

Entornos y construcción de la identidad profesional

Juli Palou Sangrà

Universitat de Barcelona
jpalou@ub.edu

Eva Tresserras Casals

Universitat de Barcelona
eva.tresserras@ub.edu

Tema del congreso al que se dirige la propuesta:

Procesos de constitución de identidades docentes.

Palabras clave:

Sistema de creencias, construcción de la identidad docente, aprendizaje de lenguas, entorno.

Introducción

La identidad, más allá de una visión esencialista

Necesitamos volver la vista hacia atrás si pretendemos entender el auge en el ámbito de las ciencias sociales del concepto identidad. Es cierto que no es un tema nuevo, que solo bastaría con recorrer el largo y fructífero camino del pensamiento filosófico para constatar que se han entrecruzado y opuesto diversos puntos de vista sobre esta cuestión. Citamos como ejemplo las reflexiones de Hume en su *Tratado de la naturaleza humana* para destacar la conclusión a la que llega: la noción de identidad, como la de verdad, es una fantasía, ya que lo único que conocemos son nuestras impresiones puntuales. Solo impresiones acerca de algo que Montaigne ya describía en los *Ensayos* como de naturaleza fragmentaria, con tanta distancia entre los distintos “yos” como la que puede existir entre un yo y los demás.

No sería difícil, después de una revisión de la historia de disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología, constatar un alejamiento de las posturas esencialistas, un alejamiento que podría intuirse mucho antes, pero que se certifica alrededor de la segunda mitad del pasado siglo. Poco a poco la concepción de la identidad como algo unívoco e invariable dejará paso a una percepción de la identidad como una construcción dinámica que sucede aquí y ahora. Es desde esta nueva perspectiva que adquiere sentido interrogarse sobre la conexión entre lo subjetivo y los arquetipos sociales predominantes en un entorno determinado.

Para evitar que el debate sobre la construcción de la identidad quede encerrado en una disyuntiva entre individuo y sociedad, Kaufmann (2004) propone distinguir de manera clara entre individuo e identidad. El individuo es una realidad abierta, en proceso, que encuentra el abrigo de su identidad en un marco histórico específico. El mismo autor evita tratar al individuo como una realidad distinta de la sociedad; esta distinción solo tiene sentido para esclarecer los términos, pero lo que sucede es que existe una interpenetración: el individuo está hecho de materia social, es un fragmento de la sociedad de su época.

Los fenómenos sociales no se presentan nunca en forma de entidades abstractas, autónomas, sino que se concretan siempre en experiencias vivenciales. Y es a partir de estas experiencias que se inicia un proceso de reformulación de los mismos fenómenos. Lo que podemos considerar como el

aire del tiempo siempre es deudor de la individualización de lo social y de la socialización de lo individual. Es así como entendemos la interpenetración.

La cuestión que aquí nos planteamos es la enseñanza de lenguas en un contexto caracterizado por la diversidad lingüística y cultural. Se trata de descubrir de qué manera los docentes han interiorizado esta situación y cómo, a partir de sus experiencias, tratan esta cuestión en un entorno social de formación.

Metodología

Distinguimos, siguiendo a Martuccelli (2013), entre biografías de carácter introspectivo y de carácter extrospectivo. Las primeras se centran en el análisis de las experiencias personales y nos ofrecen una visión más interior, relacionada con los repertorios lingüísticos de los informantes. Remiten, por lo tanto, a la individualización de lo social. Las segundas se formulan a partir de los temas extraídos de las entrevistas personales y de los relatos de vida; se trata de entrevistas realizadas en grupo que pretenden analizar de qué manera la individualización queda reflejada en las cuestiones de carácter social. Cruzando los dos tipos de entrevistas, la mirada sobre el exterior queda mediatizada por una mirada sobre sí.

El dispositivo de formación que presentamos como grupo de investigación constó de dos fases e implicó diez docentes de diferentes niveles: uno de educación infantil (EI), cuatro de educación primaria (EP), cuatro de educación secundaria (ES) y un asesor especializado en el trato didáctico de la diversidad lingüística.

La primera fase del proceso consistió en la escritura de un *relato de vida lingüística* (Bertaux, 1997). Es un relato centrado en el análisis personal del propio repertorio lingüístico y de las situaciones de uso de las lenguas que componen este repertorio. A la elaboración de este relato, siguió una entrevista personal con cada uno de los docentes; cabe apuntar que los miembros de PLURAL conciben las entrevistas como conversaciones orientadas con un propósito; en este caso el propósito era dar la oportunidad a los entrevistados para que pudiesen explicitar sus experiencias personales y profesionales acerca de las situaciones plurilingües.

El análisis de los relatos de vida lingüística y de las entrevistas permitió a los miembros del grupo de investigación detectar una serie de cuestiones que eran recurrentes. Otras, a pesar de aparecer con menor frecuencia, ayudaban a profundizar en el tema de estudio. Así, la selección de cuestiones relevantes se hizo desde dos perspectivas complementarias: la horizontal y la vertical. Si bien ambas debían cumplir con el requisito de la pertinencia, la primera priorizaba recurrencia y la segunda, incidencia.

Una vez extraídas las cuestiones relevantes, se organizó la segunda fase del proyecto, que consistió en sesiones grupales que tenían como finalidad propiciar la extrospección. Se realizaron cinco sesiones; en la primera los miembros del grupo de investigación apuntaron las cuestiones extraídas de un acercamiento más introspectivo y dejaron que los docentes las trataran entre ellos. En las otras sesiones se llevó a cabo un proceso de autoconfrontación, que se concibió de la manera siguiente: se pidió a cada docente que filmase y grabase en audio una sesión de clase en la que apareciese algún aspecto relacionado con la diversidad lingüística y cultural; a partir de aquí, seleccionaban una secuencia de entre cinco y diez minutos para comentar ante el resto. Los demás participantes, en un ambiente muy protegido, expresaban sus opiniones y comentarios sin la intención de llegar a ningún consenso, solo profundizando de forma especulativa en el tema planteado.

En este artículo nos centraremos en las reuniones de grupo, atendiendo de manera específica al discurso que generan los participantes en relación con el entorno; queremos averiguar sus percepciones respecto a las relaciones existentes entre el centro escolar y la familia, el barrio y el contexto social. Los datos obtenidos surgen de la autoconfrontación y de las biografías extrospectivas.

El debate acerca de estas cuestiones y el análisis del cómo y el qué muestran de su experiencia, nos ha permitido detectar las cuestiones recurrentes, los diferentes puntos de vista que tienen acerca de ellas y de qué manera estos puntos de vista se modifican o se refuerzan a partir del debate colectivo.

Resultados obtenidos

Para llegar a lo colectivo, a los grandes temas estructurales que se plantean, necesitamos averiguar los procesos de individualización. Después de analizar e interpretar con una mirada amable las preocupaciones y puntos de vista que los sujetos manifiestan en el relato de vida lingüística y en la entrevista, planteamos una serie de cuestiones para desarrollar a lo largo de las sesiones; estas cuestiones van entretejiéndose, modificándose y avanzando a través de la reflexión conjunta. A menudo, es a partir de este conjunto de reflexiones que acaecen las tensiones internas y, en consecuencia, la confrontación colectiva como objeto de conocimiento y aprendizaje.

Tomamos como punto de partida el sistema de creencias del profesorado en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos altamente diversos lingüística y culturalmente. Los problemas estructurales que percibimos, analizamos e interpretamos de manera cualitativa (tan importante es qué dicen que cómo lo dicen) confluyen alrededor de cinco esferas interconectadas entre sí: la identidad personal, la representación familiar, el centro escolar, el entorno más próximo y el contexto social. En esta ocasión centraremos nuestra atención en la reflexión propia de la cuarta esfera, el entorno.

a) Entorno y uso de la lengua

En las historias lingüísticas individuales de los docentes aparece la conexión entre aprendizaje de lenguas y familia primero, y relación con el entorno después. Cuando se plantea esta cuestión de manera colectiva se profundiza de nuevo, con un consenso total, en el carácter afectivo que comporta el uso de las lenguas. La experiencia permite constatar que desde muy pequeños los alumnos mantienen actitudes claras acerca de las lenguas; estas actitudes quedan bien reflejadas cuando se reproducen expresiones propias de los alumnos como las siguientes: *“la llengua que més m’estimo”*, *“la meva llengua preferida”*, *“la llengua que més m’estimo perquè és la llengua de la meva família i del Paquistà¹”*. Los alumnos más pequeños establecen una conexión muy íntima entre su historia lingüística, su familia y su entorno más inmediato.

Esto no significa que todos los alumnos de ciclo inicial tengan una clara consciencia de las lenguas que hablan; lo que sí parecen conocer es qué lenguas no entienden y quién las utiliza en cada momento. Esta apreciación permite a los participantes profundizar en lo que ellos denominan mutismo escolar. El mutismo, según manifiestan, surge cuando la lengua de los alumnos no les permite hacerse entender con los demás. En cambio, cuando consiguen utilizar más de una y más de dos, las alternan indistintamente en función del contexto comunicativo. Normalmente, cuando empiezan a hablar en catalán (cabe recordar que el primer contacto suelen adquirirlo en la escuela) se produce un cierto abandono de la lengua familiar, principalmente en el ámbito del aula. Esto disminuye, explican, a finales de EP y sobre todo en ES, donde el uso del catalán va en retención de la/s lengua/s de origen primero, y del castellano después.

El elemento del juego es otra característica que adquiere importancia en las reflexiones grupales acerca del uso de la lengua. Lo perciben como un elemento de encuadre, un elemento que permite la mezcla de lenguas y culturas de forma libre y natural, un espacio cerrado donde el maestro a menudo no puede acceder. Es aquí donde el uso del catalán gana o pierde terreno en función de cada contexto y situación familiar.

Por otro lado, los participantes dan cuenta de la naturalidad con que los niños viven la diversidad de lenguas y culturas en el aula. La lengua de la escuela, el catalán, adquiere en los alumnos un sentido

¹ La lengua que más quiero. Mi lengua preferida. La lengua que más quiero porque es la lengua de mi familia y del Paquistán.

plenamente comunicativo y funcional, de relación con el país de acogida: *“aquí s’aprèn en català²”*, manifiestan refiriéndose a la escuela. Esto ocurre sobre todo en EP y generalmente con alumnos que han vivido la diversidad desde los inicios de la escolarización. En ES, en cambio, no acontece esta generalización.

A pesar de que el docente adquiere un papel imprescindible en los primeros cursos de EP, queda rápidamente suprimido por el grupo de edad. La lengua es identidad, y a mayor capacidad de reflexión mayor anclaje a la tradición, a los orígenes. El centro escolar también se aleja del círculo central. Los docentes manifiestan que aparecen otros espacios de convivencia como las mezquitas, que tienen un impacto cultural y emocional en los alumnos, superior al que ejerce la institución docente.

Esta reflexión colectiva acerca del entorno más cercano, más afectivo, y el uso de las lenguas, conduce a los participantes a una conclusión que se formula y reformula en las diferentes intervenciones. Se trata de dar más espacio a la diversidad. El contraste de experiencias profesionales situadas en un entorno con gran diversidad lingüística emerge la necesidad de promover en las aulas la reflexión metalingüística. Comparten la idea que existen experiencias puntuales, aisladas, no sistematizadas. La reflexión mediatizada por las características del entorno hace evidente que conviene articular una propuesta que sitúe en un lugar preferente la reflexión sobre las vidas lingüísticas o lo que es lo mismo, sobre el propio repertorio lingüístico, ya que cuando los alumnos son conscientes de las lenguas que hablan y descubren la variedad de lenguas que hay en el aula se asombran de compartir con sus compañeros lenguas que no son el catalán: *“llavors aquí és com que ells n’hi s’ho descobreixen ¿no? ho han descobert ara ¿ostres! ¿tu parles castellà? Jo també ¿no? és una cosa com i porten junts des de P3³”*.

β) Entorno y valor social

A lo largo de las sesiones, y fruto de la experiencia diaria en entornos multilingües, los participantes se sorprenden cuando escuchan por parte de profesores de ES que muchos alumnos autóctonos de padres castellanos minusvaloran y rechazan el catalán: *“et quedes:: de pedra és una persona que el sap i et verbalitza que no l’estima i que no el vol parlar⁴”*. Los alumnos extranjeros, en cambio, suelen utilizarlo sin problemas porque le atribuyen un valor funcional. Los docentes, de forma común, realzan la importancia de mezclar orígenes y culturas en un mismo centro escolar, para evitar el racismo entre comunidades y el uso de la lengua de origen en contra del catalán. Cuando el porcentaje de inmigración es menor, la valoración hacia la lengua aumenta: *“us heu fixat? Tenen un repertori molt ampli; ho valoren moltíssim⁵”*, nos dice una profesora.

La falta de estimación hacia la lengua es otro tema recurrente de reflexión. Si bien explican que las familias suelen mantenerse a favor del aprendizaje de lenguas, en este proceso no tiene cabida el catalán. Los participantes lo atribuyen al valor social de la oportunidad o al prestigio social, que engloba mejora profesional: *“per sortir del barri no el necessiten⁶”*.

En consonancia, insisten repetidamente en la importancia de crear contextos favorables hacia el uso generalizado del catalán. Lo subrayaban en los relatos de vida y en las entrevistas y lo proyectan ahora en las sesiones de grupo: *“si el vincle afectiu és fort, m’agrada pensar que algo queda⁷”*. Cuando el catalán no traspasa los círculos escolares, es difícil hablar de consolidación. Aquéllos que en la escuela, desde los primeros cursos emplean el catalán como vehículo de comunicación, suelen valorarlo positivamente y lo trasladan a círculos amistosos sobre todo, y familiares en según qué

² Aquí se aprende en catalán.

³ Luego aquí es como si ellos ni se lo descubren ¿no? ¡Lo han descubierto ahora! ¿Tú hablas castellano? ¡Yo también! Es una cosa... y llevan juntos desde P3.

⁴ Te quedas de piedra, es una persona que lo sabe y te verbaliza que no lo quiere y que no lo quiere hablar.

⁵ ¿Os habéis fijado? Tienen un repertorio muy amplio, lo valoran muchísimo.

⁶ Para salir del barrio no lo necesitan.

⁷ Si el vínculo afectivo es fuerte me gusta pensar que algo queda.

ocasión: “*jo crec que parlen millor l’anglès els meus alumnes que:: aquests català |¿eh?*”⁸ afirma la participante quién compara alumnos de ES acostumbrados al catalán con alumnos de cuarto de primaria “*que només parlen català amb el mestre*”⁹. Interpretamos, a partir de reflexiones varias, que el ámbito de uso y la proyección mental de una lengua son muy difíciles de cambiar. La auto asociación de espacios y lenguas es el reflejo de la realidad: “*pots viure a Catalunya sense saber català*”¹⁰. De ahí deriva la idea, altamente consensuada, de promover a nivel de centro, una “acogida más global”.

Metafóricamente, los participantes hablan de fronteras para referirse a los espacios físicos y mentales que individualmente las personas van dibujando en su interior. Explican como las familias viven encauzadas al barrio y construyen fronteras mentales difíciles de traspasar. Es el espacio protegido donde las lenguas de origen propician el abandono del catalán. En consonancia, si bien no traspasan ese espacio tan personal, todos coinciden en que los vínculos con el país de origen perviven infranqueables, quizás “*perquè la funció és diferent*”¹¹, detalla un sujeto. Es un tema que ven diariamente y les preocupa muchísimo, ya que aparece reiteradamente en tres de las cinco sesiones de grupo.

A pesar de ello, cuando se discute en torno al valor que la institución escolar transmite a nivel familiar, las contradicciones entre los participantes propician la reflexión como motor de cambio y transformación. El estrés familiar, el esfuerzo de adaptación y las circunstancias familiares propias, explican, dejan huella en sus formas de actuación. Concluyen en la idea que muchas familias, en estado de choque, no pueden hacer frente a las demandas exigidas desde el centro escolar.

Reflexiones finales

Este dispositivo relacionado con el proceso de formación de la identidad profesional permite formularnos algunas reflexiones que consideramos de interés para aprender a ser docente en un mundo en cambio. Anotamos tres. Primero: la necesidad de los docentes para dar sentido a los cambios sociales que viven en primera persona, que solo pueden hacerlo en contextos donde son ellos mismos los que gobiernan el discurso. Segundo: en los diferentes marcos interactivos, especialmente cuando es posible llevar a cabo un proceso de reflexión compartida, emergen puntos de tensión entre lo que se piensa y la realidad; en relación con el entorno, aparecen cuestiones como el impacto de la cultura familiar o la poca capacidad de los centros educativos para hacer frente a cuestiones sociales complejas, junto a un bajo reconocimiento social. Tercero: son los mismos docentes quiénes a partir de los puntos de tensión entre lo que esperan y lo que encuentran, entre lo que desean y lo que acontece, indican de manera clara las necesidades urgentes de formación en todo el profesorado. Vemos, a través del análisis de los datos, que las reflexiones acaecidas en las diferentes sesiones producen un impacto en el sistema de creencias y representaciones de los informantes.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs. *System*, 39, 370-380.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

⁸ Yo creo que hablan mejor inglés mis alumnos que estos catalán, ¿eh?

⁹ Que solo hablan catalán con el maestro.

¹⁰ Puedes vivir en Catalunya sin saber catalán.

¹¹ Porque la función es diferente.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Fons, M. y Palou, J. (2011). El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística. *II Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Málaga.

Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. France: Armand Colin.

Martuccelli, D. (2013). Qu'est-ce qu'une biographie extrospective? En Niewiadomski, C. y Delory-Momberger, C. (dir.), *La mise en récit de soi* (115-127). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Palou, J. y Tresserras, E. (2012). Religió, llengua i cultura en el procés de construcció de la identitat. En ICE (coord.), *Diversitat religiosa, educació integral i cultura democràtica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Woods, D. y Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 1-10.