en el nivel superior de la escala y al hacerlo, se modificó su identidad autobiográfica. La nueva identidad autobiográfica de Víctor, a nivel local, se emprenderá en el siguiente proyecto escrito en el que decidirá situar su trabajo en el nivel internacional de habla hispana o en el nivel globalizado del inglés con todas sus implicaciones.

Conclusiones

Lo que he argumentado aquí es que la presión de publicar en el ámbito internacional ocurre no sólo como realidad institucional sino también como manifestación del Discurso para participar en la comunidad internacional científica. Tal como señala Ammon (2001) “la preponderancia y dominio del inglés en la ciencia es un hecho global, pero varía [...] en cuanto a su efecto entre las comunidades lingüísticas y países” (Ammon, 2001: ix). Para los académicos multilingües, este hecho global conlleva dificultades adicionales porque bien puede el académico ser distinguido a nivel nacional y descartado a nivel internacional. Shohamy (2007) argumenta que el énfasis en el idioma en lugar del contenido conduce a injusticias serias para los hablantes multilingües ya que “el contenido puede presentarse en cualquier idioma con la infraestructura apropiada tal como traducciones” (Shohamy, 2007: 130). Sin embargo, en el caso de Víctor se necesitó un lenguaje social que se diferencia de una mera traducción del español al inglés, porque el trabajo de reconocimiento en la comunidad científica de habla inglesa requirió que el mencionado científico ajustara su discurso en forma contraria a las normas de su discurso en su lengua materna. Esto

precisamente plantea los conflictos de identidad que Gee identifica en donde “diferentes identidades sociales [...] pudieran discrepar seriamente una con otra” (Gee, 2005: 25). Víctor demostró resistencia a las exigencias de los evaluadores y logró negociar con el editor para que le permitiera publicar otros artículos donde pudiera manifestar sus datos y evidencias con mayor detalle.

Los estratos de las escalas se presentan en este capítulo para revelar los contextos interrelacionados que dan forma al lenguaje, a las comunidades de filiación y a las identidades accesibles para Víctor. Estos estratos también constriñen y abarcan el contexto en el que funcionan las publicaciones científicas. Asimismo, los estratos revelan el poder que los revisores de estas publicaciones —o agentes de literacidad, para usar otro término (Lillis y Curry, 2006)— ostentan para posicionar a los autores como dignos o no para participar en el Discurso. Este estudio vincula, pues, el contexto con el texto al examinar las estructuras socio-económicas en las cuales ocurre la actividad de publicación. Ésta ocurre entre los estratos de las escalas más altas y más bajas.

La relación entre lo local y lo global algunas veces se caracteriza como una “ruptura”, en donde lo global presiona sobre el contexto local “desde estructuras sociales más grandes situadas en algún lugar del espacio que pesan sobre nosotros” (Brandt y Clinton, 2002). Espero haber demostrado que los niveles superiores de la escala no se encuentran “situados en algún lugar del espacio”, sino que, más bien, las escalas de los niveles local, medio y superior tienen consecuencias identificables en el nivel local e individual, los cuales son evidentes como confluencias de TiempoEspacio en la publicación científica, en el discurso y en la identidad.

Bibliografía

- Ammon, U. (2001), “Editor’s preface”, en U. Ammon (ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. v-x.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995), *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture, Power*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Blommaert, J. (2006a), Sociolinguistic scales, *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 37.
- (2006b), “Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology and method”, *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 34, London, Institute of Education.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001), «NewLiberalSpeak: Notes on the new planetary vulgate», *Radical Philosophy*, 105, pp. 2-5.
- Burrough-Boenisch, J. (2003), “Shapers of published NNS research articles”, *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 223-243.
- Braine, G. (2005), “The challenge of academic publishing: A Hong Kong perspective”, *TESOL Quarterly*, 39, pp. 707-716.
- Brandt, D. y Clinton, K. (2002), “The limits of the local: Expanding perspectives of literacy as a social practice”, *Journal of Literacy Research*, 34, pp. 337-356.
- Burbules, N. C. y Torres, C.A. (2000), “Globalization and education: An introduction” en N.C.Burbules y C.A. Torres (eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*, New York, Routledge, pp. 1-26.
- Burgess, S. (2002), “Packed houses and intimate gatherings: Audience and rhetorical structure”, en J. Flowerdew (ed.), *Academic discourse*, London, Longman, pp. 196-215.
- Canagarajah, A. S. (1996), “Non discursive requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production”, *Written Communication*, 13, pp. 435-72.
- (2002), *Critical academic writing and multilingual students*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- Englander, K. (2006a), *Non-native English-speaking scientists’ successful revision for English-language publication: A discourse analytic and social constructivist study*, tesis de doctorado de la Universidad de Pennsylvania.
- (2006b), “Revision of scientific manuscripts by nonnative-English-speaking scientists in response to journal editors’ criticism of the language”, *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), pp. 129-161.
- Fairclough, N. (2001), *Language and Power*, Boston, Mass, Pearson.
- Flowerdew, J. (1999a), “Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong”, *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 123-145.
- (1999b), “Problems in writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong”, *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 243-264.
- (2004), “Problems of writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong”, en G.M. Saracino (ed.), *Writing for scholarly publication in English*, Lecce, Italy, Mani. pp. 81-113.
- Gee, J. P. (2004), “Discourse analysis: What makes it critical?”, en R. Rogers (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 19-50.
- (2005), *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, 2a. ed., New York, Routledge.

- Gibbs, W. (1995), "Trends in scientific communication: Lost science in the third world", *Scientific American*, August, pp. 76-83.
- Godenzzi, J. C. (2006), "Spanish as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, pp. 100-122.
- Gordon, M. D. (1980), "The role of referees in scientific communication", en J. Hartley (ed.), *The psychology of written communication: Selected readings*, London, Kogan Page, pp. 263-275.
- Guardiano, C., Favilla, M.E. y Calaresu, E. (2007), "Stereotypes about English as the language of science", *AILA Review*, 20, pp. 28-52.
- Hyland, K. (2000), *Disciplinary discourses: Social interaction in academic writing*, Harlow, England, Longman.
- Ivanič, R. (1998), *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*, Amsterdam, Países Bajos, Benjamins.
- Knorr-Cetina, K. (1981), *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*, Oxford, Pergamon.
- Kuznetsov, Y. y Dahlman, C. (2008), *Mexico's transition to a knowledge-based economy*, Washington, DC, The World Bank.
- Li, Y. (2006), "A doctoral student of physics writing for publication: A socio-politically oriented case study", *English for Specific Purposes*, 25, pp. 456-478.
- Lillis, T. y Curry, J.M. (2006), "Professional academic writing by multilingual scholars", *Written Communication*, 23, pp. 3-35.
- Man, J. P., Weinkauff, J. G., Tsang, M. y Sin, D. D. (2004), "Why do some countries publish more than others?", *European Journal of Epidemiology*, 19, pp. 811-817.
- Martel, A. (2001), "When does knowledge have a national language? Language policy-making for science and technology", en U. Ammon (ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 27-58.
- Martín-Martín, P. y Burgess, S. (2004), "The rhetorical management of academic criticism in research article abstracts", *Text*, 24, pp. 171-195.
- Medgyes, P. y Kaplan, R. B. (1992), "Discourse in a foreign language: An empirical survey of the foreign language competence of leading Hungarian scholar", *International Journal of the Sociology of Language*, 98, pp. 67-100.
- Montaño-Harmon, M. R. (1991), "Discourse features of written Mexican Spanish: Current research in contrastive rhetoric and its implications", *Hispania*, 74, pp. 417-425.
- Myers, G. (1990), *Writing biology: Texts in the social construction of scientific knowledge*, Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- Oda, M. (2007), "Globalization or the world in English: Is Japan ready to face the waves?", *International Multilingual Research Journal*, 1, pp. 119-126.

- Phillipson, R. (2001), "English for globalization or for the world's people?", *International Review of Education*, 47, pp. 185-200.
- St. John, M. (1987), "Writing processes of Spanish scientists publishing in English", *English for Specific Purposes*, 6, pp. 113-120.
- Salager-Meyer, F. (2008), "Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future", *Journal of English for Academic Purposes*, 7, pp. 121-132.
- Santos García, S. (2001), Diferencia en las convenciones retóricas del inglés y del español y su influencia en la escritura en inglés como idioma extranjero por hispanohablantes Mexicanos [Difference in the rhetorical conventions of English and Spanish and their influence in writing in English as a foreign language by Mexican Spanish-speakers] *Mextesol Journal*, 24(3), pp. 35-49.
- Shohamy, E. (2007), "Reinterpreting globalization in multilingual contexts", *International Multilingual Research Journal*, 1, pp. 127-133.
- Silbey, S. S. (2001), "'Let them eat cake': Globalization, postmodern colonialism, and the possibilities of Justice", en N. Blomley, D. Delaney y R.T. Ford (eds.), *The legal geographies reader: Law, power and space*, London, Blackwell, pp. 256-275.
- Testa, J. (s.f.), *The Thompson scientific journal selection process*, disponible en <http://scientific.thomson.com/free/essays/selectionofmaterial/journalselection/>; consultado el 5 de marzo de 2008.
- Uzuner, S. (2008), "Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review", *Journal of English for Academic Purposes*, 7, pp. 250-263.
- Van Dijk, T. A. (1998), *Ideology: A multidisciplinary approach*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Wallerstein, I. (1997), *The time of space and the space of time: The future of social science*, disponible en <http://fbc.binghamton.edu/iwtynesi.htm>; consultado el 6 de marzo de 2008.

¿Bicultural o intercultural? el Discurso oficial y su apropiación por parte de los maestros indígenas

Guadalupe Tinajero Villavicencio

En México, la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son dos de las propuestas más significativas para la educación indígena. Aunque fueron prefiguradas en los lineamientos de políticas de los gobiernos en turno, también son resultado de las luchas reivindicativas de las comunidades y organizaciones indígenas que han pugnado durante décadas por su derecho a la educación y el respeto hacia sus particularidades culturales. El contexto político y educativo en el que se formularon dichas propuestas dista de ser similar, al igual que la base conceptual desde la cual se construyeron; sin embargo, ambas afrontaron una realidad similar: la escuela indígena con su historia de castellanización, de asimilación, precariedad en su funcionamiento y escasa formación de sus maestros. Como señala Moya (1998) no siempre los desarrollos conceptuales, jurídicos y técnicos tienen una correspondencia exacta con la realidad en la que operarán.

Reiteradamente los programas nacionales para el ámbito educativo de las dos últimas décadas, en los cuales se resume el Discurso para la acción educativa hacia la población en general y para los grupos étnicos en particular, han insistido en la equidad, la justicia social, el indigenismo de participación y el respeto a la diversidad lingüística y cultural (Secretaría de Educación Pública, SEP 1988, 1995, 2001, 2007); no obstante, las cifras educativas del sistema de educación indígena son una muestra de la diferencia que se construyó entre la población indígena y no indígena mediante las políticas instrumentadas.

Los datos disponibles muestran contrastes entre los indicadores provenientes de la población indígena y la no indígena: el analfabetismo de la población indígena (22.1%) triplica el porcentaje aceptado a nivel nacional (7.63%) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2006) y los índices de deserción (3%) y de reprobación (8.4%) de la educación primaria indígena duplican los porcentajes a nivel nacional (1.5% y 4.2%, respectivamente). También la eficiencia terminal es menor (82.2%) que la reportada por las escuelas regulares (91.7%) (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 2008). En relación con los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas para medir el logro educativo en las áreas de matemáticas y español, en 2007 el INEE reportó que los estudiantes de las escuelas indígenas obtuvieron los puntajes más bajos de toda la primaria: en la escuela indígena 42.4% de los alumnos se situaron por debajo del nivel básico de competencia en el área de español, dado que su lengua materna es otra; en cambio, sólo 10.6% de los estudiantes de las escuelas primarias urbanas se ubicaron en ese rango (Martínez Rizo, 2008).

Estos resultados bien pueden relacionarse con la organización de las escuelas indígenas. A diferencia del sistema de educación regular, en donde las escuelas, en la mayoría de los casos, son de organización completa, esto es, que cada grado escolar es atendido por un maestro, en el subsistema de educación indígena se encuentra que de nueve mil 881 centros escolares, sólo 22% son de organización completa, el resto son atendidos por uno, dos, tres, cuatro o cinco docentes.

A pesar de los indicadores tan desalentadores, en los últimos años hubo crecimiento en el sistema de educación indígena: la matrícula de educación primaria se incrementó en el periodo de 2000 a 2007, pasando de una atención de 781,460 niños a 838,683. En esos mismos años, el crecimiento de la planta docente fue de 11.2% y en relación a los planteles escolares se crearon mil 192 escuelas para llegar a nueve mil 881 (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 2008).

Es evidente que este crecimiento no ha resuelto los añejos problemas de esta modalidad, sobre todo, aquéllos vinculados a la calidad del servicio. Se puede suponer que se consideró que la ampliación de la cobertura resolvería el rezago educativo, pero en función de la tasa de eficiencia terminal y de la de deserción y reprobación —las cuales son más altas en la escuela primaria indígena que en la no indígena— se infiere que persiste el fracaso escolar de algunos niños en la escuela indígena. Entre las razones que aducen las autoridades educativas para afirmar la ausencia de calidad, se encuentra la falta de preparación de los docentes indígenas (Rebolledo, 2001; Schmelkes, 2006).

La profesionalización docente no es un tema intrascendente. Con la finalidad de atender la modalidad en sus inicios, y ante la falta de maestros indígenas, el gobierno promovió el ingreso al magisterio de indígenas con sólo educación básica, siempre y

cuando fueran hablantes de la lengua del grupo que atenderían. Respecto a su habilitación como maestros, su formación inicial ha consistido en un curso de inducción a la docencia en el medio indígena que, a juicio de Dietz (2000: 5) “constituye el primer peldaño de la carrera magisterial”. Una vez dentro del magisterio, los maestros se comprometen a continuar estudios superiores. El ingreso al magisterio en el subsistema de educación indígena a través de estos criterios ha prevalecido por largo tiempo y, al revisar cifras relativas al perfil de los docentes y directores de primaria, se encuentra que 14.75% del profesorado en servicio cuenta con estudios de Normal o Normal Superior y otro 15% con estudios terminados de licenciatura o posgrado; el resto, con diferentes porcentajes, reporta una formación académica que va desde primaria incompleta hasta estudios de bachillerato (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 2008).

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer cuál ha sido la apropiación, por parte de los maestros indígenas, de valores, creencias e identidades sociales derivadas del Discurso que denominamos indigenista u oficial. Los resultados que se presentan son producto de dos estudios realizados en diferentes momentos. El primero lo realicé en 1994 cuando operaba la propuesta bilingüe bicultural. Entrevisté a 24 maestros mixtecos, la mayoría de ellos fundadores de las primeras escuelas primarias indígenas en el Valle de San Quintín, Baja California. El estudio persiguió ubicar las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas y permitió conocer la apropiación del Discurso oficial por parte de los maestros, así como su valoración sobre la propuesta bilingüe bicultural. El segundo estudio lo llevé a cabo en 2008, y nuevamente, entrevisté a los maestros de la muestra inicial que aún continuaban en la zona con la finalidad de explorar, ahora, su visión sobre la propuesta vigente: la intercultural bilingüe.

El análisis inductivo (Lofland, 1971 en Martínez, 1996) de las entrevistas permitió una elaboración categorial de las opiniones que tienen los docentes sobre las propuestas pedagógicas con las cuales han trabajado, así como reconocer qué elementos y conceptos han incorporado en dicha elaboración provenientes de los textos discursivos elaborados por espacios de trabajo —como el subsistema de educación indígena—, y agencias gubernamentales indigenistas.

Discurso e identidades

Ge e establece una distinción importante entre discurso con minúscula y Discurso con mayúscula. En su primera acepción, alude a cadenas de lenguaje que tengan sen-

tido —tales como los informes, argumentos, ensayos, etc.—, y la segunda la utiliza para hacer referencia a aquello que es más que mero lenguaje (Gee, 2002). De esta manera, el discurso forma parte del Discurso. Una amplia definición de la segunda acepción es:

Una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje; otras expresiones simbólicas y ‘artefactos’, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que pueden utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o ‘red social’, o para indicar (que uno está desempeñando) un ‘papel’ socialmente significativo (Gee, 2002: 144).

Además de lo que implica esta definición, este autor anota una serie de observaciones que permiten situar la importancia de este concepto y su valor como recurso analítico. Para Gee (2002), el Discurso es intrínsecamente ideológico; se resiste a la crítica externa, pero a la vez define lo que considera como crítica aceptable. De igual manera, el Discurso define posiciones en relación con otros Discursos y margina puntos de vista y valores fundamentales de esos otros Discursos. Por último, los Discursos, para este autor, “están íntimamente relacionados con la distribución del poder social y la estructura jerárquica de la sociedad” (Gee, 2002: 145).

Es conveniente resaltar que los Discursos no sólo definen posiciones, sino también permiten el reconocimiento de las identidades. Desde la antropología, se ha definido un grupo étnico como un conjunto estable de individuos que determinan entre sí vínculos de identidad social, a partir de que se asumen como una unidad política —real o virtual, presente o pasada— que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que se consideran propios (Bonfil, 1987). En este sentido, la identidad no es atribuible en sí, sino es un producto de la relación preexistente del grupo con una cultura propia, que actúa como un núcleo de cultura autónoma, o de matriz cultural, que da sentido al total de los elementos culturales, permitiendo la existencia del grupo como una entidad étnicamente diferenciada (Pérez Ruiz, 1990).

Es decir, la identidad se desarrolla dentro de una determinada cultura y, por ello, debe entenderse como “el espacio de valores compartidos, lugar de reconocimiento, de intereses y afinidades de saberes colectivos” (Paquet Sévigny, 1991 en Gómez Mont, 2005: 102). Además, la identidad no puede ser considerada como algo estático, al contrario, ésta se forma y renueva en función de los cambios que imperan en la sociedad y en correlación con otros factores, entre ellos, la migración.

En efecto, la identidad hace referencia a que podemos ser reconocidos como un tipo de persona en un contexto dado (Gee, 2002); en este sentido, las personas llegan

a asumir múltiples identidades conectadas a sus actos en la sociedad. Gee señala cuatro categorías para analizar la identidad: natural, institucional, discursiva y por afinidad. La primera hace referencia a las características naturales de las personas; la segunda es otorgada por las instituciones de poder, es ante todo una posición, por ejemplo ser maestro. La tercera se revela como un rasgo individual en juego o diálogo con otros individuos; por último, la identidad por afinidad se marca como aquella que se practica cuando se construyen relaciones sociales sobre intereses específicos, basados en la experiencia.

Así, se puede decir que el Discurso indigenista que se construyó con la instauración de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana creó, produjo y reprodujo “ciertos tipos de personas” (Gee, 2002): los maestros indígenas. En este orden de ideas, el Discurso indigenista, concebido como un Discurso de la esfera pública, ha sostenido por mucho tiempo una serie de creencias en torno a los indígenas mexicanos y al tipo de educación que deben recibir los niños indígenas; además, sobrepuso una visión de integración a costa de la diversidad existente desde una posición jerárquica. Este Discurso creó un sentido que, los oyentes, en sus propios contextos sociales y políticos, han hecho suyo de formas diversas, siempre marcados por los valores que enarbolan.

Por lo anterior, consideramos que los espacios de trabajo, como el subsistema de educación indígena, “producen una serie de prácticas sociales relacionadas que configuran un Discurso” (Gee, 2002: 47); y en ese sentido es válido cuestionar: ¿Los maestros comparten la perspectiva enunciada en el Discurso sobre la educación indígena?, ¿cómo han cumplido con su papel de maestro indígena?, y ¿cuáles son los cambios que observan los maestros en el sistema de educación indígena a raíz de la nueva propuesta pedagógica?

El Discurso indigenista, entre la integración excluyente y la participación inclusiva

Por mucho tiempo, la postura que se derivó del Discurso elaborado por los gobiernos emanados de la Revolución mexicana cobijó una variada sucesión de acciones integracionistas dirigidas hacia los grupos étnicos, y a la escuela se le concedió un papel preponderante para la implementación de dichas políticas. A pesar de que a partir de la década de los treinta, el Discurso incorporó cuestiones relativas al respeto de la dignidad y cultura indígena, así como el reconocimiento de la importancia de las lenguas autóctonas en etapas iniciales de la enseñanza, las acciones instrumentadas se

encaminaron hacia: “la unificación lingüística del país para conformar [una] identidad idiomática y cultural única y homogénea” (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1986: 28). En términos generales:

... las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo [xx] en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada un problema que era preciso superar o erradicar (López, 2001: 4-5).

Si bien se pregona el respeto a la diversidad étnica y se reconocían múltiples lenguas, éstas fueron consideradas un impedimento que debía ser contrarrestado a través de la escuela: la institución escolar fue concebida y utilizada como un instrumento para la integración de los indígenas a la sociedad nacional (Greaves, 1999). El Discurso indigenista integracionista se nutrió, sobre todo, de las concepciones antropológicas que pugnaban, desde una perspectiva de la unidad u homogeneidad nacional, por un acortamiento de los ámbitos de pluralidad (Díaz Polanco, 1992). Aguirre Beltrán (1978), funcionario gubernamental e impulsor de políticas nacionales para la población indígena, sostenía que México no surgió a la vida independiente como una nación homogénea debido a la presencia de dos grupos social y culturalmente opuestos: el ladino y el indígena. Para este autor, los movimientos y cambios sociales del siglo xx, limitaron esta situación dual o plural sólo a ciertas áreas que él denominó “regiones de refugio”, en las cuales indios y ladinos convivían en una peculiar simbiosis socioeconómica, cultural y política.

Teóricamente, este autor se apegó a los postulados del relativismo cultural. Sin embargo, pueden marcarse ciertas contradicciones en el uso y aplicación de los mismos:

La aceptación de ese relativismo cultural impide que la acción implementada se lleve a efecto con el debido respeto a la persona y a la sociedad nativa, y de este modo por irreflexivas, provoquen un shock cultural con el consecuente quebrantamiento de los ideales, instrumentos de control social y sistemas de seguridad que dan sentido de supervivencia de grupo. Pero este relativismo cultural tampoco ha de inhibir la acción, hasta el extremo de considerar que no se debe intervenir en las formas de vida propias de la cultura de la humanidad (Aguirre Beltrán, 1978: 96).

En esta aseveración se perfilan las contradicciones entre el Discurso indigenista y las acciones hacia los grupos étnicos. En efecto, los propósitos implícitos eran esos: intervenir en las formas de vida, suministrándole a las comunidades los medios para

que las modificaran y así concurrieran a la integración nacional. Este autor fue enfático ya que señaló que la acción indigenista, por ningún motivo “debería tender al fortalecimiento de los valores [...] de las comunidades indígenas” (Aguirre Beltrán, 1978: 112).

Los indigenistas de la vertiente integracionista, entre ellos Aguirre Beltrán, destacaron siempre lo acertado de la fundamentación teórica de las prácticas indigenistas, es decir, los soportes teóricos de la acción y la práctica misma. Pero, a juicio de Díaz Polanco (1992), “el integracionismo puede ser caracterizado como un eclecticismo pragmático que toma lo que le conviene de las más diversas y dispares teorías, sin entrar en minuciosidades sobre la especificidad de los enfoques adoptados” (Díaz Polanco, 1992: 96).

En la década de los setenta, desde la academia, emergieron críticas que impugnaron la postura teórica y las prácticas promovidas por el Discurso indigenista. González Casanova (1971), a partir del concepto de colonialismo interno, ofreció otra visión y explicación de la persistencia del problema indígena, rechazando, en primera instancia, tal problemática como regional y otorgándole un alcance nacional y una naturaleza política. Desde este punto de vista, el colonialismo interno no era un fenómeno internacional, sino al contrario, sostuvo que acontecía al interior de una misma nación en la medida en que en ésta existía una heterogeneidad étnica, lo que había provocado que determinadas etnias se hubieran ligado a grupos y clases dominantes y otras con los dominados. Para él, el problema indígena era esencialmente un problema de colonialismo interno. Concibió a la comunidad indígena como una colonia al interior de la nación y esta comunidad presentaba a su vez, las características de una sociedad colonizada (González Casanova, 1971). La cuestión étnica, argumentó, tenía alcance nacional; no era una cuestión que sólo involucrara a los indígenas, sino también a aquellos incorporados a la cultura nacional. Este nuevo planteamiento resultó polémico en su momento, ya que contradecía las tesis y las prácticas que el gobierno había impulsado en décadas anteriores.

Esta argumentación puso en tela de juicio el Discurso oficial; produjo modificaciones en materia de atención a las comunidades indígenas y, de manera particular, en las acciones educativas. Aunque desde finales de la década de los veinte se impulsaron diversos proyectos para la formación de maestros bilingües —con distintos resultados (Dietz, 2000; Loyo, 1999)—, y a partir de 1965 se creó un Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, sería hasta 1978, con el establecimiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que se organizó un espacio institucional en donde hubo cabida para grupos de profesionistas indígenas. La constitución de este espacio debe atribuirse al contexto de movilizaciones de los maestros indígenas de la década de los setenta que culminó en la formación de la

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C (ANPIBAC). La Alianza tuvo un papel preponderante en el desarrollo de la propuesta bilingüe (Dietz, 2000) que el gobierno asumió como propia.

No hay duda que con la creación de la DGEI, el Discurso oficial definió una nueva posición con respecto a las políticas instrumentadas hasta ese momento: se pasó de una política integracionista a una política en donde figuraba la participación y en la cual se involucraba de manera formal a los directamente afectados. El Discurso hacia las comunidades indígenas inicia su reconfiguración al incorporar conceptos como participación, desigualdad social, bilingüismo y biculturalidad; conceptos que se convierten en los ejes rectores de muchas de las acciones instrumentadas durante gran parte de la década de los ochenta e inicios de los noventa.

En esta tónica, el Discurso oficial define una nueva postura al sostener que: “Los pueblos indígenas no son el objeto de un esquema de desarrollo definido externamente sino son los sujetos de su propio desarrollo. La acción pública debe concurrir con recursos económicos y técnicos que apoyen las definiciones y lineamientos escogidos por los sujetos del desarrollo” (Instituto Nacional Indigenista, INI, 1992: 50-51). Así, este renovado Discurso se muestra como contrario y crítico del integracionismo —el cual operó más de cinco décadas—, y propone, en teoría, una acción indigenista de justicia social, rechazando todo paternalismo estatal.

El viraje, nuevos ordenamientos para la diversidad

A la par de esta renovación conceptual en el Discurso oficial indigenista, las autoridades nacionales impulsaron una serie de modificaciones a las normas jurídicas y constitucionales que se concretaron en 1992: el Artículo 4º constitucional fue reformulado reconociendo la composición pluriétnica de la sociedad mexicana. No obstante, este reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de aproximadamente 12% de la población (Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas, 2001), se vio cuestionado por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994, movimiento que encarnó la injusticia social y la exclusión de la que habían sido objeto los grupos indígenas.

A partir de esa fecha que coincide con el período de gobierno 1994-2000, no sólo se debatió en diferentes foros el derecho de los pueblos indígenas, sino que la firma de los *Acuerdos de San Andrés* con el ejército zapatista obligó al gobierno central a replantear algunos aspectos de las acciones que se habían impulsado en el ámbito educativo, ya que dichos *Acuerdos* y la legislación de los derechos y cultura indígenas

supone, entre otras cosas, asegurar que los indígenas reciban una educación que respete y aproveche saberes y tradiciones (Rebolledo, 2001). En efecto, el movimiento zapatista y el rechazo de la sociedad civil al tratamiento por parte del gobierno mexicano del conflicto en Chiapas abonaron a la discusión y al replanteamiento de la óptica desde la cual se habían configurado las políticas hacia las comunidades indígenas, y por ende el Discurso oficial. A pesar de que en él se incluía la aceptación plural de la sociedad y la posibilidad de los grupos étnicos de conservar su cultura e identidad, en la práctica se había relegado a los indígenas a una invisibilidad (López, 2001) en todos los ámbitos.

La postura del movimiento zapatista se incorporó a los textos discursivos oficiales al señalar que la atención para los grupos indígenas debía adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y de lengua. Sin embargo, el cambio más sobresaliente en el Discurso oficial consistió en su convocatoria a la sociedad en general, al argumentar que era necesario “combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación” (SEP, 1995: 47). El Discurso oficial apuntaba hacia el establecimiento de relaciones interculturales en el contexto nacional.

Esta visión apenas enunciada se retomaría con el cambio de partido político en el gobierno en 2000, aunque no de manera inmediata. El problema de los indígenas, nuevamente, se vinculó con la pobreza en la que vivían la mayoría, y no con la diversidad, y desde esa perspectiva la salida posible que se preveía era la solución de los problemas económicos, mediante el apoyo gubernamental, pero sin el otorgamiento de derechos políticos (Rebolledo, 2001). La nueva dimensión de la cuestión de la inequidad construida dentro de la interacción de la población indígena y el Estado mexicano que fue puesta en tela de juicio por el movimiento zapatista, así como su programa político que vinculaba las demandas étnicas y políticas con una ciudadanía democrática sin exclusiones (Torres, 2008), fue abordada con una visión reduccionista y, como en el pasado, ateniéndose a plantear soluciones de corte indigenista.

En ese tenor, la propuesta para el tratamiento de la cuestión indígena se limitó a la creación de una Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y para atender la educación de los grupos indígenas se incluyó una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, oficina gubernamental que tiene, entre otras funciones:

El asesoramiento en la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de modelos curriculares que atiendan la diversidad; la formación de personal docente, técnico y directivo; el desarrollo y difusión

de las lenguas indígenas, la producción regional de materiales en lenguas indígenas, y la realización de investigaciones educativas (Hernández, 2003 en Aguilar Nery, 2004: 46).

De hecho, ha sido esta Coordinación la que ha desarrollado e instrumentado el enfoque intercultural bilingüe en la educación. Las autoridades mexicanas han insistido en que este enfoque debe prevalecer en el sistema educativo. Si bien parten del reconocimiento de la multiculturalidad actual debido, al menos, a dos condiciones: la globalización y la diversidad biológica, consideran que dicho concepto es ante todo descriptivo, en la medida que sólo marca que en determinado “territorio coexisten grupos con culturas distintas” (Schmelkes, 2005: 5), pero que dicho concepto no atañe a la relación entre las culturas, no califica esa relación, y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Por ello, argumentan, es más pertinente utilizar el concepto de interculturalidad, ya que refiere una relación entre grupos culturales diferentes, y en ese sentido no es descriptivo, sino se trata, en teoría, de una relación entre iguales; pero se lee como una aspiración: “La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2005: 5).

Es necesario destacar que el Discurso político y pedagógico que emerge a partir de la incorporación de la noción de interculturalidad se institucionaliza a través de una serie de ordenamientos y dispositivos legales (leyes, normas, convenios y declaraciones). Desde 1992 se había incorporado una adición en la Constitución de nuestro país que reconocía que la nación mexicana tenía una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. En los cambios realizados en 2001 se reafirma dicha convicción y para el campo educativo se subraya que para “abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas [las] autoridades tienen la obligación de garantizar e incrementar la educación bilingüe intercultural” (Art. 2, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001).

Propuesta para la emancipación: la educación bilingüe bicultural

Desde 1985 los maestros indígenas incorporados a la administración pública (DGEI), con el apoyo de profesionistas interesados en el campo de la educación indígena, elaboraron una serie de documentos de trabajo y propuestas donde plantearon un nuevo modelo para la educación indígena. Entre los objetivos que anotaron para los servicios y actividades a desarrollar, sobresalían: la ampliación de la atención educativa a la totalidad de la población indígena del país, la extensión de los actuales

servicios del preescolar bilingüe, primaria bilingüe-bicultural, albergues escolares, apoyo radiofónico bilingüe, investigación y producción de materiales didácticos, gramáticas de lenguas indígenas y el reforzamiento de los programas de licenciatura universitaria para indígenas en etnolingüística y pedagogía.

La propuesta fue bastante profunda, y al mismo tiempo sumamente crítica, en cuanto al diagnóstico de la situación educativa de los niños indígenas. Se reconoció la escasa preparación y militancia de los maestros bilingües y el conflicto de identidad étnica y de lealtad que vivían; la insuficiente calidad y la irrelevancia cultural de los materiales pedagógicos; los altos índices de reprobación, deserción escolar y la baja eficiencia terminal de la escuela indígena; así como el conflicto lingüístico y cultural agudizado por un sistema educativo incongruente, la mayoría de las veces, con la realidad de las comunidades étnicas (Varese, 1987; SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1986).

¿Qué es lo que persiguió la propuesta bilingüe bicultural? Brevemente se puede apuntar que se proyectó el desarrollo de la lectoescritura y la estructura gramatical de las dos lenguas, la propia y el castellano; y la incorporación del aspecto bicultural —cultura materna: filosofía, valores y objetivos indígenas—, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Uno de los matices importantes era “que si la lengua materna se usaba como ‘puente’ para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría [ese] tránsito” (Moya, 1998: 5). Para lograr lo anterior se diseñaron materiales específicos en las lenguas que se atenderían.

No hay duda que tanto el bilingüismo como la castellanización han sido el eje y la problemática de la educación indígena. La propuesta bilingüe bicultural trató de superar la castellanización; sin embargo, a juicio de Hernández (1997 en García, 2004) cayó en contradicciones y reproducciones. Para Gigante (2004), los obstáculos que se presentaron se sitúan en la construcción tanto del currículo como en las propuestas de trabajo para los maestros en las escuelas. Una de estas dificultades se relaciona con la amplitud de las demandas planteadas a las escuelas del nuevo subsistema: uso de dos lenguas, inclusión de la cultura —cosmovisión, valores, contenidos— y atención a múltiples necesidades sociales y económicas en una perspectiva de emancipación. Otra dificultad tiene que ver con la exigencia hacia los maestros para que asumieran su identidad étnica y la transmitieran a sus alumnos. Una tercera se refiere a la incorporación de los conceptos de lengua, cultura y etnia en la propuesta misma, conceptos de diferente naturaleza y alta dificultad en el trabajo pedagógico. Aunado a ello, la autora considera que se le otorgó una importancia política e ideológica a los fundamentos de la educación indígena, pero que hubo falta de trabajo conceptual por parte de los docentes sobre las nociones medulares explícitas en la propuesta, tales como cultura, educación bilingüe, bicultural y particularmente la de identidad étnica.

Finalmente, afirma que hubo ausencia de una perspectiva pedagógica que apuntalara este exigente proyecto (Gigante, 2004).

La propuesta era legítima, ya que reunía muchas de las aspiraciones de los directamente involucrados y configuraba un proyecto educativo a largo plazo (Muñoz, 2002); no obstante, debe señalarse que no fueron contempladas las cuestiones de operatividad de dicha propuesta. Luego de múltiples proyectos para integrar a los indígenas a costa de la pérdida de su identidad étnica, se pretendió un viraje completo. Pero, como señala Gigante, los cambios previstos eran excesivos y no fue posible llevarlos a la práctica debido a los estrechos márgenes institucionales, y si se considera el factor humano —la precaria formación de los docentes indígenas—, era hasta cierto punto evidente que la propuesta se convirtiera en letra muerta. Si bien la instrumentación de la propuesta bilingüe bicultural puede ser considerada como una conquista del movimiento indígena y la conformación de un Discurso emergente desde el espacio institucional, ésta no consiguió superar las deficiencias de las propuestas anteriores (castellanizantes), sobre todo por la ausencia de profesorado capacitado.

Los docentes que tradicionalmente han atendido el medio indígena, si bien se reconocen como pertenecientes a su grupo, y en muchos casos son hablantes de la lengua, han contado con escasos espacios de formación profesional. Además muchos de ellos fueron sujetos de la escuela integracionista castellanizadora. Así, la propuesta no sólo fue difícil de llevar a cabo por las condiciones de los sujetos involucrados —profesores hablantes, no hablantes o docentes con estudios superiores o con estudios básicos—, sino que los resultados no fueron cercanos a los esperados. Se reconoce, por ejemplo, que el enfoque no logró plasmarse en el aula y que hubo una exclusión de los contenidos culturales indígenas, prevaleciendo la visión monocultural de la cultura mexicana (Moya, 1998). Y por otra parte, si bien se recurrió a la noción de rescate y valoración de las lenguas indígenas, lo cierto es que en la práctica era difícil de llevar a cabo tomando en cuenta que muchos de los docentes ya no son hablantes de la lengua o quienes sí lo son no necesariamente están alfabetizados en ella (López y Viveros, 2003), o se da el caso de maestros hablantes alfabetizados que no enseñan a niños de su grupo étnico, como en el caso de los maestros de San Quintín, Baja California, ya que atienden a alumnos provenientes de diferentes estados de la República y de orígenes étnicos diversos.

Propuesta para la diversidad: la educación intercultural bilingüe

Aunque las propuestas interculturales no son de reciente cuño, ya que se reconoce su discusión en el ámbito de las ciencias sociales desde hace más de tres décadas (Abram, 2004; Comboni, 2003, López, 2001), lo cierto es que la utilización del concepto en el Discurso oficial en algunos países es reciente (Aguilar Nery, 2004). En México se pueden establecer dos fechas: 1999 y 2000. En la primera se distribuye una propuesta para el subsistema de educación indígena llamada educación intercultural bilingüe (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1999) y la segunda se puede marcar como el inicio de su utilización en el discurso político y educativo dirigido hacia las poblaciones autóctonas (SEP, 2001).

A pesar de que hay una fecha precisa para señalar la entrada en vigor de la propuesta educativa (1999), el enfoque intercultural bilingüe había sido adoptado años atrás por la Dirección General de Educación Indígena, tanto en sus lineamientos curriculares como en los programas de formación de maestros (Gigante, 2004; Aguilar Nery, 2004). La incorporación del concepto en el Discurso indigenista hacia los grupos étnicos se relaciona con el hecho de que a finales del siglo pasado, los movimientos indígenas emergieron con mayor fuerza (el movimiento zapatista es ejemplo de ello). De hecho, los organismos internacionales también abonaron sobre dicha situación al mostrar “mayor sensibilidad frente a los pueblos indígenas” (Abram, 2004: iv). El Banco Interamericano de Desarrollo incluyó a los indígenas como uno de sus grupos metas en el Plan de Acción para la Inclusión Social de 2001. En este marco, se sostiene que los gobiernos nacionales también son “sensibles” a las posturas enmarcadas en documentos producidos por los organismos internacionales. La inclusión es un elemento clave en la elaboración de las políticas actuales para el sector educativo.

Así, a partir de 1999 y con mayor ímpetu desde 2001, se oficializa el Discurso político y pedagógico intercultural bilingüe en nuestro país. A diferencia del Discurso bilingüe bicultural, la incorporación del concepto de interculturalidad parte de consideraciones distintas, entre ellas, se asume la diversidad no como una barrera sino como un recurso (Moya, 1998). Así, la interculturalidad desde esta perspectiva hace referencia no sólo al reconocimiento de la diversidad cultural, sino a la incorporación plena de las poblaciones autóctonas en las decisiones nacionales. Las autoridades educativas mexicanas han insistido que “la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2005: 5).

La interculturalidad, como concepto y como aspiración del proyecto de nación, pone énfasis en el reconocimiento, la valoración y la potencialidad de la identidad

como mexicanos. En teoría supone un diálogo de iguales. Conceptualmente, el término se definió de la siguiente manera:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan la búsqueda de libertad y justicia para todos (SEP/Dirección General de Educación Indígena, 1999: 1).

De igual manera que en el ámbito político, la definición que enmarca la actual propuesta educativa coloca el énfasis en la diversidad, tanto en su reconocimiento como en su atención, al tiempo que señala que deben erradicarse las formas de enseñanza homogeneizante. Esta afirmación crítica implícitamente décadas de política indigenista integracionista y reconoce que los grupos étnicos habían estado en condiciones de desigualdad en relación con el resto de la sociedad mexicana. Si es así, entonces es imposible desligar los planteamientos políticos educativos de las contradicciones sociales en las que emergieron, y en ese sentido es impostergable reelaborar otro tipo de relaciones sociales y políticas, en las cuales los grupos indígenas tengan respuesta no sólo a sus demandas educativas sino también a las de índole político, económico y social.

La noción de interculturalidad ha tenido un mayor impacto en el ámbito educativo y en la formación del profesorado del sistema indígena, aunque dicha noción adquiere diferentes connotaciones entre el profesorado indígena (Aguilar Nery, 2004). La propuesta en conjunto tiene la virtud de promover una educación intercultural en todo el sistema de educación básica y, de manera particular, promover el bilingüismo de mantenimiento en las escuelas del sistema de educación indígena. No obstante, este segundo aspecto es el que se cuestiona, ya que su materialización depende del grado de bilingüismo del profesorado, de la comunidad, de los materiales de apoyo otorgados para los profesores y de las posturas de los docentes respecto a la propuesta misma.

Contexto del estudio

En Baja California, en 1983, se inició la atención a niños de hijos de trabajadores migrantes indígenas. La mayor demanda del estado se concentró en el Valle de San Quintín, que ha sido un polo de atracción para trabajadores migrantes, la mayoría indígenas. En las dos últimas décadas del siglo xx, esta región agroexportadora expe-

rimentó cambios en el padrón de movilidad de los migrantes (Velasco, 2007). Estos trabajadores iniciaron un proceso de asentamiento en la región: de llegar a laborar temporalmente y vivir en campamentos pertenecientes a los dueños de los campos agrícolas, pasaron a radicar y fundar colonias en la región del Valle. A finales de la década de los setenta, ya se tenía conocimiento de poblados de oaxaqueños cercanos a los campos de cultivo (Velasco, 2003 en Franzoni, 2006).

En el Valle de San Quintín pueden diferenciarse dos tipos de asentamientos de la población migrante: los campamentos, donde los trabajadores habitan durante su contrato de trabajo; y las colonias, las cuales han sido fundadas en diferentes momentos y por diferentes grupos étnicos. En 1991, a través de un estudio realizado por el INI con fondos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), se encuestó a jornaleros agrícolas para reconocer su composición étnica. En los campamentos se encontró que los mixtecos representaban 60.28%, los zapotecos 22.32%, los triquis 10.44%, los purépechas 1.39% y el porcentaje restante (5.57) otras etnias. En las colonias, en cambio, 82.62% de sus pobladores eran mixtecos. Eso mostró que se había dado un asentamiento mayoritario de miembros de esa etnia (INI/PRONASOL, 1992). Velasco (2007) señala que, en la actualidad, la composición étnica de los campamentos y colonias presenta diferencias importantes. En 2003 sólo 34% de la población asentada en campamentos era indígena y casi todos declararon ser bilingües, la edad de los trabajadores fluctuaba entre 15 y 35 años de edad. En cambio, 86% de la población asentada en las colonias era indígena y había nacido en otro estado de la república.

En 1994, como parte de una investigación que documentó las perspectivas pedagógicas del trabajo de los docentes indígenas, entrevisté a 24 docentes mixtecos, la mayoría de ellos fundadores de las primeras escuelas de educación bilingüe bicultural que se instalaron en el Valle de San Quintín. Dicha investigación fue realizada como un estudio de caso, y en la selección de la muestra se utilizaron como criterios principales el año de arribo de los docentes a los campos agrícolas, el papel como actores principales en la fundación de las escuelas y su adscripción en el nivel de primaria. Así, la muestra se compuso por maestros que llegaron entre 1983 y 1986 y fueron los responsables de la creación de las primeras 21 escuelas (Tinajero, 2007). Las entrevistas efectuadas permitieron documentar la trayectoria de estudio de los docentes, así como sus opiniones sobre el modelo que operaban en aquellos años: el bilingüe bicultural. En 2008 realicé entrevistas a los docentes que continúan en el lugar a propósito de la actual propuesta intercultural bilingüe que se instrumentó ya hace diez años; el interés residió en documentar su opinión sobre la nueva fundamentación y conocer cuál ha sido la apropiación por parte de los maestros del nuevo Discurso difundido por las agencias gubernamentales indigenistas.

Conformación del magisterio indígena en el Valle de San Quintín

Al interior del subsistema de educación indígena podían diferenciarse tres categorías de docente: 1) los promotores bilingües (sistema que empezó a funcionar en 1964), 2) maestros con formación normalista y 3) personal habilitado compuesto por personas con certificado de secundaria y hablantes de una lengua indígena, contratados en circunstancias especiales y capacitados por las autoridades educativas.

En el caso del Valle de San Quintín, la mayoría de los maestros de la muestra entrevistados en 1994 se ubicaban en la tercera categoría; si bien algunos habían tenido contacto con el subsistema como promotores en su natal Oaxaca, o habían iniciado estudios del nivel superior, la mayoría de ellos fue contratada ex profeso para atender a los hijos de los jornaleros en los asentamientos agrícolas por su ascendencia indígena.

Los inicios del subsistema de educación indígena en el Valle de San Quintín se remontan a diciembre de 1983, cuando llega la primera maestra oaxaqueña acompañada de su esposo —sin plaza— con la comisión de atender el primer albergue en la zona. Un año después, cinco maestros fueron adscritos al albergue —cuatro de ellos sólo permanecieron un año—, además del esposo de la primera maestra, quien para ese momento tenía el nombramiento de directora del centro escolar. En septiembre de 1984 llegaron ocho maestros más, contratados en Oaxaca y comisionados para Baja California; de ellos sólo cuatro continuaban en el lugar en 1994. Posterior a esta contratación, y debido a la demanda de educación de los hijos de jornaleros agrícolas, las autoridades estatales, por mediación del INI, aceptaron capacitar como maestros a jornaleros migrantes que se encontraban laborando en la zona. Así, en 1984 se habilitó a 20 indígenas y se les otorgó, en un inicio, el nombramiento de promotor cultural; todos ellos reunían los criterios para su contratación (educación básica y hablantes de la lengua). Para el ciclo 1986-1987 llegaron otros cinco maestros, comisionados desde México, con adscripción al lugar por parte de la Dirección General de Educación Indígena. Así, año con año, se incrementó el número de maestros contratados para atender a los niños indígenas residentes o migrantes asentados en la zona; en 1994, el subsistema del Valle de San Quintín contaba con casi 100 maestros; estaban funcionando 21 escuelas y una oficina de supervisión escolar.

Los 24 docentes entrevistados inicialmente cursaban estudios de licenciatura —Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para Maestros Indígenas en servicio, LEPPEPMI— en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El programa había iniciado en 1991. En 1994, los maestros de la muestra (24) aún no terminaban sus estudios de nivel superior: 22 estaban cursando el quinto semestre y otros dos estaban inscritos en el tercer semestre de la licenciatura. Al paso del tiempo, 17 (71%)

obtuvieron el grado de licenciatura y el resto (29%) aún no se titula. Del total de maestros con título de licenciatura 11 continuaron estudios de maestría de educación intercultural, programa ofrecido por la UPN, y uno completó el programa de maestría en Pedagogía de la Escuela Normal Estatal. En total, sólo nueve concluyeron los estudios de maestría, aunque ninguno ha obtenido su título.

Respecto a su trayectoria laboral, en aquellos años la mayoría había ocupado el cargo de director (comisionado) debido a la insuficiencia de personal y la necesidad de atender la administración del plantel escolar; y uno había sido supervisor (comisionado), dos maestros habían sido delegados sindicales, y otro más asesor técnico pedagógico.

En la actualidad, de los maestros entrevistados inicialmente, uno está fuera del sistema, tres son supervisores y siete son directores, todos ellos con nombramiento oficial; nueve continúan como docentes, tres más cubren plaza de director y están frente a grupo (doble plaza) y una maestra tiene doble plaza como docente (Tabla 1). En 2008 sólo fue posible entrevistar a 17 docentes de la muestra inicial.

Tabla 1. Formación y actividad principal de los maestros indígenas

Nombre	Año de arribo	Estudios realizados hasta 2008	Puesto 1994	2008	Entrevistado	
					1994	2008
1. L.M.	1983	Licenciatura (pasante)	Director	Fuera del sistema	√	√
2. A.V.	1983	Licenciatura	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√
3. R. M.	1984	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Director	Supervisor	√	√
4. G.	1984	Licenciatura	Docente frente a grupo	Supervisor	√	√
5. R.	1984	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Supervisor	√	√
6. J. T.	1984	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
7. C.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo		√	√

Continúa...

DISCURSOS E IDENTIDADES EN CONTEXTOS DE CAMBIO EDUCATIVO

...continuación

8. E. L.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
9. M. B.	1985	Licenciatura Maestría en Educación Intercultural (un año)	Docente frente a grupo	Director	√	√
10. A.C.	1985	Licenciatura	Docente frente a grupo	Director	√	√
11. D.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
12. V	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (un semestre)	Docente frente a grupo	Director / Docente frente a grupo	√	√
13. M. L.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
14. T. P	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√
15. S.	1985	Licenciatura	Docente frente a grupo			
16. L.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo			
17. F. S.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo	Director	√	√
18. F.	1985	Licenciatura (pasante)	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo		
19. L		Licenciatura	Docente frente a grupo			
20. A.	1985	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (inconclusa)	Docente frente a grupo	Director / Docente frente a grupo	√	√
21. R.	1986	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Director / Docente frente a grupo	√	√
22. M. S.	1986	Licenciatura	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√

¿BICULTURAL O INTERCULTURAL?

23. M.	1986	Licenciatura, Maestría en Educación Intercultural (Pasante)	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo (doble plaza)	√	√
24. F.	1986	Licenciatura	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo	√	√

Fuente: elaboración propia.

La educación bilingüe bicultural: membrete e inoperancia

El análisis que se desarrolla, a partir de las interpretaciones de los docentes, procuró identificar en el material protocolar las dimensiones generales de los enunciados del Discurso indigenista. Así, tres categorías: el binomio comunidad-escuela, la lengua como confianza y la educación bilingüe como membrete, le otorgan una cohesión al Discurso de los docentes y en él se ubican las creencias compartidas con el Discurso indigenista.

En el Discurso oficial, el maestro bilingüe es imaginado como aquel que trabaja en una comunidad indígena y, por lo tanto, diferente al maestro de la ciudad, no sólo por el manejo de otra lengua sino también por su trabajo en y con la comunidad; se sostiene que su labor trasciende las aulas, se dirige e influye en la vida comunitaria.

La dependencia encargada de la educación indígena (DGEI) expresó como uno de los objetivos del quehacer docente del maestro indígena la labor comunitaria; asimismo, los textos discursivos de los años ochenta estipulaban que la organización escolar debía concordar con las características, capacidades y tendencias, así como en las posibilidades e ideales de la comunidad. Es decir, la labor del maestro debía ampliar sus horizontes más allá del espacio de trabajo más inmediato, el aula, para llegar al espacio donde la escuela se establece: la comunidad (SEP, 1988). Para los entrevistados, más allá de los ordenamientos normativos estipulados oficialmente había convencimiento de que la labor que los docentes estaban obligados a desarrollar debía ampliarse a la comunidad.

Por esta razón, mis actividades han sido comunitarias, con un sentido de solidaridad, acorde a los problemas de los habitantes de la comunidad (Mo. #20, 1994).

En la comunidad se realizan actividades de acuerdo a las necesidades más prioritarias, que van desde el apoyo para gestiones hasta la resolución de problemas (Ma. #22, 1994).

En este sentido, aunque el Discurso oficial define la función sociocomunitaria del maestro, los docentes indígenas reinterpretaron su significado: trabajo comunitario

entendido como ayuda solidaria (*tequio*),¹ así le otorgaron una amplia connotación al término, ya que implicaba una ayuda a sus iguales, a aquéllos con los que se identificaban por naturaleza o afinidad. La relación escuela-comunidad adquiere mayor sentido por la claridad de los maestros respecto a su situación de vida, una situación de marginalidad impuesta externamente: “Si todos tuviéramos el mismo nivel, no sería necesario ninguna campaña de rescate, es la situación de marginalidad la que nos impone un cambio” (Mo. #6, 1994).

Las escuelas del Valle de San Quintín no se han caracterizado por su homogeneidad cultural ni lingüística; sin embargo, la denominación maestro indígena (identidad institucional) permitió que se expresaran algunos elementos culturales comunes entre los miembros de diferentes grupos étnicos. Por otra parte, la comunicación entre la escuela y la comunidad se estableció sobre todo por el uso y manejo de la lengua, que adquirió una significación específica en la escuela indígena, ya que a partir de su uso el docente fundamenta su postura pedagógica ante el modelo bilingüe.

Los docentes indígenas expresaron que se dio una identificación entre maestros y padres y maestros y alumnos mediante la lengua indígena en la comunidad de trabajo, aunque la lengua en ocasiones no era común, les permitió insertarse en la comunidad establecida tanto por gente del mismo grupo como de otros pueblos. Por lo anterior, el concepto confianza adquiere un significado preciso, es el elemento central mediante el cual pueden ser interpretadas las intenciones educativas. Bertely (1990) menciona que la confianza entre niños y docentes, y yo añadiría entre docentes y padres, “ha sido interpretada como el fundamento de la legitimidad escolar y sus intenciones y se constituye, entre otras cosas, a través de lo que Erickson denominó ‘fenómenos existenciales’ emergentes y negociados dentro de los encuentros cotidianos en las escuelas” (Bertely, 1990: 56).

La confianza —de ser hablante de una lengua indígena— fue clave para el desarrollo de las primeras tareas pedagógicas —fundación de escuelas, censos escolares en los ranchos agrícolas—; fue el elemento que definió la escuela indígena en San Quintín, y que los docentes señalaron como parte de la identidad natural e institucional.

Hay más confianza, la gente, sobre todo la gente, casi todos ven que nosotros dedicamos más tiempo en la educación (Mo. #8, 1994).

Por una parte, los maestros que sí hablan su lengua, si pueden platicar con ellos [...] si el maestro es igual, nos ven con los mismos rasgos físicos como que hay más confianza,

¹ *Tequio*, palabra nahua que se emplea por trabajo o tributo. Los maestros hicieron referencia a ella en términos de realizar un tributo a la comunidad.

como que los niños se acercan más, una de las condiciones muy particulares que se da en educación indígena (Mo. #10, 1994).

No obstante, también la utilización de la lengua indígena por parte de los maestros significó en el contexto en el que se desenvolvían: marginación y menosprecio. Para la población del Valle de San Quintín eran sujetos indiferenciados, “oaxaquitas”, hablaban un “dialecto”, no importaba si eran maestros o jornaleros indígenas. Por ello, algunos docentes consideraban que la escuela indígena no era el espacio en donde se presentaba el conflicto lingüístico, sino que éste se revelaba en el contexto donde se estableció la institución, el Valle de San Quintín, un lugar al que no pertenecían y que sus pobladores no los aceptaba como iguales. De igual forma, este contexto impuso apreciaciones sobre la viabilidad de la enseñanza de la lengua indígena. Había quienes apoyaban su uso y manejo en la escuela: “Yo soy uno de los que no está de acuerdo que se dé una educación únicamente en español” (Mo. #12, 1994), y otros que consideraban que debido al bilingüismo de los niños y a la oposición de los padres era preferible enfatizar la enseñanza del español.

Esta situación, desde su postura, obedecía a las prácticas que se habían impulsado desde los espacios de decisión gubernamentales. Así lo expresó un maestro al señalar que la propuesta bilingüe o cualquier otra dependerán de la voluntad política de las autoridades; la cuestión del funcionamiento del subsistema está vinculada con las condiciones socioeconómicas y a la escasa participación política de los indígenas en la sociedad nacional.

No va a ser la lengua, o sea, el conflicto lingüístico entre las lenguas, que si va a ser indígena o va a ser español lo que va a rescatar a estos grupos de su situación; yo pienso más bien que consiste en el fracaso de la planeación del gobierno para que todos llevemos como ciudadanos mexicanos un nivel de vida estable (Mo. #6, 1994).

En 1994, los docentes indígenas adscritos al Valle expresaron que el modelo bilingüe sólo estaba de “nombre”, constituía un “sello” o un “membrete”. Es decir, la escuela indígena denominada bilingüe bicultural no funcionaba “como debería” en el Valle, entre otras cosas, porque las autoridades estatales no respetaban los lineamientos que le otorgaban especificidad al sistema —en esos años se había iniciado por parte de las autoridades estatales la contratación de maestros no indígenas—; las autoridades locales no supervisaban el uso y manejo de la lengua en el aula; existía una heterogeneidad significativa al interior de los grupos escolares —variantes lingüísticas y niños de diferentes grupos étnicos—; existía monolingüismo en español de algunos alumnos y maestros; los padres preferían el uso del español en la enseñanza y, finalmente,

había ausencia de materiales pedagógicos específicos para la enseñanza de la lengua indígena en el aula. Aceptaban el fracaso del modelo al señalar que:

Decimos bilingüe ya más por costumbre (Ma. #1, 1994).

Existe esa contradicción en lo que respecta a educación indígena, no se emplea, sino nada más es una, que se puede decir, un, este, una forma de tener membrete [...] Hoy en día, sabemos que la educación bilingüe no existe, vuelvo a repetir: a los niños se les está dando la enseñanza aprendizaje pero basado en los materiales que nada tienen de bilingüe bicultural (Mo #2, 1994).

Desgraciadamente, educación bilingüe a nivel nacional ha sido manejada por el gobierno, controlada por el gobierno y está dado por los intereses del mismo gobierno, es por esa razón que no se ha podido dar una educación bilingüe (Mo. #6, 1994).

Si hay escuela bilingües, muchas gente ¿verdad? ha escuchado eso de escuela bilingüe, pero realmente no puede, este, funcionar (Mo. #11, 1994).

Creo que no se ha llevado a cabo a nivel nacional, no se ha llevado tal como debe de ser, a lo mejor de nombre lo tiene: educación bilingüe bicultural (Mo #12, 1994)

El subsistema de educación bilingüe bicultural está bien, lo que quiero es que todo se cumpla y no esté de nombre, es cierto que no funciona como debe de ser (Mo #16, 1994).

El maestro, al referirse al modelo, formulaba el conflicto en el que se encontraba como profesional adscrito a un sistema (el cual no funcionaba), como integrante de un grupo étnico (identificado en mayor o menor medida), y como representante de una institución social: la escuela indígena (la cual no cumplía con lo estipulado en los textos discursivos). Los docentes, a pesar de estar en contra de algunas directrices que recibían por parte de las autoridades —en función de los reportes que debían entregar y, sobre todo, por el ritmo que se les imponía—, las acataban de una u otra forma, al menos en el uso de los programas y libros de texto nacionales; la especificidad otorgada a la escuela indígena se diluía. Un maestro señaló: “Somos maestros y significa que estamos enseñando a leer y escribir, estamos trabajando con los programas oficiales que trabaja a nivel república los maestros normalistas, aunque no somos maestros normalistas” (Mo #2, 1994).

Retomando a Gee (2004) se puede señalar que las prácticas y posturas sociales del Discurso oficial entran en conflicto con las prácticas y posturas de otros Discursos, en este caso, el de los docentes indígenas. Lo anterior se puede observar en el comentario que realizó un maestro sobre los contenidos escolares, sobre todo aquellos relacionados con las ciencias sociales (la Revolución mexicana). Un maestro se preguntó: ¿cómo explico que fue un movimiento que modificó las circunstancias de vida de los mexicanos? ¿Cómo lo enseño? Este cuestionamiento era válido ya que muchos alumnos no sólo eran hijos de jornaleros migrantes indígenas, sino también

trabajaban en los ranchos agrícolas. Esta observación pone en relieve el conflicto que experimentan los docentes indígenas entre asumir una identidad institucional, a partir de lo expresado en los textos discursivos, y la identificación con sus iguales.

En el Valle han coexistido miembros de diferentes grupos —mixtecos, triquis, zapotecos, nahuas, totonacos, purépecha, entre otros— y, aunque el grupo mayoritario ha sido el mixteco, no todos provienen de la misma región (dentro de la lengua mixteca hay variantes). Es de suponerse que bajo estas condiciones, los docentes oscilaran entre la utilización del castellano para la enseñanza de la lectoescritura y el uso de la lengua indígena para instrucciones o comunicación oral. Así, como en el pasado, la escuela indígena cumplió una función integradora, trató de igualar a los niños indígenas a través de la lengua nacional: el español. Pero lo anterior debe relacionarse con las condiciones bajo las cuales operó la escuela bilingüe bicultural en el Valle de San Quintín, así como con el tipo de relaciones interculturales que se establecieron con los habitantes del lugar, quienes manifestaban su desprecio hacia formas culturales distintas.

Los maestros, a partir de su identidad natural y la confianza generada por el manejo de una lengua indígena, pudieron interactuar con padres, alumnos y con la comunidad en general. El manejo de una lengua les brindó reconocimiento en la comunidad de trabajo y paulatinamente fueron identificados institucionalmente —maestros indígenas—, pero la escuela indígena, a través del trabajo que organizaron y por las condiciones de operación, se convirtió una vez más en la instancia portadora del idioma nacional.

La educación intercultural, propuesta positiva, pero no efectiva

En el Discurso oficial, el enfoque intercultural parte de consideraciones precisas, entre ellas asume la diversidad como una “fuente de posibilidades” (SEP/Coordinación General para la Educación Intercultural Bilingüe, 2004: 10), “de riqueza y [...] motor de desarrollo” (Consejo Nacional de Población, 2001: 227). A partir de esta idea, las autoridades afirmaron que la interculturalidad constituye uno de “los pilares fundamentales en que [se] habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano” (SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004: 27). Por primera vez, el Discurso oficial se dirigió al conjunto de la sociedad y no sólo a la población indígena. El elemento distintivo para la educación indígena sigue siendo la propuesta bilingüe (enseñanza

de la lengua indígena). Con la designación intercultural, el Estado definió otro nivel de intervención en la prestación del servicio educativo.

A finales de la década de los noventa se impulsó el nuevo modelo para el trabajo docente en las escuelas indígenas. Para tal efecto, la recién creada Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe organizó cursos y diplomados dirigidos, de manera particular, a los docentes en el medio indígena. Los maestros del Valle de San Quintín asistieron y participaron en ellos.

He estado en reuniones nacionales, estuve en Hermosillo, estuve en Chihuahua, hemos estado aquí en el estado en diferentes reuniones, en Tijuana, en Ensenada, y lo que yo he visto es que los maestros que no son del sistema indígena se han preocupado mucho por trabajarlo [el enfoque intercultural], por llevar a cabo el modelo ese (Mo. #5, 2008).

Hemos recibido capacitación sobre interculturalidad, en la coordinación de educación intercultural [que] coordina todavía Silvia Schmelkes. Ella es la que también nos ha apoyado para saber más sobre interculturalidad, pero sí, hay un gran avance (Mo. #13, 2008).

Tres categorías resumen la postura del docente respecto al modelo intercultural bilingüe: modelo positivo, pero no efectivo; revalorización de la lengua; y responsabilidad con la escuela indígena. El análisis del material muestra que hay una tendencia entre los maestros a considerar que el nuevo modelo, aunque tiene otra denominación, es “un poco más de lo mismo”, es bueno, positivo, sí, pero poco efectivo; al final de cuentas, impuesto:

Lo revisamos a fondo desde que se emite desde la SEP, creo que viene a englobar, no solamente a la educación bilingüe sino a ser parte de todo. La educación intercultural debe fluir en todos los niveles y no sólo en la educación bilingüe. Anteriormente hablábamos siempre de educación bilingüe bicultural, después de educación intercultural, entonces viene, no un cambio, sino es de lo mismo, simplemente ya con un enfoque más global (Mo. #3, 2008).

No es muy apropiado para nosotros, no se trata nada más de que sea una interacción de lenguas indígenas, sino que creo que lo que más necesitamos nosotros es que realmente se atienda, que haya un modelo de cómo trabajar con lo que es el sistema de educación indígena... Sin embargo, creo que de repente se confunde porque inclusive no está muy claro para nosotros... Los niños de repente como que se aleja un poco del maestro o de la escuela porque no encuentran sentido porque el maestro es ajeno a esa cultura. Entonces yo pienso que eso es lo que realmente nos ha fallado, se impone un modelo que es ajeno a nosotros (Mo. #5, 2008).

Me parece positivo desde el ámbito nacional de que puede, de alguna manera, fortalecer todas las culturas ¿verdad? y lograr de alguna manera preservarlas, pero que sea un re-

¿BICULTURAL O INTERCULTURAL?

medio así como para fortalecer a la cuestión indígena, para preservar sus lenguas, para preservar, sobre todo, sus lenguas, no me parece un modelo muy efectivo (Mo. #6, 2008). Claro que estamos utilizando este tipo de modelo [...] eso ya lo veníamos hablando, nada más que con el tiempo ha cambiado el término, el término de interculturalidad, mas antes hablábamos de bilingüismo, de bicultural hablábamos de dos culturas, la cultura étnica o la cultura indígena con la cultura occidental, pero, eso era lo que se hablaba anteriormente, pero nosotros internamente hablábamos de diferentes culturas, eso es de lo que se trata al hablar de interculturalidad, varias culturas (Mo. #17, 2008).

Fue como una política de gobierno, lo bueno, aún ahorita, como Dirección [General de Educación Indígena] por obligación siento que lo está llevando a cabo, y si no lo cumple, eso es lo que yo siento, está dentro del programa, y si no lo cumple, pues ya no hay apoyo económico (Mo. #20, 2008).

A diferencia de 1994, cuando los maestros señalaban que la EBB sólo era un membrete y que no lograba su cometido, ahora matizan su postura y 75% de los maestros entrevistados en 2008 aprecia una valoración positiva respecto a la EIB. Si bien, consideran que es un poco “de lo mismo”, tienen presente que el modelo no es distintivo para la escuela indígena, sino que se ha extendido al conjunto del sistema educativo y eso lo perciben como significativo. No obstante, hay voces (Mo. # 5, 2008) que insisten en que el modelo “no es adecuado”, ya que no debería tratarse sólo de la revalorización de las lenguas indígenas, sino que debería de haber una comprensión por parte de los maestros de las intenciones educativas, de ahí que el maestro afirme que muchas veces los niños no le encuentran sentido a los contenidos que revisan en la escuela. Por otra parte, el hecho de que los maestros del Valle de San Quintín se habían enfrentado con la diversidad étnica les ha permitido reinterpretar el concepto de interculturalidad y afirmar que éste ya había sido integrado a su quehacer docente. Sin embargo, el elemento más significativo se relaciona con el cambio en las relaciones interculturales entre miembros de comunidades indígenas asentados en el lugar y los habitantes del Valle de San Quintín. Los docentes aseguran que en la actualidad existe una mayor aceptación por parte de la sociedad en general hacia los grupos indígenas y que eso ha permitido una revalorización de la lengua entre los grupos étnicos que habitan en el Valle de San Quintín; ese cambio de actitud les ha permitido reafirmar su identidad natural étnica.

No obstante, es importante señalar que los cambios que perciben no pueden ser atribuidos a la instrumentación de la EIB, sino que se relaciona también con la materialización de uno de los objetivos propuestos por la EBB hace veinte años: la puesta en marcha de una radiodifusora indígena.

La revalorización de la lengua ha sido posible por funcionamiento de la radiodifusora; a este hecho le atribuyen el cambio en las relaciones interculturales y la po-

sibilidad de expresión de formas culturales propias. Una maestra aseveró que “algo que vino a cambiar el Valle fue la radio” (Mo. #6, 2008), cambió, sobre todo, “la mentalidad de la gente en general.” Otra docente sostuvo que la radio “ha ayudado mucho a los maestros y a la gente que es indígena, a no tener vergüenza, a hablar su lengua, sobre todo (Ma. #22, 2008).

Nos ha dado mucho apoyo la radio porque es ahí donde ellos escuchan, oyen de otros, escuchan a los niños que van y pienso que todo eso es bueno, no es malo. En vez de cohibirse, pues ellos... yo me doy cuenta de que eso les va dando mucho ánimo, les alza la autoestima (Ma. #1, 2008).

También ha ayudado que el Valle ya está la radio, que es un medio de comunicación y es a través de varias lenguas, de diferentes lenguas, que ha influenciado mucho en la comunidad, hablamos una lengua indígena, ya por ese lado ya no nos da pena, por ejemplo, estamos en la tienda, estamos en algún lugar, el platicar en la lengua ya se nos hizo como algo natural, normal (Ma. #21, 2008).

La revalorización de la lengua indígena a través de la radio les ha permitido incorporar y aceptar el concepto de interculturalidad postulado por el Discurso oficial a su trabajo docente debido a que la diversidad forma parte de su cotidianidad:

Sí, nosotros tenemos zapotecos, triquis y mixtecos y español, entonces, la mayoría es mixteco, la segunda parte español, la tercera parte triquis, y la última parte zapoteco (Ma. #1, 2008).

En las comunidades hay niños que hablan purépecha, por lo menos aquí donde me toca estar, hay niños nahuas, mazahuas, mixtecos —de la región alta y baja—, triquis, zapotecos y otros más (Mo. #5, 2008).

Tenemos aquí en el Valle de San Quintín un promedio de 12-14 lenguas diferentes, le digo eso porque trabajo en una inspección escolar, y me tocó hacer parte de un concentrado de las escuelas, entonces, tenía entendido que había muchos grupos indígenas, pero también a mí llegó a sorprenderme porque encontramos otros grupos indígenas que si bien es cierto no tienen un gran número, pero sólo el hecho de existir uno o dos merecen la atención (Mo. #10, 2008).

Esta misma diversidad, y el ingreso de niños monolingües en español a la escuela indígena, legitima uno de los postulados oficiales y es incorporado al Discurso de los docentes:

“todos nos respetemos a todos, con nuestro, este, nuestra lengua, nuestra cultura, pues todo, todo lo que es nuestro y compartir, convivir, este, ninguna es más cultura, ninguna es menos (Ma. #1, 2008).

¿BICULTURAL O INTERCULTURAL?

La convivencia y la modificación en las relaciones interculturales también les ha permitido como grupo étnico recrear sus fiestas patronales en el lugar en el cual decidieron vivir:

“Últimamente aquí en la región de San Quintín, hace ya unos seis o siete años, se han implementado las fiestas culturales de los grupos que provenimos del estado de Oaxaca. Entonces a través de estas fiestas nosotros estamos exponiendo y les estamos diciendo a todo mundo que somos de esas raíces, de ese origen y que preservamos nuestras costumbres, nuestras creencias religiosas” (Mo. #6, 2008).

La mayoría de los docentes entrevistados han laborado en el sistema por más de 20 años; fueron protagonistas de la conformación del sistema, vivieron el menosprecio de la población en general cuando, de manera peyorativa e indistinta del grupo étnico o región de la que provenían, eran señalados como “oaxaquitas”; sus experiencias de vida les permiten incorporar el concepto de interculturalidad y calificarlo de positivo, ya que les permite incorporarse plenamente a la comunidad:

“Incluso con la gente que no es de origen indígena, hemos ... nos han aceptado, nos han respetado, ahora que ahí sí ha funcionado lo intercultural, nos han aceptado, conocen nuestras costumbres, nuestras raíces, y nos aceptan finalmente” (Mo. #6, 2008).

Todos ellos trabajaron con la propuesta de EBB, a la que señalaban como una propuesta “membrete”; ahora le conceden un valor al concepto de interculturalidad porque les ha permitido trabajar con la diversidad étnica y lingüística presente en el Valle de San Quintín y sostener que tienen una responsabilidad con la escuela indígena: “pero, con nuestro trabajo que tenemos en la escuela, pues seguimos ahí, no vamos a esperar, cuándo va a decir el gobierno que empecemos. Sí, por el hecho de ser educación indígena se tiene que dar, aunque no diga el gobierno, nosotros tenemos que seguir trabajando en eso” (Mo. #13, 2008).

No obstante, la diversidad presente en la escuela indígena de San Quintín es un factor que, afirman, obstaculiza la labor de lectoescritura de la lengua indígena. Ese es el aspecto por el cual consideran que el modelo IB no es efectivo. Las razones que aducen para cuestionar su efectividad son tres: 1) la ausencia de materiales de apoyo adecuados y suficientes, 2) la escasa capacitación de los maestros en cuestiones lingüísticas y 3) la persistencia de docentes monolingües en español.

Conclusiones

Es necesario partir de la consideración de que los grupos indígenas actuales son producto de prácticas interculturales pasadas, pero que éstas se dieron en contextos en los cuales eran tratados y vistos como sujetos subalternos (Comboni, 2003; López, 2001). Moya (1998) señala que el concepto de biculturalidad precedió al de interculturalidad, y que el primero fue utilizado en el contexto de la primera etapa de educación bilingüe que tuvo un fuerte componente asimilacionista. En cambio el concepto de interculturalidad, aunque también surge en el mismo contexto, las consideraciones son distintas para su utilización. En el discurso oficial mexicano si bien alude a la diversidad existente en el país, éste se ha restringido a la prestación de servicios educativos, sin la consideración de modificar las relaciones de poder o bien otorgar mayores derechos políticos a los grupos indígenas.

A pesar del reconocimiento y valoración de las culturas étnicas en el discurso indigenista y de los ordenamientos jurídicos emitidos, en la práctica no hay una correspondencia con lo que teóricamente implica el concepto de interculturalidad. Es cuestionable que puedan desaparecer “los viejos problemas por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos (Muñoz Cruz, 2002: 14).

Entre el discurso y las acciones oficiales que se promovieron hay una franca contradicción como se puede dar cuenta a través de las cifras de desarrollo social —88% de las comunidades indígenas están catalogadas como de alta marginalidad—, o en los indicadores de logro educativo, en los cuales se da cuenta de que las niñas y niños indígenas obtienen resultados por debajo de la media nacional, pero sin señalar las inequidades y las condiciones en las que opera la escuela indígena.

Los maestros expresaban en 1994 un discurso diferente al oficial. En su práctica constataban que el modelo que se pretendía impulsar, al menos en la zona de estudio, simplemente no funcionaba. Al final de cuentas, la escuela indígena es una institución constituida social e históricamente, que condensa una multiplicidad de sentidos otorgados dependiendo de las políticas impulsadas, así como del trabajo de muchos de sus docentes, ya sean indígenas o mestizos.

Como se anotó, en la incorporación de los docentes al subsistema se han conjugado varias condicionantes, pero una vez adscritos asumieron una identidad como docentes indígenas; no obstante, sus inquietudes en torno a lo pedagógico escolar se mostraron diversas y en ciertos casos se contraponen con las de otros integrantes del subsistema. No puede señalarse que se conformara como un grupo monolítico con un alto grado de acuerdo al interior, sino que sus experiencias y formación previa revelaban una postura respecto al modelo y a la escuela indígena. En la década de los noventa hubo quienes se manifestaron a favor de la propuesta bilingüe en su

conjunto y quienes consideraron necesario incorporar modificaciones o adecuaciones a fin de trabajar con un mínimo de eficacia al interior del subsistema; en ningún momento, debe señalarse, se nombran partidarios de la desaparición del subsistema. La discusión se centró en el uso y manejo de la lengua.

Así, se encontraron docentes que: 1) Se declaraban a favor de la propuesta bilingüe, pero señalando la necesaria reorganización de los contenidos étnicos (debido a las características regionales), y esta proposición la hacen en función de la identidad discursiva y la necesidad del uso de la lengua en el trabajo pedagógico. 2) Sostenían que no es viable la propuesta debido a que los niños eran bilingües, lo cual indicaba que no había conflicto lingüístico. Los padres, insistían, se oponían y resistían a la escuela indígena y a lo que ésta significaba (marginación y desprecio). Sin embargo, aunque no había sustento ni recursos para proporcionar educación bilingüe no implicaba su desaparición. La escuela indígena se revelaba como un espacio de encuentros y de legitimidad étnica.

Estas posturas encontradas tienen fundamento en su experiencia y en su saber. Puede señalarse que el Discurso pedagógico de los docentes no se constituye en uno solo, sino que en éste entran en juego posturas compartidas y no compartidas. Sin embargo, éstas le otorgan una sustancia propia a su Discurso que lo diferencia del oficial.

La incorporación de nuevos conceptos al Discurso oficial —la interculturalidad— no borra las condiciones de desigualdad e injusticia social en las que han estado inmersos los grupos indígenas, al mismo tiempo, se torna difícil el planteamiento de una educación intercultural en esas condiciones, debido sobre todo al tratamiento de las categorías que se incorporan, ya que no son lo suficientemente explícitas para los maestros. Como lo señala Muñoz (2002) no se puede considerar factible que la población a la que se alude “se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural” (Muñoz, 2002: 12-13), debido a que pueden percibir disparidades entre las reformas constitucionales y las prácticas que apuntan más hacia un nuevo indigenismo de Estado. En este sentido, los docentes entrevistados en 2008 aseguran que el modelo si bien es positivo, no es efectivo para los objetivos de la propuesta: la lectoescritura de la lengua indígena.

No obstante, el contexto en el que se desarrolla la actual propuesta, totalmente diferente al de otras regiones, les permite considerar a la interculturalidad como una herramienta en la interacción con niños de diferentes etnias. Pero consideran que han sido otros factores que han apoyado más en ese cambio de los “otros” hacia ellos:

la radio y su trabajo de difusión de las actividades culturales, entre ellas, las fiestas patronales que desde hace diez años se recrean en el Valle de San Quintín.

Las posturas que se muestran en los maestros se relacionan con: 1) La propuesta es factible en el contexto en el que se desarrolló. Ha posibilitado el trabajo en el aula ya que sus alumnos pertenecen a diferentes grupos y 2) ha habido una revalorización de la lengua en el contexto de desarrollo de la escuela indígena, lo cual permite incorporar otros elementos culturales. No obstante es inviable para el aprendizaje de los niños de su lengua materna. No hay capacidad de la escuela ni del sistema para apoyar a todos los niños debido, sobre todo, a la diversidad lingüística y al diferenciado entendimiento de los maestros respecto a la propuesta educativa.

Bibliografía

- Abram, M. (2004), *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*, disponible en <http://www.iadb.org/sds/doc/IND-MAbramS.pdf>; consultado el 13 de febrero de 2008.
- Aguirre Beltrán, G. (1978), "Integración regional", *INI 30 años después*, México, INI.
- Aguilar Nery, J. (2004), "Hacia una memoria argumental sobre la educación bilingüe intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9(20), pp. 35-59.
- Bertely, M. (1990), *Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México*, México, DIE /CINVESTAV.
- Bonfil Batalla, G. (1987), *México profundo. Una civilización negada*, México, CIESAS/SEP.
- Comboni, S. (2003), *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, disponible en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=140>; consultado el 10 de febrero de 2008.
- Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (2001), *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2001-2006*, México.
- Consejo Nacional de Población (2001), *Programa nacional de población, 2001-2006*, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008), Artículo 2 constitucional, disponible en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>; consultado el 10 de octubre de 2008.
- Díaz Polanco, H. (1992), *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, Siglo XXI-UNAM.

- Dietz, G. (2000), “Entre Estado-Nación y comunidad indígena. La identidad del magisterio bilingüe purépecha en México”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 11, 2, disponible en http://www.tau.ac.il/eial/XI_2/dietz.html; consultado el 13 de noviembre de 2008.
- Franzoni, J. (2006), “Migración y organización indígena transnacional”, *Anuario de Espacios Urbanos*, 2, pp. 297-329.
- García Segura, S. (2004), “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 61-81.
- Gee, J. P. (2002), *La ideología de los Discursos*, Madrid, Morata.
- Gigante, E. (2004), “La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género”, en I. Sichra (comp.), *Género, etnicidad en América Latina*, Madrid, España, pp. 139-156.
- Gómez Mont, C. (2005), *Tejiendo hilos de comunicación. Los usos sociales de internet en los pueblos indígenas de México*, tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM.
- González Casanova, P. (1971), *La democracia en México*, México, Era
- Greaves, C. (1999), “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara”, en P. Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 161-178.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006), *Panorama educativo de México. 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*, México.
- Instituto Nacional Indigenista (1992), *Perspectivas para el desarrollo de los pueblos indígenas de México*, México.
- Instituto Nacional Indigenista-Pronasol (1991), *Diagnóstico de las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, B.C.*, México.
- López, L. E. (2001), *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf>; consultado el 2 de mayo de 2008.
- López, D. y Viveros, R. (2003), *Educación intercultural y pueblos indígenas en México: Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*, disponible en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/monografi-co/pdf_4/02.PDF; consultado el 18 de octubre de 2008.
- Loyo Bravo, E. (1999), “Los centros de educación indígena y el papel en el medio rural”, en P. Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*,

- México, DF, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 139-160.
- Martínez Migueles, M. (1994), *La investigación etnográfica en educación. Manual teórico práctico*, México, Trillas.
- Martínez Rizo, F. (2008), “¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México”, Informe anual 2008, México, INEE.
- Moya, R. (1998), “Reformas educativas e interculturalidad en América latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/riel17a05.htm>; consultado el 10 de octubre de 2008.
- Muñoz Cruz, H. (2002), “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4 (2), disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>; consultado el 13 de noviembre de 2007.
- Pérez Ruiz, M. (1990), “Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional”, en A. Argueta y A. Warman (coords.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias en México*, México, CIIH/UNAM, pp. 317-367.
- Rebolledo, N. (2001), “Educación indígena y neozapatismo”, en T. Bertussi (coord.), *Anuario estadístico, Visión retrospectiva*, México, UPN-La Jornada, pp. 55-69.
- Schmelkes, S. (2005), “La interculturalidad en la educación básica”, disponible en http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf; consultado el 12 de junio de 2008.
- Schmelkes, S. (2006), *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Texto base. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas -FLAPE V Foro Virtual-*, Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos, disponible en <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1225.pdf>; consultado el 13 de noviembre 2007.
- SEP (1988), *Programa Nacional para la Modernización de la Educación de la educación indígena, 1990-1994*, México.
- SEP (1995), *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, México.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*, México.
- SEP-Coordinación General para la Educación Intercultural Bilingüe (2004), *Marcos normativos para el trabajo intercultural bilingüe*, México.
- SEP-Dirección General de Educación Indígena (1986), *Bases generales de la educación indígena*, México, autor.
- SEP-Dirección General de Educación Indígena (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe*, México.

- SEP-Dirección General de Educación Indígena (2008), *Estadísticas básicas del sistema de educación indígena*, México.
- Tinajero Villavicencio, G. (2007), *Las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*, Mexicali, BC, UABC.
- Torres, C. A. (2007), “Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en el mundo global” en C. Mora-Ninci y G. Ruiz (coords.), *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*, Buenos Aires, Argentina, Niño y Dávila, pp. 181- 225.
- Varese, S. (1987), *Indígenas y educación en México*, México, CEE.
- Velasco Ortiz, L. (2007), “Diferenciación étnica en el Valle de San Quintín: cambios recientes en el proceso de asentamiento y trabajo agrícola (un primer acercamiento a los resultados de investigación)” en M. I. Ortega, P. Castañeda y L. Sariago (coords.), *Los jornaleros agrícolas, invisibles productores de riqueza. Nuevos procesos de riqueza en el noroeste de México*, México, Plaza y Valdés-Fundación Ford, pp. 57-78.

Sobre los autores

Alma Carrasco Altamirano. Es psicóloga, maestra en Lingüística y doctora en Educación. Sus principales intereses son la lectura y la promoción de la lectura. Es profesora titular de Administración Educativa en la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y fue la presidenta fundadora del Consejo Puebla de Lectura, una organización no gubernamental dedicada a la promoción de la lectura. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y a la Asociación Internacional de Lectura.

Karen Englander. Es profesora de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada, México. Sus 25 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua segunda/extranjera en Canadá, Estados Unidos y México informan su investigación sobre la literacidad académica. Es coautora, con David I. Hanauer, de *Scientific Writing in a Second Language* (en prensa). Correo electrónico: kenglander@uabc.mx

James Paul Gee. Ocupa la cátedra *Mary Lou Fulton Presidential Professor* de Estudios de Literacidad de la Universidad Estatal de Arizona. Ha publicado numerosos trabajos sobre estudios de literacidad, análisis del discurso, teorías del aprendizaje y los medios digitales y el aprendizaje. Sus libros incluyen *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses* (traducido como *La ideología en los Discursos*), *An Introduction to Discourse Analysis* (segunda edición en 2005) y *Situated Language and Learning* (2005). Correo electrónico: james.gee@asu.edu

Judith Green. Es profesora de Educación de la Universidad de California en Santa Bárbara. Realiza investigaciones sobre el discurso y la construcción social del conocimiento disciplinario en aulas lingüística y culturalmente diversas, desde preescolar

hasta educación superior. Escribe también sobre temas de epistemología relacionados con la recolección, archivo, búsqueda y análisis de registros en video en acervos etnográficos. Fue coeditora del *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Green, Camilli y Elmore, 2006), y es editora de la *Review of Research in Education* (2006, 2008, 2010). Es miembro de la *American Anthropology Association* y de la *National Conference for Research in Language and Literacy*.

Ana Inés Heras. Es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Argentina) con sede en el IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Es también miembro fundadora del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Ha publicado en las áreas de sociolingüística de la interacción y etnografía, específicamente orientada al estudio de procesos de aprendizaje y desarrollo social. Entre sus publicaciones se destacan sus libros *Desarrollo Local y Trabajo, Desarrollo, Diversidad*, coeditados con David Burin, y una multiplicidad de artículos en revistas especializadas en español e inglés. También ha publicado trabajos multimedia *Comunicación para la Inclusión e Introducción al Uso del Video en Ciencias Sociales*, trabajos que combinan el lenguaje audiovisual con el escrito. Actualmente dirige el proyecto “Aprendizaje y Creación en Proyectos de Autonomía”, cofinanciado por el CONICET, la ANPCYT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y por el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano.

Nadia Khalil. Se graduó en 2005 de la Universidad de California en San Diego con honores en Desarrollo Humano. Ha sido maestra de primaria y actualmente se desempeña como especialista en Currículo en la Escuela *Charter Celerity Dyad* en el sur de Los Ángeles.

Rollin Kent Serna. Es sociólogo mexicano y profesor de tiempo completo de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es estudioso de las políticas y los sistemas de educación superior, ciencia y tecnología.

Colin Lankshear. Es profesor adjunto de Educación en las universidades de McGill y St. Vincent en Canadá, e investiga aspectos de literacidad y las nuevas tecnologías. Es autor, con Michele Knobel, de *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*.

Guadalupe López Bonilla. Es profesora-investigadora de estudios de literacidad y análisis del discurso en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la

Universidad Autónoma de Baja California. Sus intereses de investigación incluyen las prácticas de literacidad de los estudiantes de bachillerato, la desigualdad en la educación pública, y las identidades de los jóvenes. Es coautora, con Alma Carrasco y Alicia Peredo, de *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*. Correo electrónico: lopezbonilla@gmail.com

Hugh Mehan. Es profesor de Sociología y director del *Center for Research on Educational Equity, Access and Teaching Excellence* (CREATE) de la Universidad de California en San Diego, puestos que vinculan sus compromisos para unir la teoría con la práctica para el mejoramiento de la educación de los jóvenes desatendidos. Su libro reciente, escrito con Lea Hubbard y Mary Kay Stain, *Reform as Learning* documentó la cultura organizacional y las políticas locales alrededor de la controvertida reforma educativa instrumentada recientemente en San Diego, California.

Elizabeth Birr Moje. Ocupa la cátedra *Arthur F. Thurnau* como profesora de Literacidad, Lengua y Cultura en Estudios Educativos de la Universidad de Michigan, Ann Arbor, y es profesora asociada en el *Institute for Social Research and in Latino/a Studies* de la misma universidad. Su investigación se centra en las habilidades, prácticas, textos y culturas de literacidad académica y de los jóvenes. Es coeditora, con Cynthia Lewis y Patricia Enciso, del libro *Reframing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, and Power*.

J. César Morales. Terminó su licenciatura en Español en la Universidad Estatal de San Marcos en California en 1998 y una maestría en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de California en San Diego en 2005. Desde entonces ha sido maestro escolar y actualmente se desempeña por segundo año como director del Distrito Escolar Unificado de Carlsbad, California.

Carmen Pérez Fragoso. Es profesora de Educación a Distancia en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, en México. Su trabajo versa sobre la educación en línea en México y ha sido coautora de dos libros sobre el tema. Actualmente, sus intereses de investigación se centran alrededor de los usos que hacen los jóvenes de las Tecnologías de Información y Comunicación dentro y fuera del aula.

Guadalupe Tinajero Villavicencio. Es profesora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, en México. Como profesora de varios programas de licenciatura y posgrado de esta universidad,

se ha especializado en temas relacionados con las políticas públicas en educación, y sobre las reformas y cambios en el bachillerato y la educación indígena. Es autora del libro *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*.

Índice onomástico

Abram, M...
Agar, M...
Aguilar, J...
Aguirre, G...
Alexander, P...
Alexander, R...
Alvarez, D...
American Educator ...
Anderson-Levitt, K...
Anolli, L...
Arnaut, A...

B

Bain, R. B....
Baker, W.D....
Bakhtin, M.M...
Balardini, S...
Barnes, M...
Barr, R....
Barsalou, L. W...
Barton, D...
Beach, R...
Beck, U...
Beckett, K. L...
Berger, P. L...

Berkenkotter, C...
Bertely, M...
Biancarosa, G...
Black, R...
Blommaert, J...
Bloome, D...
Blumenfeld, P.C...
Bonfil B., G...
Borman, K...
Bourdieu, P...
Boyd, D...
Braine, G...
Brandt, D...
Bransford, J...
Brown, J...
Buckingham, D...
Buehl, D...
Burbules, N. C...
Burgess, S...
Burin, D...
Burrough-Boenisch, J...

C

Cammack, D...
Canagarajah, A. S...

- Candela, A...
 Carnoy, M...
 Carraher, T. N...
 Carter, P. L...
 Cassell, J...
 Castanheira, M.L...
 Chall, J. S...
 Chi, M...
 Chomsky, N...
 Chouliaraki, L...
 Chrispeels, J.H...
 Christie, F...
 Cicourel, A.V...
 Clark, A...
 Cobb, P...
 Coleman, J...
 Collatos, A...
 Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas...
 Consejo Nacional de Población. ...
 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos...
 Cooper, C...
 Corsaro, W...
 Crowley, K...
 Cuban, L...
- D
- Davis, F. E...
 Deal, T...
 Del Valle, S...
 Díaz Polanco, H...
 Dickinson, D. K...
 Dietz, G...
 DiMaggio, P...
 DiSessa, A. A...
 Dixon, C...
- Driver, R...
 Dyson, A...
- E
- Edwards, D...
 Egan-Robertson, A...
 Emergent Literacy Project...
 Engeström, Y...
 Englander, K...
 Erickson, F...
- F
- Fairclough, N...
 Floriani, A...
 Flowerdew, J...
 Foley, D. E...
 Ford, M. J...
 Fordham, S...
 Foucault, M...
 Franzoni, J...
 Freire, P...
- G
- Games-to-Teach Team...
 García, N...
 García, S. S...
 Gardner, H...
 Gee, J. P...
 Geertz, C...
 Gibbs, W...
 Gibson, J.J...
 Gibson, M...
 Gigante, E...
 Glasersfeld, E...
 Glenberg, A. M...

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Godenzzi, J. C...

Goertz, M...

Gómez Mont, C...

González Casanova, P...

Gordon, M. D...

Granjon, F...

Gravett, P...

Greaves, C...

Green, J. L...

Guardiano, C...

Guichard, J...

Gumperz, J...

H

Hand, B...

Hanks, W.F...

Heap, J...

Heras, A. I...

Hernández M...

Herring, S...

Hirsch, E.D...

Hobsbawm, E...

Holland, D...

Horvat, E. M...

Hurtado, A...

Hyland, K...

I

Instituto Nacional de Evaluación Educativa ...

Instituto Nacional Indigenista...

Ivani□, R...

J

Jenkins, H...

K

Kendrick, M...

Khalil, N...

Knobel, M...

Knorr-Cetina, K...

Krajcik, J...

Kuznetsov, Y...

L

Labov, W...

Lakoff, G...

Lankshear, C...

Lareau, A...

Latour, B...

Lave, J...

Leander, K. M...

Lee, O...

Levinson, M...

Lewis, C...

Lewontin, R...

Li, Y...

Lillis, T...

Lima, E...

Lin, L...

Livingstone, S...

López Bonilla, G...

López, D...

López, L. E...

Loyo, A...

Loyo, E...

Lubich, D...

M

- MacLeod, J...
 Man, J. P...
 Martel, A...
 Martín Barbero, J...
 Martínez M...
 Martínez Rizo, F...
 Martín-Martín, P...
 Marx, R. W...
 Matusov, E...
 McCarthy, S...
 McClure, L...
 McFarlane, A...
 McGinnis, T...
 McKay, T...
 McNeil, L.M...
 McPherson, T...
 McQuillan, P. J...
 Medgyes, P...
 Mehan, H...
 Meier, D...
 Merchant, B...
 Meyer, J...
 Mishler, E. G...
 Mitchell, C.J...
 Moje, E.B...
 Moll, L...
 Montaña-Harmon, M. R...
 Morales, J. C...
 Morrell, E...
 Moya, R...
 Muñoz Cruz, H...
 Muñoz, A...
 Myers J...
 Myers, G...

 N

 Newell, A...

 Noddings,

 O

 Oakes, J...
 Oda, M...
 Ogbu, J.U...
 Olsen, Johan P...

 P
 Palmer, D...
 Parsons, T...
 Pérez Ruiz, M...
 Phillipson, R...
 Pinker, S...
 Powell, W. W...

 Q

 Quinn, N...

 R

 Reckwitz, A...
 Reicher, C...
 Rex, L.A...
 Rogoff, B...
 Rowsell, J...
 Rychen, D. S...
 Raphael, R...
 Ravitch, D...
 Rebolledo, N...

 S

 Sagastizábal, M...
 Salager-Meyer, F...

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- | | |
|---|---|
| Santa Barbara Classroom Discourse Group... | Suárez-Orozco, C... |
| Santos García, S... | Sutton, M... |
| Schatzki, T... | T |
| Schlepppegrell, M... | |
| Schliemann, A. D... | Tannen, D... |
| Schmelkes, S... | Terrero, P... |
| Scott. W. Richard, John Meyer and associates (1994) | Testa, J... |
| Scribner, S... | The National Commission on Excellence in Education... |
| Seiter, E... | Thomas, A... |
| Selwyn, N... | Tinajero, G... |
| Selznick, P... | Tobin, J... |
| Senechal, M. | Torres, C. A... |
| SEP... | Trier, J... |
| SEP/ Dirección General de Educación Indígena... | Tuyay, S... |
| Sfard, A... | Uzuner, S... |
| Shaffer, D. W... | Valdés, G... |
| Shohamy, E... | Valenzuela, A... |
| Shultz, S... | Valkenburg, P... |
| Silbey, S. S. | Van Dijk, T. A... |
| Sizer, T. R... | VanSledright, B... |
| Skinner, D... | Varese, S... |
| Smith, L.M... | Vasquez, O... |
| Snow, C. E... | Velasco O... |
| Solomon, R. P... | Vygotsky, L. S... |
| Squire, K... | Wallerstein, I... |
| St. John, M... | Warren, B... |
| Stanton-Salazar, R... | Wenger, E... |
| Steinkuehler, C. A... | West, M. M... |
| Stern, S... | Willis, P... |
| Stevens, R... | Wineburg, S. S... |
| Stockdill, D... | Witte, S. P... |
| Stone, J... | Wittgenstein, L... |
| Strauss, C... | Wortham, S... |
| Street, B. (2003). | Yeager, B... |
| Street, S. | Yin, R... |

Índice analítico

- Acceso**
a dominios especializados
a la comunidad científica
internacional
a las TIC
a resultados de aprendizaje
para minorías étnicas y lingüísticas
al Discurso
jerarquía de acceso
- Aculturación**
- Afiliación**
interfuncional
afiliación/desafiliación
- Agencia**
acción con agencia
grados de agencia
- Análisis histórico**
- Andamiaje**
- Aprendizaje (ver también la participación)**
“similar al juego”
ambientes multilingües
barreras para el aprendizaje
eficaz
eficiente
- enfoque de los NEL
profundo
residuo de participación
situado
y motivación
- Aprendizaje disciplinar (ver también identidad disciplinar)**
profundo
profesional
de la historia (ejemplo de una práctica)
en las prácticas de dominios específicos.
percepción disciplinar
- Autoría**
postura autorial
espacios de autoría
- Biculturalidad**
- Cambio educativo (políticas)**
Proposición 227
Propuesta bilingüe bicultural de educación indígena
Propuesta bilingüe intercultural de educación indígena
Referendo Unz

<p>reforma curricular en México</p> <p>co</p> <p>y orden establecido</p> <p>Campo (según Bourdieu)</p> <p>Capital social</p> <p>Casos testigo</p> <p>Científicos multilingües</p> <p>Códigos</p> <p>Colonialismo</p> <p>Competencias</p> <p>clave</p> <p>disciplinares</p> <p>Conocimiento</p> <p>“local” y “común”</p> <p>de la práctica</p> <p>distribución del conocimiento y juegos</p> <p>en acción</p> <p>en la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza</p> <p>en la práctica</p> <p>enfoque bancario de la educación</p> <p>enfoque constructivista</p> <p>requisitos para el conocimiento</p> <p>trabajo de reparación</p> <p>y redes sociales</p> <p>Conocimiento disciplinar</p> <p>competencia en un dominio</p> <p>membresía en los dominios</p> <p>rendición de cuentas, evaluación</p> <p>Contexto (relación entre texto y contexto)</p> <p>Cultura (s)</p> <p>artefactos culturales</p> <p>desarrollo cultural</p>	<p>escolares</p> <p>juveniles</p> <p>modelos culturales</p> <p>para ir a la universidad</p> <p>relación entre la cultura y el lenguaje</p> <p>símbolos culturales</p> <p>teorías culturales</p> <p>Currículo</p> <p>“tiempo curricular”</p> <p>cambio curricular</p> <p>de Preuss</p> <p>reforma curricular en México</p> <p>co</p> <p>Devenir ideológico</p> <p>D/discurso (ver también identidad)</p> <p>analizado a través de escalas sociolingüísticas</p> <p>construcciones híbridas</p> <p>discurso-en-uso</p> <p>distinción entre discurso y Discurso</p> <p>elementos en coordinación</p> <p>en los discursos</p> <p>heteroglosia</p> <p>monológico</p> <p>voz</p> <p>Discursos</p> <p>de los grupos dominantes</p> <p>disonancia entre los discursos</p> <p>en conflicto sobre “trabajo en equipo”</p> <p>institucionales</p> <p>oficiales sobre la educación</p> <p>indígena</p> <p>sobre educación</p>
---	---

sobre las publicaciones en inglés
traslapados sobre el aprendizaje y la enseñanza y literacidades

Educcación

bachillerato
básica
bilingüe
derecho a la educación e identidad
en ciencias
enfoque bancario a la educación
formal
indígena
informal
intercultural
media superior
pública
relación educación-trabajo
secundaria
SNTEE

Educación indígena

derechos lingüísticos y culturales
Dirección General de Educación Indígena
desigualdad en el rendimiento
educación bicultural / bilingüe
formación de maestros
organización de las escuelas
Subsistema de Educación Indígena

Empoderamiento

a través del conocimiento disciplinar
académico
en relación con la educación formal
político
social

Entendimientos (“situados” y entendimientos “verbales”)

Escalas (sociolingüísticas, ver también D/discurso)

como herramientas analíticas para examinar la identidad de discurso
dimensión Espacio Tiempo
relación global / local
verticales

Escuelas

charter
como sistemas abiertos

Especialización

“islas de especialización”
lenguaje especializado

Estancamiento del cuarto grado

Estructuras

en el sistema educativo mexicano
simbólicas

EZLN- Ejército Zapatista de Liberación Nacional

Fisuras (marcos de interpretación)

Habitus

Habla

(géneros)

Identidad

académica
asumida

autobiográfica
como constructo discursivo
de enseñanza y aprendizaje
disciplinar
discursiva, narrativa o figurada
dispositivos (kits)
en ambientes virtuales
en conflicto
en práctica
étnica
fusión de la identidad
hibridación de identidades
negociación
perspectivas: natural, institucional, discursiva, por afinidad
relacionales / posicionales
socialmente situadas
técnica (del docente)
y escalas
y grupos sociales
y mundos figurados
y producción de textos digitales
y relaciones de poder

Ideología de la oposición (y prácticas de resistencia)

Institución

ambiente institucional
proceso de institucionalización
y organización

Integración

Interculturalidad

Intertextualidad

Juegos

aprendizaje similar al juego

epistémicos
simulaciones
videojuegos como modelos del pensamiento humano
videojuegos y aprendizaje situado
videojuegos y significado situado
y habilidades de pensamiento complejo

Lectura

desde una perspectiva de trayectoria
desde los estudios sociocognitivos
desde una perspectiva sociocultural
estrategias cognitivas
como práctica social situada
y desarrollo del lenguaje

Lenguaje

“lúcidamente funcional”
desarrollo a temprana edad
especializado
sociales
técnico
vernáculo
y éxito escolar

Literacidad

“aparato de literacidad”
como práctica social
eventos y prácticas
crítica
disciplinar
emergente
y empoderamiento social y económico

Maestros y enseñanza

escuelas Normales
formación docente
identidad docente
identidad institucional

Memes

Mente humana
metáforas tecnológicas
visiones cognitivas
Modelos culturales (ver también mundos figurados)
mundos figurados
Narración (análisis de)
Oportunidades
de aprendizaje
de enseñanza
Orden social
Participación
en comunidades de aprendizaje
en el conocimiento científico
en espacios virtuales
residuo de participación
y aprendizaje (historias de participación)

Pasajes temáticos
Pedagogía
post-progresiva
prácticas de enseñanza substractivas
prácticas de enseñanza sumativas
praxis
Pensamiento efectivo
Posicionamiento
discursivo
episodios de
social
Práctica
comunidades de práctica
en el aula
de afinidad
de aprendizaje
de enseñanza
discursivas
sociales
teoría de la práctica

Programa AVID
Puntos de fricción
Publicación científica
a través de escalas
en revistas en inglés
en revistas “periféricas”
Reconocimiento de los pares
Registro
Rendimiento académico
como signo de identidad
en el bachillerato
en la educación indígena
y habilidad percibida
Sistema educativo mexicano
Bachillerato
SEP
SNTE
Teorías sociales
enfoque neoinstitucionalista
enfoque orientado a las normas
enfoque orientado a los propósitos
nuevo institucionalismo
teorías culturales (intersubjetivismo, mentalismo, textualismo, teoría de la práctica)

TIC
desigualdad en el acceso
desigualdad en el uso
prácticas de literacidad
Trabajo en equipo
Videojuegos (ver juegos)
Violencia simbólica
Zona de desarrollo próximo

Discursos e identidades en contextos de cambio educativo
se terminó de imprimir en octubre de 2010
en los talleres de Gráficos Digitales Avanzados, S.A. de C.V.,
Monte Alegre número 44-Bis, colonia Portales Oriente,
delegación Benito Juárez. C.P. 03570, México, D.F.
El tiraje consta de 1 000 ejemplares.