



Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Maestría en Innovación Comunicativa para las
Organizaciones



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN
UASLP

Tesis

Identidad profesional docente: pluriculturalidad y conflicto en el sistema de educación formal. El caso del Centro de Idiomas San Luis Potosí

Que presenta

Midori Alejandra Nakagawa Mendoza

Para obtener el Título de:

Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones

Director de tesis:

Dr. Daniel Solís Domínguez

San Luis Potosí, S.L.P.

Septiembre 2019



Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Maestría en Innovación Comunicativa para
las Organizaciones



Tesis

Identidad profesional docente: pluriculturalidad y conflicto en el sistema de educación formal. El caso del Centro de Idiomas San Luis Potosí

Que presenta:

Midori Alejandra Nakagawa Mendoza

Para obtener el Título de:

Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones

Dr. Daniel Solís Domínguez
Director de tesis

Solo Domínguez Daniel

Dra. Patricia Martínez Lozano
Co-Directora de tesis

Patricia Martínez Lozano

Dra. Paola Rodríguez Gutiérrez
Asesora

Paola Rodríguez Gutiérrez

San Luis Potosí, S.L.P.
Septiembre 2019



Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Sistema de Bibliotecas
Dirección de Biblioteca Virtual
Zona Universitaria C.P. 78290 Tel. 8262306,
San Luis Potosí, S.L.P. México



La que suscribe Midori Alejandra Nakagawa Mendoza, en el carácter de autora y titular de la tesis que lleva por nombre: **“Identidad profesional docente: pluriculturalidad y conflicto en el sistema de educación formal. El caso del Centro de Idiomas San Luis Potosí”** en lo sucesivo **“La Obra”**, autorizo a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí para que lleve a cabo la divulgación del resumen en formato físico y electrónico, y sin fines de lucro.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se compromete a respetar en todo momento mi autoría y a otorgarme el crédito correspondiente.

San Luis Potosí, S. L. P. a 19 de septiembre del 2019

Atentamente

Midori Alejandra Nakagawa Mendoza



Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Maestría en Innovación Comunicativa para las
Organizaciones



Aclaración

El presente trabajo que lleva por título **“Identidad profesional docente: pluriculturalidad y conflicto en el sistema de educación formal. El caso del Centro de Idiomas San Luis Potosí”** se realizó entre septiembre de 2017 y junio de 2019 bajo la dirección del Doctor Daniel Solís Domínguez

Originalidad

Por este medio aseguro que he realizado este documento de tesis para fines académicos sin utilizar otros medios más que los indicados y sujetándome a la normativa de la institución.

Las referencias e información tomadas directa o indirectamente de otras fuentes se han definido en el texto como tales y se ha dado el debido crédito a las mismas.

La autora exime a la UASLP de las opiniones vertidas en este documento y asumen la responsabilidad total del mismo.

Este documento no ha sido sometido como tesis a ninguna otra institución nacional o internacional en forma parcial o total.

Sí se autoriza a la UASLP para que divulgue este documento de tesis para fines académicos.

Atentamente

Midori Alejandra Nakagawa Mendoza

DEDICATORIAS

A mi Dios, con amor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a toda mi familia, por su apoyo incondicional. Gracias a mi mamá por alumbrar mi vida con su amor y dulzura desde el día en que nací. A mi hermana por alentarme en cada paso, por ser y estar conmigo. A mi papá por su ejemplo de constancia y perseverancia. Ustedes me acompañan dondequiera que voy.

A mis directores de tesis, el Doctor Daniel Solís Domínguez y la Doctora Patricia Martínez Lozano por guiarme en este proceso; por enseñarme a construir y explicarme munditos. A la Doctora Paola por su disposición de enseñanza y ayuda para el término de la presente investigación. Gracias a todas las maestras y maestros que me brindaron la oportunidad de recurrir a sus experiencias y conocimientos.

A todas las y los docentes que me dieron la oportunidad de ingresar a sus aulas y permitirme entrevistarlos. Al Centro de Idiomas del estado de San Luis Potosí por habilitar mi presencia dentro de su H. Casa de Estudios. Gracias a todas las personas que de una u otra manera hicieron posible la culminación de esta investigación.

Agradezco a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en especial a la Facultad de Ciencias de la Comunicación por darme la oportunidad de desarrollarme como investigadora. También al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por subvencionar el desarrollo de la investigación.

ÍNDICE

RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	12
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	15
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	15
General.....	15
Específicas.....	15
OBJETIVOS.....	16
General.....	16
Específicos.....	16
EJES DE ANÁLISIS.....	16
Eje 1. Identidad profesional docente.....	16
Eje 2. Centro de Idiomas como sistema.....	18
Eje 3. Pluriculturalidad y conflicto.....	19
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
JUSTIFICACIÓN.....	20
ESBOZO DE MARCO TEÓRICO.....	21
ESBOZO DE METODOLOGÍA.....	22
CONTEXTUALIZACIÓN.....	24
INGLÉS EN EL MUNDO.....	24
INGLÉS EN MÉXICO.....	26
NORMATIVA DE UASLP.....	32
DESCRIPCIÓN FORMAL DEL CENTRO DE IDIOMAS.....	36
DESCRIPCIÓN INFORMAL DE CENTRO DE IDIOMAS.....	38
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	41
MARCO TEÓRICO.....	47
IDENTIDAD COMO PROCESO SOCIOCULTURAL.....	47
IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....	49
Cultura.....	51
CENTRO DE IDIOMAS COMO SISTEMA.....	52
COMUNICACIÓN E INTERACCIONES SOCIALES.....	58
RELACIONES DE PODER Y CONFLICTO.....	59
METODOLOGÍA.....	63
MÉTODO Y TÉCNICAS.....	65
IDENTIDAD COMO PROCESO BIOGRÁFICO: LAS HISTORIAS DE VIDA.....	66
ENTREVISTAS.....	68
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	70
GRUPOS DE DISCUSIÓN A ALUMNOS.....	73
ANÁLISIS DE RESULTADOS EJE I. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....	76
ANÁLISIS DE RESULTADOS: IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....	76
ANTECEDENTES.....	78

La docencia un legado familiar	78
PRIMERAS EXPERIENCIAS CON LA ENSEÑANZA.....	82
Razones para ser docente de idiomas	85
LA VIDA EN EL CENTRO DE IDIOMAS	86
Una profesión de estatus	87
DUDAR O SABERSE UN EXCELENTE DOCENTE.....	87
ANÁLISIS DE RESULTADOS EJE II. CENTRO DE IDIOMAS COMO SISTEMA.....	90
AUTORREFERENCIA	91
Renombre y ubicación.....	93
Normativa.....	94
AUTORREPRODUCCIÓN	99
Expansión territorial.....	100
Alumnos haciéndose maestros	101
RELACIÓN SISTEMA-ENTORNO	102
Del sistema escolar moderno a su contexto	102
Desde la identidad profesional docente.....	104
OBSERVACIÓN DE SEGUNDO ORDEN.....	105
La investigadora en campo.....	106
ANÁLISIS DE RESULTADOS EJE III. PLURICULTURALIDAD Y CONFLICTO.....	109
MANIFESTACIONES DE PLURICULTURALIDAD	110
Brechas generacionales	110
LA CONFIANZA COMO RELACIÓN SOCIAL	112
PROFES BUENA ONDA.....	113
EL HUMOR EN LO ABSURDO.....	115
RELACIONES DE PODER	115
El lugar del alumno	115
COMPARACIÓN DE DOCENTES POR ALUMNOS	119
CONFLICTO ENTRE DOCENTES	121
EL COORDINADOR EN ESPACIOS DE CONFLICTO.....	123
CONFLICTO ENTRE ALUMNOS.....	125
SEGREGACIÓN ENTRE PROFESORES	127
No unión entre profesores	127
CONCLUSIONES.....	130
DE LUHMANN A SEGATO, SUS TEORÍAS E IMPLICACIONES.....	130
RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	133
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	135
PROPUESTAS A FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	136
REFERENCIAS	137
ANEXOS.....	147
GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTE SESIÓN I.....	147
GUÍA DE ENTREVISTA PARA PROFESOR SESIÓN II	151
GUÍA DE GRUPO FOCAL PARA ALUMNOS.....	158

GUÍA DE ENTREVISTA AL COORDINADOR DEL CENTRO DE IDIOMAS	159
GUÍA TEMÁTICA PARA LAS PREGUNTAS EN LAS ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD	161
GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNA SESIÓN I.....	162

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de dominio del inglés en Latinoamérica	28
Tabla 2. Nivel de dominio del inglés en los estados de la República Mexicana.....	29
Tabla 3. Técnicas implementadas en campo	73
Tabla 4. Períodos en la trayectoria de vida docente	77
Tabla 5. Categorías de análisis para entender el Centro de Idiomas como sistema	90
Tabla 6. Categorías de análisis sobre la pluriculturalidad y conflicto.....	109

Resumen

El objeto de estudio en esta investigación se centra en la identidad profesional docente dentro del Centro de Idiomas del estado de San Luis Potosí visto teóricamente como un sistema. La identidad profesional docente de los maestros de inglés, se basa en la idea del sujeto proveyendo de significados a sus prácticas de la vida diaria dentro de este sistema escolar moderno. El sistema, tal como la construcción identitaria, es dinámico y observable a través del comportamiento que ejercen los individuos dentro de este centro escolar. La teoría de sistemas empíricamente se ha fundamentado en la modernidad, esto implica que la escuela esté constituida desde la centralización de poder, donde la imposición de lo norte americanizado como configuración cultural, es el estatus. El sistema alberga distintas lealtades sociales, generacionales y culturales lo cual le convierte en un espacio pluricultural. Tanto la pluriculturalidad como las plataformas jerárquicas propias del sistema escolar pueden desencadenar relaciones de conflicto, dinámicas asimétricas de dominante sobre dominado. Por lo anterior, se han planteado como objetivos: identificar y analizar la interiorización de los elementos culturales para la construcción de identidad en el maestro de inglés; entender a la organización del Centro de Idiomas como un sistema escolar moderno, así como entender el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro de este sistema escolar. Para alcanzar tales objetivos, se ha propuesto una metodología cualitativa, centrada en ahondar los significados de las prácticas comunes dentro de este sistema. Algunas de las conclusiones que se arrojan, refieren a la discusión teórica que permitió respaldar el objeto de estudio, también dar respuesta a las preguntas de investigación, como la caracterización docente desde un legado familiar, hasta la construcción de su identidad en espacios de movilidad social como el Centro

de Idiomas; donde puede crear vínculos de confianza o bien, presentarse conflicto y relaciones de poder.

Introducción

La presente investigación se centra en la identidad profesional docente y los significados que el profesor de inglés le da a sus prácticas en el Centro de Idiomas. Dentro de este sistema escolar, que alberga distintas lealtades sociales y culturales en su alumnado y su profesorado, es posible que se susciten relaciones de poder respaldadas por los formatos que propone el sistema, así como los símbolos que los sujetos le dan a sus prácticas dentro de este centro escolar. Este estudio está fundamentado en tres ejes de análisis: la identidad profesional docente; el Centro de Idiomas como sistema; y la pluriculturalidad y conflicto. La problematización, la contextualización, el marco teórico, la metodología y sus técnicas, así como el análisis de resultados y conclusiones están basados y giran alrededor de estos tres ejes analíticos. La lógica del capítulo fundamentado en estos ejes de análisis se ampliará a continuación.

El primer capítulo se expone la construcción del objeto del estudio. Incluyendo la definición del problema, las preguntas y objetivos de la investigación, las categorías de análisis siempre en función de los tres ejes de análisis. También aquí se ubica la justificación y el esbozo del marco teórico y metodología a modo de introducción.

Dentro del capítulo dos se presenta la contextualización, situando al docente de inglés en una Babel moderna, siendo los docentes un vínculo para aprender el lenguaje de la globalización. En este sentido, se describe el nivel de dominio del inglés de México, primero a nivel mundial, después en Latinoamérica y por último, el nivel estatal en San Luis Potosí. Así se concluye que hay una falta de maestros que enseñen la lengua y así subir el nivel de

dominio del inglés. Por esta razón existen institutos como el Centro de Idiomas, que pertenece a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, sirviendo de complemento a un sistema educativo que carece de un plan de estudios que favorezca el aprendizaje de este idioma como docentes. Asimismo, en este capítulo se exponen diversas investigaciones que han servido a modo de antecedente teórico y metodológico debido a su cercanía con el tema de esta investigación. Tales investigaciones se centran en la identidad profesional docente y la enseñanza de inglés como lengua extranjera. También se prestó atención a los estudios que enfatizan la metodología cualitativa, o bien, una perspectiva interpretativa de los sujetos como vía para la resolución en los problemas de estudio que presentaban.

El capítulo tres se entra de lleno en el marco teórico. El planteamiento conceptual principal asienta dos pasajes importantes: el sociocultural entrelazado con el sistémico. Dentro de lo sociocultural se subraya las subjetividades del docente o bien los atributos que le da a su diario vivir, como las interacciones que se lleven dentro del instituto, y que están regidas bajo jerarquías. Tales jerarquías son vistas desde un planteamiento cibernético, ya que el sistema es quien formula los modos de hacer jerarquía y ejercer poder como plataformas de comunicación sobre las cuales los profesores interactúan con sus alumnos. Así, el nivel sistémico involucra las actividades objetivas, pero el sociocultural ayuda a explicar el ordenamiento de éstas.

El cuarto capítulo contiene la metodología, centrada cualitativamente. Se centrará en el análisis y las significaciones del docente y se vale de técnicas como entrevistas abiertas las trayectorias de vida a dos docentes, entrevistas abiertas a un tercer docente, al coordinador, a dos estudiantes con cualidades expresivas, tal como lo es haber sido alumna durante cuatro

años dentro del instituto y estar a punto de graduarse, así como dos grupos de discusión a alumnos. También la observación asiste a la descripción y caracterización del sistema, de la misma manera en que sirve para respaldar la coherencia entre el discurso docente oral y el discurso que arroja en su rutina profesional.

Los análisis de resultados son presentados en el capítulo cinco, seis y siete. Aquí se tiene un ordenamiento de acuerdo a los ejes de investigación desde la construcción del objeto de estudio. El capítulo cinco corresponde al eje de análisis de identidad profesional docente; el capítulo seis analiza resultados para el eje de Centro de Idiomas como sistema y los resultados de análisis del eje de pluriculturalidad y conflicto se trata en el capítulo siete. De los resultados que arrojaron las técnicas implementadas, los sujetos, los actores y el sistema, se identificaron temas para análisis. El respaldo del marco teórico ayudó a ordenar en categorías y subcategorías los discursos para su análisis.

En el capítulo octavo se presentan las conclusiones que dan respuesta a las preguntas de investigación que corresponden a los ejes de análisis, donde el docente construye su identidad profesional entre contradicciones, como lo es el poder, el estatus, el conflicto hasta la confianza y el afecto por su labor. La caracterización de esta institución como sistema funge en identificar lo propio, o bien, su autorreferencia como sus jerarquías o la normativa universitaria; así como su relación con un entorno que exige futuros trabajadores angloparlantes. En este capítulo también se reflexiona sobre las limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación.

Construcción del Objeto de Estudio

Como se mencionó en la introducción, este capítulo contiene la definición del problema de investigación. Las preguntas y objetivos de la investigación emanaron de cada uno de los tres ejes de análisis: identidad profesional docente; Centro de Idiomas como sistema; pluriculturalidad y conflicto. En el eje de análisis de identidad profesional docente, se tiene un basamento sociocultural ya que la identidad es una construcción en la que los sujetos se incluyen o excluyen a distintos grupos. También remite a los símbolos que brinda el docente sobre su cultura objetivada, o bien, sus prácticas diarias dentro de este centro. Por otra parte, el eje de Centro de Idiomas como sistemas tiene un basamento sistémico donde se establece que la organización se define por sus funciones, pero también puede ser dinamizada por el aporte de los docentes que laboran en ella. El último eje, en la pluriculturalidad y conflicto se centran las relaciones internas dentro de instituto, que pueden ser vistas como asimétricas: como la de maestro sobre alumno respaldándose en un formato de jerarquía propuesta por el sistema escolar. Con base en lo anterior también se muestran esbozos del marco teórico y metodológico que serán ampliados en el siguiente capítulo.

Preguntas de investigación

General

¿Cómo se manifiesta la identidad profesional docente en este sistema escolar pluricultural?

Específicas

¿Cómo interioriza el profesor de inglés los elementos culturales del Centro de Idiomas para construir su identidad profesional docente?

¿Cómo es la organización del Centro de Idiomas como sistema?

¿Cómo se manifiesta el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro de este sistema escolar?

Objetivos

General

Entender y analizar la identidad profesional docente en este sistema escolar pluricultural

Específicos

Identificar y analizar la interiorización de los elementos culturales para la construcción de identidad profesional docente

Entender a la organización del Centro de Idiomas como un sistema escolar moderno

Entender el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro del sistema escolar

Ejes de análisis

Eje 1. Identidad profesional docente

La configuración identitaria se construye en la complejidad y variedad de conjuntos que se internalizan y dialogan con la cultura. Esta dinámica de inclusión-exclusión, adentro-afuera, identidad – alteridad, se ampara en incluirse o excluirse en grupos en los que los individuos se sientan pertenecientes (Giménez, 2000; Pinxten. 1997). En el caso de la profesión docente, eligieron sus actividades profesionales a través de decisiones o motivaciones personales que reflejan cómo el contexto social influye el diario proceder

(Castells, 2001). Ser maestro de inglés implica integrarse en un colectivo con individuos del mismo oficio, así las decisiones individuales están siempre relacionadas en las adscripciones grupales de un tejido social específico. El proceso de construcción identitaria es construido en la cultura, y la parte identitaria relacionada al proceso de construcción profesional es construido particularmente en la cultura escolar. La cultura es un entramado complejo de signos, normas, modelos, mentalidades que no permanecen en un estado objetivado, sino que la identidad interioriza atributos culturales para entrar en un colectivo (Giménez, 2005). Entre estos elementos objetivos y simbólicos la interacción social es primordial para construcción de identidad. Uno de los elementos socio culturales dentro de la escuela, que construyen la identidad del profesor -del yo- es el alumnado -el otro- (Giménez, 1996). Los elementos culturales relacionados a la escuela incluyen: las prácticas cotidianas propias del maestro, dar clases en el Centro de Idiomas, impartir exámenes, interrelacionarse regularmente con los alumnos; el manejo del idioma inglés, con las atribuciones internacionalizantes donde la escuela pretende que el alumno aprenda. Aquí se refleja que la identidad del profesor no se limita a edificarse en la cultura nacional, sino que el mismo marco de la globalización y el manejo del inglés ha trasgredido las fronteras haciendo que los símbolos culturales sean acuñados por el individuo, que se crea y trabaja en un contexto pluricultural (Tezanos, 2001). La globalización exige asumir dimensiones distintas e incluso disímiles de la identidad, no sólo de raíces sino también de desanclaje, de movilidad y relaciones de las que el maestro se valdrá para construirse (Martín-Barbero, 2003). El profesor interioriza la cultura para construir su identidad docente, de aquí se formula la primera pregunta de investigación: ¿cómo

interioriza el profesor de inglés los elementos culturales del Centro de Idiomas para construir su identidad?

Eje 2. Centro de Idiomas como sistema

Las teorías clásicas sobre las organizaciones enseñan sobre la productividad o efectividad en las funciones a desempeñar, pero quienes realizan esas faenas son actores en construcción e interacción constante, que instauran ellos mismos la organización. Aunque en apariencia las organizaciones sean rigurosas estructuras o formas de organización económicas, realmente son creadas por individuos, quienes fundamentan la dinámica organizacional (Castells & Andrade, 2006). Así los individuos y los colectivos a los que pertenecen, se valen del poder de su identidad para transformar estructuras sociales (Castells, 2001). De esta manera la variable humana y sus relaciones adquieren un valor preponderante entre las organizaciones, de las partes que conforman un todo. En este sentido la organización vista como un Sistema Social ayuda a comprender cómo, incluso un solo segmento de la organización hará un cambio en los demás partes, o subsistemas (Aguado, 2004). El sistema es abierto debido a la interacción entre los individuos que la conforman, así como su medio ambiente. Los sistemas abiertos son dinámicos, adaptables o moldeados por el entorno. Su cambio constante se puede explicar mediante la interacción (Rebeil, Toledo & Moreno, 2011; Goldhaber, 1984). Entonces no sólo los elementos culturales del Centro de Idiomas, o bien de este sistema, cambian la identidad profesional del docente, sino que también el sistema es configurado por la cultura que lleva la identidad del docente. Algunos de los elementos de la cultura en la identidad del profesor que permutan en la cultura escolar del Centro de Idiomas son (Rebeil et al., 2011): las interacciones entre profesor-alumno, pautas en la normativa

como: la libre cátedra que da la institución al docente y la impartición de clases. De aquí surge la pregunta sobre la configuración de cultura escolar mediante la identidad del profesor: ¿cómo es la organización del Centro de Idioma como sistema?

Eje 3. Pluriculturalidad y conflicto

La pluriculturalidad es un acercamiento entre distintas etnias, lealtades culturales, nacionalidades o clases sociales. Es la comunicación entre dos o más individuos que han vivido experiencias culturalmente distintas (McEntee, 1998) y lo que constituye esencialmente la comunicación son las interacciones sociales (Rizo, 2006).

El Centro de Idiomas abre la convocatoria de sus cursos al público en general, que capta desde alumnos de secundaria, trabajadores de la zona industrial, hasta maestros propios de Universidad Autónoma del Estado provenientes de distintas facultades. Esta situación hace que en el aula se compartan edades, lealtades y clases sociales disímiles, convirtiendo al instituto en un espacio pluricultural (McEntee, 1998). También se manifiesta diversidad cultural en el Centro de Idiomas con la enseñanza de múltiples idiomas y los docentes que las imparten, incluyendo aquellos que dan clases de varios idiomas dentro de este instituto (McEntee, 1998).

El sistema ordena por jerarquías las relaciones del Centro Idiomas, tal es el ejemplo alumno-docente (Luhmann, 1996). Abonando a las jerarquías propias de la escuela, el contexto social también ordena lealtades pluriculturales dándoles prioridad a un estándar impuesto basado en lo occidentalizado (Ianni, 2006). Tanto las jerarquías de la escuela como de su entorno son atavíos de lo androcéntrico (Segato, 2016). Estos estratos de poder generan

conflicto en los espacios escolares donde existe intercambio cultural (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013). Por lo anterior se formula la pregunta de investigación ¿Cómo se manifiesta el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro de este sistema escolar?

Planteamiento del problema

El Centro de Idiomas es un sistema ordenado en jerarquías, que también alberga distintas lealtades culturales y en las que se integra la identidad del profesorado. Por todo lo anterior pueden suscitarse situaciones de conflicto, lo cual conlleva como objetivo la comprensión de la identidad profesional docente dentro de este sistema educativo que alberga distintas lealtades culturales. De tal manera que el problema de investigación es saber cómo ocurre lo anteriormente mencionado.

Justificación

Existe un vacío de estudios sobre identidad cultural en la región del Bajío potosina para dar cuenta de las manifestaciones de conflicto dentro de los sistemas escolares para ver manifestaciones en las relaciones de poder.

A nivel social es importante entender a las organizaciones e ir más allá de los procesos administrativos que estudian la eficiencia y productividad, ha de verse las formas en que los actores cambian las estructuras y la construcción de la identidad organizando el diario proceder (Castells, 2001; Giménez 2005). Esta investigación también continúa el debate sobre la pluriculturalidad y el reconocimiento de la identidad en las organizaciones que han definido a La Sociedad Red (Castells, 2001) mediante los maestros, intermediarios culturales (Bernstein, 2001). En el mismo ánimo, las organizaciones que valoran sus recursos humanos

son más propensas a subsistir los cambios del entorno (Welbourne y Andrews, 1996). Así la atención a la cultura organizacional infiere no sólo en beneficios económicos sino también socioculturales. Asimismo, es pertinente estudiar las subjetividades dentro de sus espacios laborales y las dinámicas de poder y conflicto para continuar el debate sobre éstas y a ayudar a la mejora en las interacciones de los actores, pero también en repensar los modos en que se vive la escuela, en que se ven las jerarquías y la necesidad de poder. A nivel teórico, se propondrá un aporte en la articulación de dos niveles sociales: el sistémico o estructural pero también la capacidad de los actores para construir diariamente su identidad dentro de este sistema. A nivel personal, la investigadora está interesada en los espacios educativos que involucren la enseñanza de distintos idiomas.

Esbozo de marco teórico

El marco teórico tiene dos basamentos fundamentales que se centran en la identidad profesional docente, sus interacciones que tildan de la confianza al conflicto, esto desde la tradición Sociocultural; así como el sistema dentro del cual labora, al cual dota de elementos simbólicos, pero en el que también cumple con funciones específicas que atraviesan el comportamiento docente y permite ver la conformación del sistema escolar respaldado por el bagaje Sistémico. La comunicación gesta organizaciones a través de relaciones sociales (Rebeil et al., 2011). Dicho de otro modo, el Centro de Idiomas es constituido en la comunicación valiéndose de interacciones sociales (Rizo, 2006). Así las interacciones diarias del Centro de Idiomas son parte primordial para entender el instituto (Rizo, 2006) ya que el sujeto no puede constituirse sin las interacciones en la vida cotidiana (Berger & Luckman, 1968).

El Centro de Idiomas, como un espacio pluricultural es un lugar apropiado para observar conflictos y relaciones de poder, pero estos espacios también coadyuvan la construcción de identidades híbridas. Existen lazos culturales propios del sujeto, pero también incorpora nuevas costumbres e idiomas. Lo anterior ayuda a la complejidad en la construcción de identidades individuales y colectivas, así como en la manera en que se relacionan con sus pares o con los otros (Rizo, 2014) en un contexto sistémico.

Esbozo de metodología

Los estudios cualitativos son investigaciones que se centran en significados profundos sobre hechos sociales de la vida cotidiana (Izaca, 2014). Estos estudios buscan la comprensión de fenómenos del día a día, recogiendo las experiencias vividas en campo, así como los puntos de vista los actores sociales y los significados que les dan a sus propias acciones o creencias. Así es como el actor es fuente de conocimiento y dador de respuestas. Junto con la triangulación metodológica, que involucra diversas técnicas para enriquecer la calidad de la información recogida a través de los informantes (Delgado, 1999). Debido a la importancia del discurso de los sujetos y del significado dentro de las aproximaciones cualitativas, la metodología cualitativa intenta recuperar las distintas voces que hablan sobre hechos y significaciones sociales, siempre centrándose en un objeto en concreto (Nogueira & Nogueira, 2002). El procedimiento para la construcción del trabajo cualitativo es partir de un caso en particular para construir posiciones teóricas nuevas, que a través de investigaciones posteriores se verán consolidadas (Izaca, 2014). Esto se hará mediante las técnicas de observación en clase, en los tiempos de descanso, también a partir de entrevistas abiertas a docentes, a alumnos, al coordinador; así como a través de grupos de discusión y trayectorias de vida.

Dado la problematización expuesta en este capítulo, la investigación se centrará alrededor de los tres ejes de análisis: i) Identidad profesional docente; ii) Centro de Idiomas como sistema y iii) Pluriculturalidad y conflicto. Los basamentos epistemológicos serán fundamentados en lo sociocultural y sistémico, siendo el tercer eje un elemento de unión entre las distancias teóricas de estas teorías. Así, el elemento del conflicto no sólo ayuda a comprender la pluriculturalidad y el establecimiento de la jerarquía, sino también a articular la identidad del docente con el sistema organizacional en el que se ve envuelto.

Contextualización

Una vez que se ha definido la identidad profesional de los docentes de inglés dentro de un sistema escolar moderno como objeto de estudio, es pertinente conocer el estado en el que se encuentra la docencia de inglés en México. En este capítulo se ubica la enseñanza del idioma a nivel global; dentro del país; y ulteriormente en el estado de San Luis Potosí donde se sitúa al Centro de Idiomas como anexo de la Universidad Autónoma de este estado. El Centro de Idiomas funge como una herramienta para intentar cubrir las deficiencias de la enseñanza del idioma en la educación pública ante la falta de maestros en las escuelas y ante la necesidad del alumnado en entrar a la Babel moderna. El Centro de Idiomas también es introducido con una descripción formal e informal donde pueden verse las dinámicas normativas propias de este sistema, así como una breve descripción de la vida en este Centro educativo con diversos maestros que fueron observados en sus aulas y entrevistados para el análisis de sus discursos. También se presentan en la contextualización los antecedentes de otros investigadores, que llevaron como objeto de estudio la identidad de profesores de inglés en similares situaciones teóricas y metodológicas.

Inglés en el mundo

La globalización es un fenómeno que tiene consecuencias en toda sociedad y por ello, sigue siendo objeto de estudio científico. Para esta investigación se enfocará la globalización como la acomodación y reestructuración de instituciones y sociedades que se modernizan para ser superiores (Beck, 1998; Ianni, 2006). O bien, ser como las culturas superiores: la occidentalización del mundo. Inspirada principalmente en Europa y Norteamérica. Así es como modernizar también implica secularizar, individualizar, mercantilizar y hacer

dependientes a los países e instituciones regionales (Ianni, 2006) el caso del aprendizaje del inglés: es aprendido y estudiado para elevar la currícula profesional, acercarse culturalmente países occidentales mediante el manejo idioma.

Debido a que el inglés es considerado el idioma estándar a nivel internacional, expone a las diversidades locales como “raras o exóticas” siendo el idioma inglés (y los atributos que conlleva: *occidentalizarse o ser superiores*) como desconocidas e incluso inferiores (Ianni, 2006, p. 169). Así la diversidad también es desigualdad, desintegración y fragmentaciones ligadas al capitalismo (Beck., 1998; Ianni, 2006; Giménez, 2000). Este fenómeno global permite también observar diversidades locales y regionales que muchas veces son simplificadas de lo desconocido o lo de afuera, lo inferior: *lo otro*. En las mismas circunstancias el proceso globalizador es de carácter androcéntrico (Buquet et al., 2013). Existe un orden donde el estatus impuesto es masculino, occidental, cristiano y donde su idioma por excelencia será el inglés (Buquet et al., 2013; Ianni, 2006).

Esto conlleva a ver a la globalización como una “nueva Babel” (Ianni, 2006, p. 4). Así como en los tiempos antiguos aquí se construye una gran ciudadela. Y algo que la caracteriza es el manejo de un mismo idioma. En toda esta diversidad histórica y cultural “la vulgata común es el inglés” (Ianni, 2006, p10). Si se quiere intercambiar ideas o mercancías en la Aldea Global se ha de hablar inglés. Es el idioma del mercado, de la electrónica, del pensamiento, de la tecnología. Es el idioma colonizador que habita en la psique posmoderna ya que existe una dependencia hacia su aprendizaje para ser habitante de este Babel modernizado. Una evidencia de esta colonización es el préstamo lingüístico que todas las demás lenguas le han pedido al inglés. Y la lengua son símbolos que evidencian la cultura

(Giménez, 2000). El inglés cambiando a las lenguas, representa cómo culturas occidentales han articulado a las culturas regionales. Babel trastoca a todo aquel que acude a él. Así los mundos locales se pluralizan y lo local es mediado por lo eurocéntrico o norteamericano. La evidencia de esto es cómo todos los países no occidentales –y también- no hablantes del inglés han hecho grandes esfuerzos para que sus habitantes dominen el idioma y así mejorar sus oportunidades de ser modernos y tener mayores oportunidades de crecimiento en la gran Babel (Ianni, 2006). Debido a la importancia que se ha mencionado anteriormente, diversos países han tomado decisiones para potencializar el aprendizaje del inglés.

Inglés en México

En el caso de México se empieza la enseñanza del inglés gratuito en el año de 1840. Para 1865 se instituye la ley de instrucción pública que organiza la educación media al estilo de Liceo francés. En 1868 con la apertura de la Escuela Nacional preparatoria se incluye el estudio de lenguas extranjeras. En 1896 el idioma inglés y francés es obligatorio en la primaria. En el año de 1926 el inglés se vuelve obligatorio a nivel secundaria, pero a partir de este año su modelo curricular sufrirá transformaciones intermitentes. En 2009 se crea el plan Nacional de Inglés para Educación Básica que instituyó el idioma a nivel básico como obligatorio (PNIEB) pero en 2013 pierde su empuje como programa nacional. La última reforma educativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP) es dada en 2017 con la Estrategia Nacional de Inglés que se enfoca en la capacitación de profesores de inglés para que puedan avalar su nivel de inglés, o incluso se les capacite para que aprendan el idioma, así como la contratación de maestros que dominen tanto el idioma como su enseñanza (Fuente: SEP, 2017 Estrategia Nacional de Inglés).

Para cubrir la necesidad de modernizar la educación mexicana, la SEP ha incorporado diversas planeaciones educativas. Una de ellas es publicar información que conforma el método educativo del país a través de estadísticas, reportes o accesos a colegios. Algunos de estos recursos: el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa; Información Estadística e Indicadores Educativos. Y a pesar de que este segundo idioma es parte de los estudios obligatorios a nivel básico del país, ningún rubro contempla el idioma inglés en alguna categoría, lo cual impide conocer la información estadística como un censo de los maestros en segunda lengua, su nivel profesional, o bien, el nivel que arrojan los estudiantes en esta materia. En el mismo ánimo, aunque el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 tiene por objetivo mostrar el diagnóstico de la educación a nivel federal, detallar estrategias, líneas de acción y resultados de evaluaciones educativas del país; en ninguna parte de este programa se explicita las acciones que se hayan tomado en la enseñanza de la segunda lengua o el estado en que se encuentra la calidad enseñanza-aprendizaje del sistema educativo en el inglés. En igual instancia el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) no contempla entre sus categorías como Empleo u Ocupación; Educación; Sociedad; Trabajadores Públicos o algún tema afín que evidencie el perfil de la educación del idioma inglés, los alumnos o bien el profesorado -a excepción de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo que revela alrededor de 51 mil profesionistas con carrera profesional relacionada con lenguas extranjeras, no obstante tal dato tampoco define algún perfil que revele información contextual sobre los profesores de inglés en México.

Aun con lo anterior, algunos estudios revelan el posicionamiento de la educación del inglés en México en relación con otros países. English First (EF) es una organización

educativa internacional dedicada a las experiencias lingüísticas, académicas y culturales.

Mediante su informe EPI (English Proficiency Index) examinan la adquisición de conocimientos de inglés de los estudiantes de educación secundaria y superior en 26 países.

En el área de Latinoamérica se reflejó que estudiantes en países como Argentina, República Dominicana o Costa Rica están en un *nivel medio*, mientras que en el *nivel bajo* se encuentran países como Cuba, Chile, Panamá, Colombia, Perú o México; en el *nivel muy bajo* está Venezuela y El Salvador. Ningún país latinoamericano arroja índices en *nivel alto o muy alto* (EPI, 2017 p.7).

Tabla 1. Niveles de dominio del inglés en Latinoamérica

Niveles de dominio del inglés	Países en Latinoamérica
Muy alto	Ninguno
Alto	Ninguno
Medio	Argentina, República Dominicana, Costa Rica
Bajo	Cuba, Chile, Panamá, Colombia, Perú, México
Muy Bajo	Venezuela y El Salvador

Fuente: Elaboración propia a partir de EF, EPI, 2017

En el caso particular de México, se ha decaído el desarrollo del idioma ya que en los últimos años se pasó de un nivel de conocimiento intermedio en el 2011 a un nivel de conocimiento bajo para el 2017. En este último año se estudiaron los niveles de aptitud en

cada estado del país: seguido de la Ciudad de Mexico, San Luis Potosí es el estado de mayor resultado en evaluación posicionándose en un nivel medio. Algunos estados con nivel bajo de conocimiento son Durango, Aguascalientes, Yucatán o Sinaloa. Y en niveles muy bajos: Oaxaca, Quintana Roo, Campeche, Hidalgo. A ninguna entidad federativa se le atribuyó nivel alto o muy alto (Recuperado de página web English First, en EPI 2017)

Tabla 2. Nivel de dominio del inglés en los estados de la República Mexicana

Nivel de dominio del inglés	Estados de la República Mexicana
Muy alto	Ninguno
Alto	Ninguno
Medio	Ciudad de Mexico, San Luis Potosí
Bajo	Durango, Aguascalientes, Yucatán o Sinaloa
Muy Bajo	Oaxaca, Quintana Roo, Campeche, Hidalgo

Fuente: Elaboración propia a partir de página web de EF, en EPI 2017

Otro reporte sobre escuelas públicas a nivel secundario proyectó tanto la calidad de enseñanza como el aprendizaje en esta área. Se aplicó una prueba de conocimientos en estados como Ciudad de México, Guadalajara, Mérida, Tuxtla, León, Toluca, Monterrey y Culiacán. Algunos resultados arrojaron (O'Donoghue, 2015):

El 52% los maestros que se les aplicó el Examen de uso y comprensión del idioma inglés para egresados de educación Básica (EUCIS) no alcanzaron el nivel que se

espera de sus alumnos. Estos maestros no tienen el nivel mínimo de inglés un alumno de secundaria (O'Donoghue, 2015, p. 93).

Uno de cada siete maestros de inglés desconoce totalmente el idioma (O'Donoghue, 2015, p. 93).

De cada diez maestros, ocho reportaron no haber entrado a ningún curso de capacitación (O'Donoghue, 2015, p. 94).

Sólo el 3% de estos alumnos llegan al nivel de inglés que se espera de ellos según la SEP (O'Donoghue, 2015, p. 86).

También, varios estudios coinciden en la falta de cobertura de maestros de este idioma. En 2012 la SEP reportó que necesitaban alrededor de 99 mil profesionistas para cubrir la implementación de su entonces plan de estudios PNIEB, en la educación básica (Fuente: SEP, Documentos Programa Nacional de Inglés en Educación Básica 2016). Un año después se publicó que para lograr la cobertura total en educación básica en México se necesitarían contratar al menos 80 mil maestros en las primarias del país (EF, 2013a). En el 2015 (O'Donoghue) se reportó que el 86% de las escuelas públicas del país no cuentan con un solo maestro de inglés. Como parte de la última reforma educativa 2018 se expidió una contratación de apenas 582 plazas para cubrir esta la necesidad de carencia docente. La contratación incluía someterse a una prueba de exámenes para evidenciar conocimientos pedagógicos como de la segunda lengua, lo cual provocó que 64 plazas quedaran sin utilizarse, debido a la insuficiencia de candidatos que cumplieran los requisitos. De esta contratación, el estado de San Luis Potosí percibió 26 maestros (Fuente: página web de la SEP en

Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales, recuperado en noviembre del 2018).

Uno de los recursos más importantes para la sociedad son las escuelas (Vila, 1998). El término escuela engloba dentro de sí diversos factores, uno de ellos es el profesorado que conforma la institución, ya que no son meros transmisores de conocimiento, sino que representan y comunican la cara de un aspecto de la educación en particular. En el caso del Centro de Idiomas no sólo se transmite y se enseña gramática sino la cultura que representa al idioma; la cultura de la que el docente ha hecho uso para así también construir su identidad y de la que se vale para la enseñanza (Giménez, 2005; Vaillant, 2010). Ante la escasez de maestros de inglés en escuelas públicas y la necesidad de la población, tanto de profesionistas y estudiantes. se forman espacios de estudio especializados como el Centro de Idiomas. Así las personas acuden a clases de inglés extracurriculares para no quedarse rezagadas, poder acceder a posibilidades de empleo en compañías internacionales e ingresar en la Babel moderna.

A continuación, se detalla la formación normativa e institucional del Centro de Idiomas, como parte del anexo de Universidad Autónoma del estado de San Luis Potosí que abriga lógica de Visión Internacional enmarcada en el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2013-2023 y se destacarán los puntos concernientes tanto al idioma inglés como el rol del Centro de Idiomas dentro de este programa. Este Plan es un esfuerzo de la Institución para poder posicionarse mejor como entidad educativa y tener alumnos con posibilidades de entrar al mundo global.

Normativa de UASLP

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí tiene como antecedente el Antiguo Colegio de la compañía de Jesús en 1623. Siglos después fue instituido como un colegio con una idea independiente, alejada de las instituciones privadas. De esta manera se envió la propuesta de instituir la primera Universidad Autónoma del país, al XXVII Congreso Constitucional del Estado. El PIDE comienza mencionando los antecedentes, como su autonomía desde hace 90 años, así como algunos de sus recientes méritos: El Premio Nacional al Mérito Ecológico 2005 o Reconocimiento Nacional de Calidad SEP 2005; 2006 y 2007.

En el reglamento del Personal Académico del UASLP se nombran los derechos del personal académico, también reflejados en el estatuto orgánico de la universidad. En algunos de estos derechos se incluyen: libertad de cátedra para exposición y discusión de ideas, percibir regalías sobre trabajos realizados al servicio de la Universidad, retribución y beneficios laborales que entran en el contrato colectivo. En el caso de los deberes se adscriben: realizar las labores escolares encomendadas la institución; abstenerse de impartir cátedra o realizar labores de tutoría particular cuando interfiera con algún otro tipo de remuneración adicional a sus percepciones laborales; dar a conocer a los alumnos el curso el programa y la bibliografía correspondiente; cumplir con el contenido de los planes y programas de estudio, así como los procedimientos curriculares evaluación de los alumnos. En el Manual de Organización y Procedimientos Administrativos de la UASLP se puntualizan las actividades de las dependencias administrativas de la institución, para sus funciones y procedimientos. En este manual el Centro de Idiomas es ubicado como una entidad de apoyo, junto con el Departamento Físico de Matemática, el Centro Universitario de Apoyo Tecnológico y

Empresarial; el Centro de Bienestar Familiar, el Centro Cultural Universitario y el Centro de Documentación Histórico.

Dentro de la normativa Académica, se menciona como uno de los ejes rectores, el proceso de integración internacional en la enseñanza. Para cumplir este propósito tiene alianzas y acuerdos con universidades nacionales y extranjeras, para que los alumnos obtengan nuevas oportunidades laborales, así como una visión de inclusión multicultural. Esta visión incluye ser líderes en la internacionalización, lo cual implica formar a sus alumnos con desarrollo de la cultura, tecnología e innovación para contribuir al desarrollo del país en ambientes multiculturales. Para este fin, se necesita hacer uso de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, por lo cual se implementaron políticas para acercar las clases al uso práctico del inglés. Un ejemplo de estas políticas es la opción de los alumnos para elegir asignaturas únicamente en inglés, impartidas por maestros que usualmente dan cátedra en sus programas de licenciatura.

Entre las licenciaturas que la ofertan esta iniciativa: la carrera de Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial y de tronco común dentro de la Facultad del Hábitat; la carrera de Ciencias de la Comunicación; así como para la carrera de Arqueología en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (Fuente: página web UASLP).

Otra política para *internacionalizar* a la población estudiantil fue la vinculación entre el Departamento Universitario de Inglés (DUI) y el Centro de Idiomas. Entre estas dos entidades existe una posibilidad de homologación ya que: el plan educativo es equiparable; la dinámica general, como el derecho a examen, es la misma ya que están sujetas a la misma

normativa de la UASLP; los profesores de inglés del en el DUI son mayormente los que se encuentran en el Centro; el ritmo de un nivel por semestre; los libros utilizados pertenecen al mismo programa. En el DUI se cuenta con cinco niveles, y terminándolos, se espera que el estudiante alcance el nivel B1 según el nivel establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), con esto habrá concluido sus estudios de inglés obligatorios en los estudios superiores requeridos por la UASLP. Pero si decide seguir con el estudio del idioma, tiene la opción de continuar en el Centro de Idiomas con posibilidad de obtención de beca. Si es que se continúa en el Centro, se puede llegar hasta el curso 10B que es equiparable a C1 en el nivel MCER. Este nivel es considerado de especialización, es el nivel esperado en un maestro de inglés en secundaria pública de acuerdo con el PNIEB. Aparte de la vinculación DUI - Centro de Idiomas, la recepción estudiantil no se limita únicamente a su comunidad universitaria, sino que también dirigen sus cursos, actividades e inscripciones al público en general. En el caso de las becas, son otorgables al personal académico, administrativo y de confianza, cónyuges e hijos de conformidad a lo establecido en los respectivos contratos colectivos de trabajo que regulan las relaciones de la Universidad con su personal.

La normativa para la contratación de maestros en el Centro de Idiomas se refleja en los Lineamientos Para el Proceso de Selección y Contratación de Instructores del Centro de Idiomas Universitario. Los responsables en estos contratos son: la Coordinación del Área Académica al Centro de Idiomas, la Coordinación de Recursos Especiales Inglés del Centro de Idiomas, y el Titular del Centro de Idiomas. El perfil que se plantean para el instructor de idioma es distinto según las clases que impartirán (francés, alemán, español para extranjeros...). En el caso del idioma inglés, se tiene que acreditar conocimiento, ya sea a

través de una certificación internacional: como acreditar TOEFL entre 500 y 540 puntos, o el Trinity College del nivel 8 al 12; acreditar un examen aplicado por el Centro de Idiomas. Este examen está basado en los estándares Internacionales de la MCER. También han de acreditar conocimiento y manejo de metodología, sea mediante el diplomado " Profesionalización de la Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma" impartido por el mismo Centro; y comprobar conocimiento y aplicación de metodológica mediante una clase muestra. El Coordinador Académico selecciona al candidato a contratar, y el titular del Centro solicitará la contratación del instructor del idioma.

El Centro de Idiomas inició sus funciones el 8 de agosto de 1977 con 800 alumnos y 8 profesores de inglés. Para el año 1988 el instituto se expandió con el Centro de Idiomas Infantil con una población de 863 niños. El rápido crecimiento de la inscripción en menores obligó a mudar sus instalaciones para albergar a más alumnos. Para cubrir las necesidades de la enseñanza de idiomas en el año 2002 y 2006 se extendieron estos servicios a la comunidad de Matehuala y Rioverde respectivamente. Así el Centro de Idiomas tiene tres extensiones: Centro de Idiomas Infantil, Centro de Idiomas Matehuala y Centro de Idiomas Rioverde.

Actualmente el Centro de Idiomas ofrece cursos de inglés, francés, italiano, alemán, japonés, ruso, chino, portugués y español para extranjeros además de contar con servicios de traducción, asesoría a escuelas, clases a la industria, exámenes de conocimiento y certificaciones TOEFL/FCE (para hablantes del inglés) así como DELF/DALF (para validar conocimientos de francés). También proveen de un Centro de Auto acceso (SAC por sus siglas en inglés) quien procura material didáctico en línea para que los alumnos y exalumnos refuercen el idioma que estudian.

El Centro de Idiomas está ubicado en el Centro histórico de la capital del estado del San Luis Potosí. El edificio data de mediados del siglo XX, fue construido originalmente con fines turísticos y de recreación. Posteriormente el Hotel San Luis Rey, se convirtió en la Escuela de Comercio y Administración del estado, pero debido al crecimiento del Instituto le fue otorgado al Centro esta construcción.

A continuación, se presenta la descripción formal e informal sobre dicho instituto. La descripción formal incluye la reglamentación necesaria para las actividades que se llevan a cabo en el instituto, como lo es el plan de estudios, el derecho a examen o la conformación del edificio. La descripción informal brotó del trabajo de campo y se centra en la rutina general dentro del instituto y de los dos maestros que fueron entrevistados para sus trayectorias. La descripción formal e informal sobre este sistema escolar ayuda a comprender sus funciones específicas, sus relaciones internas y también ayuda a dar un primer acercamiento a la vida dentro de dicha escuela.

Descripción formal del Centro de Idiomas

El edificio del Centro de Idiomas consta de tres pisos a modo de cubo. Se ingresa al Centro por la entrada que custodia un guardia -parte de un servicio anexo de Comisión de Seguridad y Vigilancia. Entrando a mano izquierda se encuentra Administración, donde los alumnos efectúan sus pagos a cursos o solicitan servicios de traducción, donde se controlan las inscripciones o reinscripciones y los maestros toman material para sus clases. En el otro lado de la entrada se encuentran las oficinas de Control Escolar, Informática y Coordinación. En Control Escolar los maestros firman su hora de entrada y salida, piden exámenes antes de

aplicarlos y entregan un formato con las calificaciones de los estudiantes para que este departamento se encargue de subirlas a su base de datos. En el departamento de Informática se realizan acciones que implican requerimientos automatizados como pedir correos electrónicos institucionales -sólo los profesores base poseen ya que los maestros por contrato hacen uso de correo personal; sobre alguna vinculación directa con la Universidad Autónoma, así como el control de datos electrónicos que archivan el desempeño de los alumnos.

Saliendo de estos departamentos se exhibe una fuente a mitad del patio. Atrás yace el SAC: 27 cubículos con computadoras y red para acceso al material multimedia y ejercicios didácticos que promueven la enseñanza de idiomas. Como parte del plan de estudios y derecho a examen, el alumno ha de cubrir un mínimo de horas y ejercicios aunados a los de su curso en horario regular. El SAC tiene maestros asignados diariamente, durante todo el horario que el Centro abre, quien según el nivel le encomienda al alumno diversos ejercicios. Para ingresar el escolar debe dejar sus pertenencias en unos casilleros contiguos.

Como en los otros dos pisos subsecuentes, en la esquina del edificio está una sala de maestros donde almuerzan o guardan sus pertenencias, ya que cuentan con casilleros pre asignados por el departamento de Administración. En esta misma cara del edificio se encuentra un cuarto de limpieza adyacente a las escaleras. Volviendo a pasar la fuente, en la otra cara de la construcción, residen baños mixtos para uso exclusivo de los estudiantes. En este primer piso existen dos salones.

Aparte de la sala de maestros, el segundo piso cuenta con diez salones, así como sanitarios para maestras a un costado de las escaleras. El tercer piso posee otros diez salones, así como sanitarios exclusivos para maestros.

Descripción informal de Centro de Idiomas

Dependiendo de la hora y la altura del semestre, el Centro de Idiomas puede aparentar estar completamente vacío, ya sea por la hora de la comida, o por los alumnos en sus aulas. Pero en vísperas de exámenes, alumnos de todos los idiomas se forman alrededor de la fuente llenando el primer piso: necesitan cumplir sus horas SAC y tener derecho a examen. Dentro del edificio vive un pájaro que canta cada mañana, pero nunca se ve y no hay rastros de él. El recinto es limpio debido a la presencia constante del personal de intendencia recorriendo todo el instituto, charlando con alumnos y maestros. Aunque la reglamentación no solicita uniforme, ellos visten siempre con productos de la Universidad: gorras, playeras, chaquetas o bufandas. De igual manera, algunos maestros visten atuendos de la Universidad, si se les hace un cumplido sobre su vestimenta, responderán que las compraron cuando estudiaban en la Autónoma licenciaturas –en apariencia, no vinculadas con la enseñanza del inglés, por ejemplo, Ciencias de la Salud. Así la imagen de la UASLP prevalece: en los anuncios, carteles universitarios, en los profesores que llegan de impartir cátedra del Departamento Universitario.

En las horas de clase y tanto el hall como los pasillos cada piso, se vacían. Los salones cierran sus puertas y la clase empieza. Los maestros ejercen libre albedrío sobre sus salones. No es usual que alguien ajeno al salón entre u observe, salvo las breves interrupciones del profesor encargado de las horas SAC, para anunciar que no lo dejen a último minuto y así no esperen interminablemente por filas en el hall que siempre termina llenándose. La entrada única del instituto sobre la calle peatonal en el corazón del Centro Histórico permite, tanto a

maestros como alumnos salir a comprar golosinas y tentempiés en tiempos de descanso. Ellos se encuentran y van juntos a comprar cafés, panes o tacos y tamales de puesto.

En una fase exploratoria para la presente investigación, fue observado el curso de verano del teacher Darío. Sus cursos usualmente son de niveles introductorios y básicos. Algunos alumnos comentan lo nerviosos que están desde el primer día, pero el *teacher* les bromea y comenta que por ser nuevos tienen derecho a hacerle tres preguntas de carácter personal. Los escolares normalmente reservan sus preguntas para días posteriores cuando tienen más confianza. Una pregunta común “¿qué estudió *teacher*?” él dice que de profesión es dentista “poquito y por las tardes” pero que de corazón es -y siempre será- maestro de inglés. Él también imparte clases de inglés en secundarias y preparatorias públicas donde comenta que hay salones que rebasan los 60 alumnos. Este maestro estudió también en el Centro de Idiomas, dice que es donde le gusta más trabajar, aquí sí se dedica a enseñar ya que los alumnos vienen más motivados y saben que vienen a incrementar su aprendizaje, pero en la secundaria y preparatoria su rol es más disciplinario. En varias ocasiones ha reportado que el Centro de Idiomas es su casa. Las primeras clases que imparte Darío en el Centro –ya sea en curso introductorio o en nivel 1- serán sobre la pronunciación. El maestro habla mucho, habla todo en español y come chocolate. Los alumnos en sus primeros días, apenas si hablan. Darío explica que él siempre procura llevar un ambiente de clase relajado donde los alumnos tengan oportunidad de interiorizar el conocimiento.

También fueron observadas las clases de la profesora Katia. Ella lleva cinco años trabajando en el Centro como maestra de francés y luego de inglés, ya que estudió docencia para lenguas extranjeras y domina ambos idiomas. Katia suele recibir sus clases con una

sonrisa, saludando a sus estudiantes en el idioma que le toca impartir. Al pasar apenas sus veinte años gusta usar tenis *Vans* y gargantillas o bolsas de imágenes con la Torre Eiffel y demás paisajes parisinos. Quiere y dice constante planear ir a Francia. Sus alumnos se acomodan haciendo un gran círculo alrededor del salón para participar todos en conjunto repitiendo los ejercicios, siendo corregidos o callados, si es que se burlan de los errores de sus compañeros. Katia se vale de todos elementos del libro para la enseñanza: audios o ejercicios extra para reforzar el aprendizaje que suelen estar en las últimas hojas. Sus alumnos, también de cursos básicos, suelen ser motivados a hablar en pares y supervisados de equipo en equipo por la profesora. No es usual que Katia hable sobre su vida personal, sin embargo, la dinámica del salón es motivada con risas y dinámicas que hacen a los alumnos pararse de sus asientos e involucrarse en juegos como Ahorcado para estudiar vocabulario del tema vigente. La profesora también ha trabajado con alumnos de secundaria, preparatoria y kínder. Fue ahí que descubrió su verdadera vocación con la enseñanza de Estudios Superiores, aunque también da clases en el centro a alumnos de 10 o 12 años. En la noche cuando termina el día laboral, Katia se despide de todo el personal que está listo para cerrar el sitio, se dirige a pie para encontrarse con su novio e ir a casa.

Fueron observados otros salones como el de un profesor que imparte los cursos para la preparación del *First Certificate in English* (FCE), el nivel más avanzado de inglés. Las clases de estos niveles suelen ser mecánicas debido a la exigencia en contestar todo el libro para la aprobar la certificación. Este curso se divide en dos partes y culmina con el certificado, por tanto, las clases no están condicionadas a valores como “aprobado” o “no aprobado” ya que el resultado final es el puntaje, subordinado al certificado, no al curso ni al maestro. Los alumnos

no suelen entender este tipo de mediciones y es común en cada clase pregunten si van a reprobar o no. De la misma manera fue observada una docente que al igual que Katia imparte inglés y francés. Esta docente gusta llenar sus clases con temas referentes a los viajes o cultura general. Sus alumnos son ordenados en filas. En esta clase, pasar lista es un procedimiento de rigurosa puntualidad y cuando la maestra menciona los nombres de los estudiantes estos suelen guardar sus celulares, enderezarse y alzar la vista en atención a la clase. El maestro Diego también fue observado. Sus clases están llenas de referencias de Norteamérica, país donde creció. El profesor llena sus clases de juegos con procedencia estadounidense como lo es el *Family Feud* donde no hay grupos sino competencias en un salón con menos de diez estudiantes. El profesor ignora toda duda o comentario en español para fomentar el uso del idioma que aprenden. Sus clases están llenas de referencias personales a modo de superación personal o para ubicar el tema que el libro expone.

Finalizando todas las clases del día, el personal de intendencia cierra el colegio. El Centro de Idiomas suele pasar sus noches con un velador, quien afirma haber tenido encuentros paranormales dentro del recinto escolar y quien guarda pruebas fotográficas en su celular para afirmar su dicho. Antes de la primera clase el velador se habrá ido para dar lugar al vigilante que cuida el acceso al edificio.

Estado de la cuestión

Diversos estudios han investigado la identidad como una disposición cultural y su influencia en el uso del lenguaje en escuelas o espacios culturales: Azurmendi & García (1997) habla de la identidad como una configuración que tiene varias dimensiones entre las

que resaltan el uso del lenguaje y su identificación cultural. Para esto utilizó un cuestionario tipo Likert en estudiantes identificados con las culturas vasca, vasca-español y española. El artículo concluye relacionando las variables sociolingüísticas y psicosociales de la identidad con las actitudes de estas mismas culturas. Otra investigación se plantea desde una metodología cualitativa y cuantitativa los tipos de bilingüismo, su inferencia con la actitud lingüística y el papel que juegan en la construcción de identidad social. El artículo acentúa la importancia de la metodología mixta para abordar la problemática que se plantea (León, 2012). También se ha estudiado la identidad en el profesorado de Educación Secundaria en tiempos de cambio. Aquí se define la identidad como un proceso en constante edificación que en tiempos de crisis debe reconstruirse. Ensalza el valor de las interacciones internas para la formación de identidad y reconstrucción cultural de la escuela y ser una organización sostenible (Segovia, 2012). Aunque los estudios coinciden en la identidad como un constructo sociocultural; en que se han gestionado en espacios de enseñanza; y aún que la identidad influye en las interacciones de la organización y en la dinámica general de la misma; no han sido estudiadas desde una perspectiva comunicológica ni se han estudiado estos fenómenos culturales de las instituciones en la zona del Bajío en México.

Otros estudios que sirvieron para conocer el estado de la cuestión, fueron los enfocados en la metodología. De esta manera, aunado al estudio teórico y de observación, la revisión de antecedentes metodológicos coadyuvó a bloques temáticos para la estructuración de las entrevistas que se exhiben en el capítulo de metodología. Así Pérez y Ruiz (2014) se enfocaron en crear un modelo de formación de docentes de lenguas extranjeras basado en el desarrollo de la conciencia de la identidad docente, usando como principal herramienta las

propias narrativas de los participantes. Los resultados de la investigación demuestran que los participantes desarrollaron su capacidad de reflexión, pensamiento crítico y autoevaluación. También concluyen su investigación con el potencial de la lengua extranjera para trabajar cuestiones de otredad y diversidad. Este antecedente es pertinente a la investigación debido a la utilización cualitativa en las historias de vida o narrativa docente: la subjetividad de los maestros de lengua extranjera en formación en la construcción del yo. Estas temáticas giran en torno a la multiculturalidad, la construcción de la persona como ser social. Aún con esto el antecedente cubre parcialmente el tema de nuestra investigación ya que Pérez y Ruiz (2014) no se centran en las interacciones sociales sino en la autopercepción y el autodiagnóstico con fundamentaciones psicosociales. Su estudio tampoco es a maestros de inglés sino más bien a estudiantes de docencia. Tampoco habla de la relación identidad-sistema sino más bien identidad- enriquecimiento de personalidad. El estudio fomenta el autodiagnóstico en los futuros docentes en la Universidad de Granada, no siendo un contexto educativo latinoamericano. Aunado al material oral como encuestas y seminarios, así como observación por parte del equipo investigador, en la implementación de historias de vidas Pérez y Ruiz (2014, pp. 221-222) se valen de distintos tópicos como lo son:

1. Vivencias tempranas (recuerdos escolares en sus distintas etapas)
2. Relevancia en la trayectoria personal (decisiones en momentos puntuales de la vida del sujeto)
3. Razones para elegir esta carrera
4. Relato de la experiencia vivida desde el ingreso al instituto

5. Figuras docentes que le influenciaron y marcaron al sujeto
6. Tradición familiar. Antecedentes de la profesión docente en el entorno familiar
7. Factores vocacionales (deseo de ayudar a otros a aprender, trabajar con la infancia, etc.)
8. Factores de índole cognitiva. Predilección por una asignatura o materia concreta como los idiomas.
9. Influencia de factores externos (como el factor económico: correlación entre el estatus social de las familias, o de género: como la tipificación de “carreras de mujeres/carreras de hombres”)

Por otro lado, Bolívar y Molina (2005) hablan sobre la crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria en España, con motivo de una reforma educativa que altera sus contextos de trabajo. El antecedente es relativo a esta investigación debido a la utilización cualitativa de un enfoque biográfico-narrativo de la identidad que recoge los relatos de vida que constituyen a los sujetos vinculando la identidad profesional del docente y relacionándola directamente con una institución que la norma o bien, cómo la normativa del sistema social se relaciona con la configuración de identidad, en este caso creando crisis de identidad profesional. Aunque el contexto no coincida con la presente investigación, pues se realizó en el marco de la reforma educativa de los noventas en España sobre las nuevas exigencias sociales y los síntomas de malestar en el cuerpo docente sobre este tema ya que habla sobre la resistencia del profesorado ante los cambios educativos y sociales en profesores que no son de lengua extranjera sino de nivel secundario.

Para los antecedentes de observación se tomó en cuenta a Molina (1999). La investigadora estudia la identidad y tolerancia dentro de las escuelas vistas como un sistema y las comunidades como el entorno. Para aprehender a la organización desde una perspectiva sistémica, utilizó la observación concentrándose en las relaciones de los elementos; si éstos se dirigen hacia la autorreferencia o al entorno. Para la formación de la descripción del sistema también se utilizaron entrevistas semiestructuradas con los maestros del aula e integrantes de equipo de dirección, así como a las familias los alumnos de la escuela en inspección. En estos casos las entrevistas se entendieron como discursos producidos de un sistema social, no como indicadores opiniones individuales. En este antecedente, las categorías de análisis se ordenaron por códigos, sustentándose en decisiones empíricas y utilizando los criterios de confiabilidad o reproductibilidad. La convergencia de las distintas voces que conforman el sistema mediante las entrevistas o la observación, permitió ver identificar la autorreferencia del sistema.

La contextualización sobre el estado de la enseñanza de inglés en México tanto a nivel internacional como dentro de los estados del país vale para conocer la ubicación del objeto de estudio; la razón de la existencia de los Centros de Idiomas como institutos que intentan estabilizar las deficiencias de la educación pública. Otra manera de ubicar al objeto de estudio es mediante el estado del arte para conocer los estudios relativos a los aspectos que se manejan en esta investigación como lo son: la identidad del profesorado de inglés como segunda lengua, el uso de la teoría de sistemas y la metodología y el conjunto de técnicas utilizados. Localizar al objeto de estudio en sus distintas dimensiones incrementa la posibilidad de una comprensión profunda sobre éste, ya que puede verse a nivel teórico como un suprasistema

que está afectando o condicionando el uso la importancia que se le da al aprendizaje del inglés. También ayuda a ver los estudios que se hacen alrededor de la enseñanza de lengua del inglés como lengua extranjera, al trasladar las organizaciones como sistemas e identificar los aspectos metodológicos en otras investigaciones

Marco teórico

Una vez que se ha problematizado sobre el objeto de estudio y se ha contextualizado el posicionamiento de la docencia de inglés a nivel global y local, así como los antecedentes de la investigación, se presenta en este capítulo el bagaje teórico que respalda cada uno de los ejes de análisis y las etiquetas con las que se ha nombrado a cada uno de estos ejes. Tras esta lógica se presenta la teoría de basamento sociocultural que respalda la identidad del docente; después de ello se explica al Centro de Idiomas como un sistema moderno y las partes que le componen como lo son su fundamento en la globalización o modernidad, su entidad dinámica y basada en funciones o su relación con el entorno. Para respaldar al eje de pluriculturalidad y conflicto se expone la teoría basada en las interacciones sociales y las relaciones asimétricas que pueden desencadenar conflicto y que encarnan dentro de sí, la determinación de lo masculinizado sobre lo feminizado, el dominante sobre el dominado o bien, el profesorado sobre el alumnado.

Identidad como proceso sociocultural

Se puntualizará a continuación cada parte de la identidad vista como una *configuración, social y cultural*. La *configuración* se manifiesta en la identidad debido a los movimientos de cada dimensión que la conforma, así como las dinámicas de cultura que se internalizan en ellas y producen cambio. La identidad también posee un formato *social* por la identificación del yo que se equipara con la del otro, se identifica con grupos específicos y se excluyen otros. Los procesos de pautas de significados son reproducibles mediante la socialización que permite la transmisión de la memoria social, las costumbres, el contexto, para que el actor se integre en el colectivo y se adapte a este entorno social (Giménez, 2005).

Por otro lado, la parte *cultural* de la identidad se debe a las prácticas, acciones o espacios en la vida cotidiana -o grupos a los que se es perteneciente- y que se les atribuyen significados que finalmente tendrán un sentido mediante la dinámica de inclusión o exclusión identitaria. Las articulaciones interiorizadas de la cultura, provienen desde identificaciones generales- para pertenecer al colectivo, hasta las particularidades grupales, para diferenciarse de éste (Giménez, 2005). Lo anterior se articula con la identidad conceptualizada por Giménez (2004)

La identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. Pero debe añadirse de inmediato una precisión capital: la autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente (p. 23).

En este concepto prevalece la idea de distinción frente al otro, así como la relación entre actores del mismo colectivo. En la distinción frente al otro –por ejemplo, un profesor de inglés frente a uno de chino mandarín resaltará la individualidad de ambos, como el nivel de afinidad a la cultura occidentalizada. Y en la relación entre los actores del mismo colectivo, debido a sus similitudes los profesores de inglés podrían sentirse identificados en niveles más particulares como se mencionó anteriormente (Aguado & Portal, 1991).

La identidad es un proceso dinámico, acuñado en la sociedad que arroja significados a prácticas comunes de un grupo que se diferencia de los demás: es una configuración porque la

identidad es el resultado de un proceso continuo de etapas y de dimensiones disímiles. La identidad no puede definirse de forma esencialista, sino que la combinación de distintas categorías supone la existencia de una identidad única (Pinxten, 1997). Estos grupos siempre son interiorizados bajo las condiciones del actor ya que éste ejerce su derecho de individuación, haciendo válidas las conjugaciones identitarias bajo los términos que el actor decida (Touraine, 2004). Giménez (2005) afirma que el proceso de construcción identitaria es constituido en la cultura, así es como la parte identitaria relacionada a la formación docente, o sea, el proceso de construcción profesional es construido particularmente en la cultura escolar. Uno de los elementos socio culturales dentro de la escuela, que construyen la identidad del profesor, del yo, es el alumnado, el otro (Giménez, 1996). Otros elementos culturales pertinentes: las prácticas cotidianas propias del maestro como dar clases en el Centro de Idiomas, impartir exámenes, relacionarse con los alumnos; las interacciones entre docente-alumno; así como el manejo del idioma inglés, con signos cargados de atribuciones internacionalizantes que ha de enseñar al alumno. En esto último se refleja que las identidades no se limitan a edificarse en la cultura nacional, sino que el mismo marco de la globalización y el manejo del inglés ha trasgredido las fronteras haciendo que los símbolos culturales sean acuñados por individuo, laborando en un contexto pluricultural (Tezanos, 2001). En el marco laboral sobre el cual el sujeto sitúa sus prácticas, da lugar a la construcción de la identidad profesional docente.

Identidad profesional docente

Se hace referencia al desarrollo del individuo en su área específica de desempeño desde lo sociocultural. Como se ha mencionado: es un proceso dinámico en permanente

cambio (Giménez, 2005; Pinxten, 1997). Éste se construye de forma individual -manifestada en la historia personal, trayectoria y decisiones propias; como a nivel social, en las formas de reconocimiento e interacciones colectivas (Szasz; 1996) desde niveles generales –por ejemplo, identificarse como docente- hasta tipificaciones más específicas –como ser profesor de lengua extranjera o bien, pertenecer al grupo de los profesores que suelen impartir cursos básicos.

El espacio social concreto donde se dan las prácticas de estos sujetos, también determina cómo sitúan sus labores (Giddens, 1984). De esta manera, la identidad profesional docente -además de su relación con la trayectoria personal (Delgado, 1999)- también está mediado por su contexto laboral (Szasz; 1996) al estar inscrita en un espacio social determinado, con relaciones sociales mediadas por la normativa del sistema (Rebeil et al., 2011). Así pues, el espacio social sitúa prácticas profesionales específicas, muchas de ellas determinadas por la normativa del sistema, pero otras tantas definidas personalmente. El espacio es mediado por la normativa del sistema, pero internalizado bajo las condiciones del maestro (Giménez, 2005; Touraine, 2004). En el Centro de Idiomas, un estatuto valioso para la enseñanza es la libertad de cátedra que el maestro ejerza sobre sus cursos. Los profesores construyen el ritmo de su trabajo en el aula y siendo ellos los mediadores del conocimiento e interacciones sociales –con los alumnos, por ejemplo. Así la identidad se vuelve un elemento crucial para comprender el sentido de las acciones del docente (Castells, 2001; Giménez, 2005). Por lo anterior, los profesionales tienen su propio modo de operar, de jerarquizar las acciones en su día laboral, de tener una postura profesional con respecto a las políticas escolares, de conceptualizar la enseñanza de sus alumnos y relacionarse con ellos. O sea que

su la trayectoria profesional que determina su identidad, da sentido a sus acciones (Castells, 2001).

Cultura

De acuerdo con Giménez (2005) la cultura es un entramado complejo de signos, normas, modelos, mentalidades a partir de las cuales los actores interiorizan para identificarse en un grupo. Esta definición de cultura posee dos dimensiones: cuando está en su estado objetivado como lo son las acciones, objetos, prácticas, incluso el espacio territorial del Centro de Idiomas; y el internalizado o subjetivado que son las atribuciones simbólicas que se le den a estas prácticas, objetos o espacios físicos (Giménez, 2000). Por tanto, la construcción de identidad parte de: a) la cultura objetivada -las prácticas de la escuela; y b) de la interiorizada - las representaciones simbólicas sobre tales prácticas, que yacen en la identidad del sujeto social, que también se ven manifestadas en el diálogo cultural, así como en las interacciones con sus alumnos (Giménez, 2000; Romero, 2003).

Aguado (2004) afirma que “no es posible, pues, entender el yo y lo social sin recurrir a la idea de comunicación, pero tampoco es posible entender la comunicación humana sin recurrir a la idea de símbolo” (p 88). Y el ejemplo característico del símbolo en la construcción de identidad es el signo lingüístico (Aguado, 2004) en este caso, se enseña y se replica en el centro educativo de idiomas, por tanto, se enseña un distintivo primordial relacionado las culturas del habla inglesa. La cultura se sintetiza en el lenguaje debido a su aplicación de signos (Luhmann, 1999) de esta manera los signos que se replican, aprenden y enseñan representan en realidad el cristal con el que miran los angloparlantes (Giménez,

2000). Este paquete de símbolos compartidos el lenguaje, es aprendido para que los miembros puedan integrarse a un mundo global, local e institucional. Los actores que sean parte del sistema interiorizarán estos signos interpretables, con su propia identidad (DiMaggio, 1997; Castells, 2001). Así la cultura escolar y la identidad del docente de inglés se configuran de manera dialógica. El término dialógico ubica en un mismo espacio y tiempo, lógicas que parecen excluyentes entre sí, pero al mismo tiempo se complementan. Situar al Centro de Idiomas con una visión sistémica ayuda a distinguir posibilidades más allá de una visión unilateral. Es así como los esquemas dialógicos ayudan a comprender objetos de la realidad más allá de una visión de causa-efecto (Morin, 1983).

Centro de Idiomas como Sistema

El Centro de Idiomas es receptáculo de diversidad cultural y globalización, con todo y lo que sus contradicciones implican (Ianni, 2006). Es tanto un área de configuración identitaria y educativa donde se replica la cultura; como un espacio de interacción social (Castells & Andrade., 2006). Se considera un sistema educativo formal debido en concordancia con la definición de López (1996): “la educación formal queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente” (p.62). En el mismo sentir, se considera un espacio de diversidad cultural ya sea por los distintos idiomas que se imparten, por las lealtades culturales disímiles que se pueden encontrar en el Centro dado que los alumnos tildan desde estudiantes de secundaria, hasta doctorantes, posicionándolos en el aula bajo el criterio único del nivel de inglés que posean.

Las perspectivas culturalistas en los estudios organizacionales proponen a la cultura en los sistemas organizacionales como *el ambiente* donde fluye la comunicación. En este ambiente existen redes de comunicación superpuestas donde los mensajes son enviados. Esto crea interacción entre individuos, redes y mensajes que se mueven en la cultura y permiten al individuo construirse constantemente (Arnold & Rodríguez, 1992; Goldhaber, 1984). La Teoría de los Sistemas no sólo intenta comprender estas dinámicas; también busca la inferencia de la comunicación integrada para que cada subsistema cumpla con sus objetivos y fines y que esto desemboque en el posicionamiento y sustentabilidad de la organización (Rebeil et al., 2011). Es importante advertir en este punto que La Teoría Sistemas en la visión de Luhman deja a los actores a un lado pues lo que le interesa es el orden y la conformación de los sistemas, más allá de la individuación del actor. También concibe que la cultura no pertenece a ninguna clase sistematización jerárquica, sino que hay una interrelación con los demás sectores de la institución (Luhmann, 1999).

Asimismo, es posible, a partir de la teoría de la identidad, introducir en el sistema esta dimensión, que le permite dinamismo y cambio mediante el subsistema cultural. Las interacciones de los actores en el Centro de Idiomas San Luis Potosí son ubicados entre distintos subsistemas son entendidos como una tipología de comunicación en las organizaciones, se contemplará primordialmente el sistema psicosocial cultural, que contiene la cultura organizacional, de la cual se desprende en la comunicación interna donde uno de sus separe es la identidad (Rebeil et al., 2011).

Para explicar los múltiples tipos de comunicación –o interacciones- los componentes o subsistemas de la organización pueden ser divididos como: el sistema Administrativo que

envuelve recursos humanos, relaciones laborales o contabilidad; Filosofía con misión, visión, valores, objetivos o metas; Estructural con la división del poder y trabajo así como la jerarquía de mando; el Técnico que envuelve a las instalaciones, la tecnología y capacitaciones o ejecuciones del trabajo; pero es el sistema Psicosocial cultural quien –además de trabajar la imagen y percepción o el clima organizacional, se ocupa de la cultura organizacional en la comunicación interna. Y con ésta última la identidad (Rebeil et al., 2011, pp. 67-68). El subsistema psicosocial, es afectado directamente por el supra sistema debido a la cultura que los individuos introducen al entrar en la Institución: cuando un actor mismo configura a la institución mediante sus propias conjugaciones identitarias pues introduce la cultura que conlleva su identidad. La teoría de sistemas facilita la comprensión del comportamiento en los subsistemas (Rebeil et al., 2011) que están en perpetuo cambio con sus dinámicas internas ya que la comunicación se mueve en distintas direcciones, envolviendo la identidad del sujeto en la organización educativa.

El Centro de Idiomas resulta en una organización especializada de acuerdo con el entorno, quien demanda un mayor número de hablantes del inglés junto con las deficiencias del sistema mexicano de educación básica, formándose centros de idiomas donde sujetos se construyen e interactúan constantemente. La comprensión de procesos sociales como este se puede explicar a través de las acciones diarias y significados de los sujetos (Szasz, 1996). En este sentido la trayectoria de vida docente saca a la luz el contexto en el que mueve sus interacciones. Cuando el sujeto habla de su historia personal, habla sobre interacciones -en las que la comunicación creó vínculos; y habla también de un entorno que lo cruzó (Rizo, 2006; Szasz, 1996). Estas interacciones, este día a día que lleva el sujeto permite ver los trazos y

límites como elementos observables propios del sistema. Ellos son quienes visibilizan sus formas mediante las prácticas dentro de las cuales son movidos (Luhmann y Mèlich, 1996).

El sistema es un conjunto complejo y dinámico que se sirve de su entorno para desarrollar funciones específicas (Rebeil et al., 2011; Luhmann, 1999; Parsons, 1966). Esta definición de los sistemas puede ser interpretada tanto para el Centro de Idiomas como una unidad que se autorreproduce mediante sus interacciones constantes; y también para la construcción de identidad como una unidad que tiene como función dotar de significado a los objetos o prácticas nutriéndose del contexto o entorno, lo cual crea una trayectoria personal, así como una combinación única de elementos. Estos dos sistemas están nutriéndose del entorno y son integrales o bien, entendidos como una totalidad en constante construcción (González, 2013). Luhmann (1997) se expresa de la misma manera sobre los sistemas:

Los sistemas se definen por aquellos modos de operación mediante los cuales el sistema se produce y se reproduce a sí mismo. [...] Aquello que queda excluido pasa a ser el entorno del sistema. Dicho de otro modo, las operaciones condensan una diferencia entre el sistema y el entorno. Producen una forma que tiene dos lados: un lado interior que es el sistema y un lado exterior que es el entorno. Si no se llega a esa separación entre sistema y entorno, la forma que es el sistema no puede surgir (pp. 116).

Así, el sistema se vale también de dos elementos para su constante cambio y equilibrio: la autorreferencia y el entorno. La autorreferencia son aquellas producciones y elementos de la organización, como las reglas las normas las formaciones o comportamientos propios de esta

entidad. En el entorno -o lo no autorreferente- utiliza los recursos externos usados dentro del sistema. El entorno es quien ayuda a la configuración del sistema (Luhmann y Mèlich, 1996). Este recurso le es útil a un sistema enseñanza idiomas, ya que el lenguaje no tiene utilidad sin su praxis en la cultura del hablante y el lenguaje en realidad aluza las prácticas, las maneras o pensamientos, como se ha dicho anteriormente (Ianni, 2006). Así que un recurso del sistema en el aula es la utilización de lugares, temas, noticias que son rescatadas para comentarse dentro del salón de clases a propósito del tema que se está tratando en la escuela. Otro recurso del entorno en el salón de clases con el profesor Darío por ejemplo, son las historias propias que utiliza para enlazarlas en los temas de clase, y que él conceptualiza como un recurso para que los alumnos articulen el tema visto con las experiencias en clase. Tales dinámicas definen lo que le es propio, lo que no, y lo externo para construirse (Luhmann y Mèlich, 1996). En este sentido el sistema muestra una identidad propia, ya que se define con dinámicas de exclusión y de inclusión tal como la identidad profesional docente (Giménez, 2005).

Los modos de comprender las reglas o entender lo que es propio del Centro –esto es parte de la autorreferencia de un sistema- son elementos interiorizados por los docentes, entendidos como sujetos que aprenden, dotan de significados aquello que entienden en la escuela. Esto es duplicado en las aulas. Por tanto, las reglas y la manera en que las replican son parte de la autopoiesis o interiorización que tiene el sujeto sobre los elementos materiales del Centro, dando lugar tanto a la configuración en su identidad profesional docente, así como contribuyendo al dinamismo escolar (Rebeil et al., 2011; González, 2013; Luhmann y Mèlich, 1996). La autopoiesis permite la capacidad interpretativa o la construcción de significados a través de las experiencias vividas. En este sentido el individuo participa en la sociedad y se

acopla a ella mediante un sistema de significados compartidos en la que el sujeto replica estas prácticas o símbolos desde su propia interiorización (González, 2013) o bien construye su identidad desde lo social (Giménez, 2005). De esta manera se pueden entender a los individuos más allá de unidades sin conciencia, más allá de moléculas o células desplazadas por comunicaciones, ya que los sujetos en su día a día no dejan de ser elementos primordiales de las interacciones en los sistemas sociales (Maturana y Pörksen 2007). Entonces el sistema escolar sí vive a través del maestro, pero la manera en que éste da sentido y dirección a sus prácticas es debido a su identidad profesional (Castells, 2001).

La conformación del sistema es dada mediante estructuras jerárquicas (Rebeil et al., 2011; González, 2013; Segato, 2016). Y las relaciones desiguales, como las de docente-estudiante, encarnan dinámicas de género: lo “masculinizado” sobre lo “feminizado” (Buquet et al., 2013; Segato, 2016). Esto es debido a que el sistema escolar es conformado como una institución masculina. Aún si después de siete siglos las mujeres pudieron ser adheridas a este sistema, su cimentación está hecha desde los símbolos atribuidos a lo varonil. De esta manera la autorreferencia del sistema escolar se entiende mediante formas masculinas vestidas de jerarquía. Aparte de las relaciones de poder que labra el mismo sistema escolar, el entorno se encarga en reafirmar esas dinámicas. Las aulas son un reflejo de las fortalezas y debilidades de la sociedad. Al ser atravesadas por el entorno, el sistema escolar devela relaciones desiguales en niveles sociales, culturales, de género o bien, desde las distintas lealtades que brinda lo multicultural (Buquet et al., 2013).

Comunicación e interacciones sociales

Las interacciones son “la materia prima” de la comunicación enmarcadas desde el espacio social en el que se realicen (Rizo, 2006, p.7). Así la interacción social es un proceso de reciprocidad entre quienes construyen códigos y reglas permitiendo a los sujetos referirse a un significado más o menos común (Berger et al., 1968). Son procesos que se dan rutinariamente, o sea que necesita de un contexto determinado que fomente estos procesos de manera regular (Rizo, 2006). De esta manera no son meramente intercambios de información, sino que las interacciones hablan desde la subjetividad (Berger et al. 1968; Rizo, 2006). Para Rizo (2015) la subjetividad “se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción” (p.24). Este proceso de interacción está relacionado con la construcción de la subjetividad del individuo -del yo- tomando parte en la dimensión social de la identidad profesional docente (Giménez, 2000). Las interacciones sociales que tiene el docente con sus alumnos, en espacio social en el Centro de Idiomas, son primordiales para entender la construcción de la agencia o identidad, así como para la conceptualización y comprensión del sistema (Giménez, 1996; Luhmann, 1999). Las interacciones, indisolubles de la comunicación, se enmarcan dentro de esta institución, en la pluriculturalidad. Para definir la pluriculturalidad se retoma a Rizo (2014) quien aclara lo sostenido anteriormente

Las distinciones básicas entre la multiculturalidad y la interculturalidad pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, que recuperan, respectivamente, lo que uno y otro término denotan: a) El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; b) El tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al

establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias;
c) El tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos.

En este sentido, la interculturalidad supone un grado mayor de apertura y diálogo, pues implica no sólo la coexistencia de matrices culturales distintas, sino el contacto y la negociación entre éstas (p. 12).

Relaciones de poder y conflicto

A nivel conceptual se han identificado distintos niveles de comunicación pluricultural como lo multicultural, intercultural, transcultural (Rizo, 2014; Romero, 2003). En la comunicación multiculturalista – presencia entre los grupos diferenciados y separados unos de otros; en el intercultural hay un reconocimiento del otro, así como la cooperación entre distintas culturas; y en el nivel intercultural donde hay una sinergia entre las lealtades culturales (Romero, 2003). Tales niveles definen el tipo de interacción que tienen unos grupos con otros, y que son arbitrados a un orden -antes considerado neutro e incluso universal- donde los saberes y prácticas comunes remiten realmente a lo eurocéntrico como punto de referencia principal (Segato, 2016). El modelo que propone lo occidentalizado en las escuelas posee un rostro masculino (Segato, 2016). Y viéndose los problemas modernos en realidad como la sujeción de lo masculino sobre lo femenino, es posible profundizar sobre las dinámicas que alberga la Babel moderna (Gargallo, 2007). Por lo anterior, el estudio la interculturalidad retoma reflexividad en tanto las formas sociales que se utilizan para replicar, exacerbar y reafirmar mensajes de relaciones asimétricas donde el otro suele ser quien pierde la voz. Si se quiere ver a las escuelas como espacios para para construir vínculos, en un diálogo heterogéneo debe repensarse a instancia del otro (Segato, 2016; Walsh, 2008).

Como se ha mencionado con anterioridad, la forma base de las relaciones de poder es la determinación de lo masculinizado sobre lo feminizado (Segato, 2016). Una manera de percibir estas dinámicas es mediante la cultura escolar, en los usos que se van adquiriendo y repitiendo dentro de las relaciones que engendra el sistema y reafirma el entorno (Buquet et al., 2013). El conflicto se aluza en las dinámicas del yo en contraposición del otro, del masculino o estándar sobre el femenino (Giménez, 2005; Segato, 2016). Los participantes de espacios pluriculturales no poseen los mismos referentes simbólicos, pero terminan comunicándose entre ellos por razones de poder y conflictos (Rizo, 2014). Así las puertas universitarias pluriculturales no son el paraíso de la igualdad ni tampoco se quedan exentos de las jerarquías sociales, sino que se valen de ellas para reafirmarse y ser (Buquet et al., 2013). Por lo anterior es consecuente que se retome a Wieviorka (2010) quien no sólo define el conflicto, sino que lo relaciona con la oposición del otro dentro del marco de dinámicas de poder:

Los seres humanos son sociables, pero que también son capaces de oponerse entre ellos, de entrar en confrontación. En esta perspectiva, el conflicto es aquello que adviene cuando los intereses de individuos o de grupos son antagónicos, y cuando se oponen por el estatus o el poder. (p. 3)

La confianza es la certeza de que el otro se conducirá de cierta manera de acuerdo a los roles y personalidad que ha exteriorizado desde el principio (Luhman, 1996). Existe confianza de tan sólo saber las funciones de las personas, por ejemplo, si se es maestro, se tiene confianza de que enseñe, de que desempeñe las funciones de un profesor de inglés. La confianza también es dada con base en las experiencias anteriores de los alumnos que han

tenido clases de inglés anteriormente (Luna y Velasco, 2005).

Los niveles de análisis de confianza se pueden dividir en: individual, personal o interpersonal; subsistémico, organizacional o interorganizacional; y sistémico, de las macro estructuras, o en el desarrollo de ideas concretas y abstractas (Lane, 1998; Luhman, 1996). La confianza en la que se entabla entre profe-alumno se define como interpersonal (Luhmann, 1996). En el caso de la confianza depositada entre alumno-profe es preciso mencionar que se tiene expectativa de comportamientos profesionales en el marco de la organización donde se desarrollan, en el contexto del Centro de Idiomas. El alumno tiene confianza, al menos en un primer acercamiento, al profesor para que desempeñe actividades relacionadas a su docencia (Luhmann, 1996).

La confianza es el piso sobre el cual las interacciones circulan. Entre más confianza haya, más libremente transitarán las interacciones (Luhman, 1996). La confianza entre alumno-profesor comienza en un núcleo básico y ulteriormente la complejidad de las interacciones incrementa (Aguado, 2004). Las interacciones son redes complejas, la confianza interpersonal está basada en un vínculo que tanto los alumnos como el profesor adscriben de amistad. Son resultantes de interacciones basadas primeramente en confianza estratégica o bien en la expectativa profesional (Luhman, 1996). El Centro facilita interacciones sociales complejas debido al libre albedrío que le confía al profesor (Luna et al., 2005). Además, la normativa universitaria del Centro aplica a alumnos de secundaria o preparatoria que usualmente se enfrentan a reglas de un grado escolar menos permisivas, como lo es poder salir del instituto sin permiso, donde no hay prefectos ni pases para ir a los servicios y donde usualmente el uso del celular es prohibido. En este sentido, la dirección de la clase y las reglas

particulares en el aula son dejadas en manos del profesor. Así el manejo de los comportamientos gira en torno a la figura docente.

Entonces el Centro de Idiomas es un sistema organizado por la comunicación (Rebeil et al., 2011) y la “materia prima de la comunicación”: las interacciones sociales (Rizo, 2006, p. 7) –que ayudan a afirmar a identidad (Giménez, 2005) y ordenar las subjetividades (Castells, 2001). Tales interacciones subjetivas están cimentadas en la confianza (Luhman, 1996). Así la confianza personal en interacciones complejas es mediada por la agencia -sus adscripciones ligadas a su historia de vida, donde se permite ver los grupos de adscripción en una biografía a la que se puede dar coherencia y continuidad (Giménez, 2005) generando inclusión social y cooperación en los espacios sociales donde interactúan (Luna et al., 2005). Desde una perspectiva sistémica las interacciones son los nodos que se dan en las redes de los sistemas comunicativos (Rebeil et al., 2011).

La revisión del marco teórico permite respaldar la construcción del problema y del objeto de estudio en esta investigación. Si bien los matrices epistemológicas como la sociocultural y la cibernética pueden encontrarse en algunas contradicciones, el tejido del marco teórico permite hilvanarlas para que esta investigación sea fundamentada en una teoría hecha desde el campo de la Comunicación. En el mismo ánimo, las dinámicas de poder, explicadas teóricamente por las plataformas jerárquicas del sistema (Luhmann, 2005)., pero también desde las exhibiciones de potencias entre sujetos (Giménez, 2005; Segato, 2016), permite la articulación entre el eje de identidad profesional docente con el del Centro de Idiomas como sistemas.

Metodología

Los basamentos teóricos que respaldan la construcción y problematización en cada uno de los ejes de análisis, han conducido a la metodología cualitativa. En este capítulo se extiende el debate sobre la metodología cualitativa, que es la mirada centrada en ahondar significados de los sujetos sobre sus acciones del diario vivir. Las técnicas que ayudan a esta lógica de lo cualitativo también ayudan a caracterizar el Centro de Idiomas como un sistema. Tales técnicas son trayectorias de vida dirigida a los docentes; entrevistas abiertas o semiestructuradas hacia otros docentes y sujetos expresivos como alumnos y el coordinador; grupos focales hacia el alumnado; y observación participante en diversas aulas de los maestros de inglés dentro de este recinto escolar. Se explica a continuación el uso del método cualitativo dentro de esta investigación. Sus objetivos rectores, así como el conjunto de técnicas que emanan de esta lógica.

El método cualitativo tiene como propósito indagar en el área interpretativa, que ahonda en la subjetividad de los individuos, a diferencia de los estudios cuantitativos que estudian los fenómenos externos a los individuos (Szasz; 1996). Es decir, el método cualitativo se concentra en la relación de los significados y las conductas que los sujetos sociales tienen en su día a día: antes capaces de darle significado a las acciones de su diario vivir más allá de centrarse en las acciones, sino lo que significan para ellos y lo que los construyen (Giménez, 2000; Szasz, 1996). Para ahondar en estas significaciones, es pertinente acotar el estudio desde un análisis micro, para que los matices y los procesos de construcción identitaria (recursos materiales y simbólicos) puedan ser retenidos para su análisis (Szasz, 1996).

Si bien existe un gran debate y disparidades sobre las posiciones en la metodología cualitativa, algunos autores convergen en algunos puntos que han de llevarse:

Es el investigador quien toma decisiones fundamentales en el rumbo de la investigación (Nogueira, 2002). La investigación toma un carácter artesanal debido a la imbricación del investigador en la construcción del conocimiento (Izcara, 2014). En palabras de Izcara (2014): “no existe un procedimiento estandarizado de análisis de los datos cualitativos, porque se trata de un proceso artesanal que depende básicamente de las habilidades y destrezas del investigador” (p. 14). Así, al no existir un único procedimiento para la recolección de datos, sino que la flexibilidad que consiente lo cualitativo se, permite el acopio de información mediante distintas técnicas y momentos, siempre guiada por las elecciones de investigador (Solanilla, 2007). Citando a Hammersley (1994) “no se trata de seguir simplemente unas reglas metodológicas” (p. 39).

La triangulación ayuda a extender cierta concordancia entre el discurso de los hechos o fenómenos sociales con la teoría, así como la concordancia entre los hechos y significaciones que fueron recogidas mediante distintas técnicas (Delgado, 1999; Monje, 2011). En el caso de la triangulación metodológica, se utiliza una serie de técnicas cruzadas para enriquecer el análisis, siempre sugiriéndose incluir a los actores más expresivos como lo es en este caso, el profesor, así como los alumnos (Delgado, 1999).

La diversificación de técnicas permite a la fundamentación teórica ser modificada en el rumbo de la investigación y la inmersión a campo (Solanilla, 2007). El uso de técnicas permite rehacer el marco teórico, así la investigación se puede pensar como una especie de ciclo

(Minayo, 1994). En palabras de la autora: “ciertamente el ciclo nunca se cierra pues toda investigación produce conocimientos afirmativos y provoca más cuestiones para profundizar luego. La idea de ciclo se solidifica no en etapas estancas, sino en planos que se complementan.” (Minayo, 1994, p. 21). Estas técnicas se utilizan para recabar la información y obtener una construcción teórica más nutrida. La triangulación entre teoría-observación es menester (Monje, 2011; Solanilla, 2007).

Método y técnicas

Las técnicas implementadas para responder las preguntas de investigación fueron trayectorias de vida sobre un docente varón y una docente mujer para crear. Cada historia de vida fue hecha mediante tres o cuatro sesiones de entrevistas a profundidad. La observación ha tomado parte desde el curso de verano de 2018; hasta clases en horarios matutinos, vespertinos, así como las clases sabatinas matutinas y vespertinas de cuatro distintos profesores. También se han implementado entrevistas actores expresivos del instituto como el coordinador del Centro; una alumna que lleva 4 años estudiando inglés en el instituto a punto de terminar su último curso; así como a una alumna que ejerce la docencia dentro de la Universidad Autónoma en la Facultad del Hábitat.

Considerando lo anterior, en esta investigación se realizó primeramente revisión de literatura que permitió: a) definir el objeto de estudio: la construcción teórica de la identidad en los profesores de inglés en el Centro de Idiomas UASLP; y b) acercarse a la cimentación teórica; c) con el trabajo de campo, observaciones en clase, relacionarse con maestros y alumnos. Al finalizar las observaciones de la clase, se utilizaron entrevistas semiestructuradas

para la narrativa docente, al profesor de inglés, así como dos grupos focales a sus alumnos. La información que brotó de estas técnicas será aprovechada para el análisis y fundamentación teórica. Como se ha mencionado, en este primer momento se utilizó observación en clases –en este caso fue de curso verano; así como entrevistas con el maestro y el coordinador, y dos grupos focales con los alumnos de dicho maestro. Asimismo, las entrevistas sirvieron para construir la narrativa docente pertinente a la identidad profesional docente. A continuación, se amplía esta lógica.

Identidad como proceso biográfico: las historias de vida

Las historias de vida son un proceso de autoanálisis auxiliado por un investigador. El sujeto reconstruye su historia, sus vivencias del pasado, su formación y da cuenta de sus motivaciones (Delgado, 1999). El sujeto expresa su discurso en un relato, reconstruyéndolo; y la narrativa o deconstrucción de esta trayectoria permite al investigador analizar su discurso para entender -desde la identidad, sus interacciones sociales y la interiorización de la cultura que le ha construido a lo largo del tiempo. El discurso es aprehendido mediante la oralidad del sujeto. Aquí el docente reflexiona sobre sus prácticas pasadas y presentes dándoles una significación o bien interiorizándolas para construirse social e individualmente (Delgado, 1999; Giménez, 2000; Szasz, 1996).

Conocer la biografía del docente ayuda a comprender la configuración identitaria, que se fundamenta en tres dimensiones: la *locativa*, donde establece una diferencia entre yo y los otros; la *integrativa* donde el sujeto establece la continuidad de su vida en el tiempo; y la *selectiva* donde las decisiones que el sujeto ha tomado alrededor de su vida son interpretables

a partir de su contexto cultural (Giménez, 1996). Así es como indagar en la trayectoria personal con énfasis en la profesión docente, es idóneo para conocer cómo la reconstrucción del pasado permite descubrir el camino y sentido que ha tenido el sujeto a lo largo de sus días (Giddens, 1984).

En este ejercicio el docente reflexiona sobre su pasado, su presente y sus proyecciones a futuro, dándole significado a los acontecimientos y experiencias que ha tenido en su vida y alrededor de su formación profesional (Izcara, 2014). La investigación biográfica muestra los cambios individuales y colectivos de los que el sujeto ha sido parte. De esta manera utilizar biografías de vida como un método de reconstrucción y deconstrucción del pasado es apropiado pues no sólo se comprende la identidad en lo individual sino en los procesos contextuales o supra sistémicos que involucran la construcción del sujeto (Delgado, 1999; Szasz; 1996).

Como se ha mencionado con anterioridad, la historia de vida está ligada al estudio de la identidad (Szasz; 1996). En este ánimo se recupera el eje de esta investigación, el de Identidad profesional docente, así como su objetivo específico: Entender la interiorización de los elementos culturales para la construcción de identidad en el maestro de inglés.

Las historias de vida dan sentido a los distintos colectivos en el que el sujeto se adscriba. Asimismo, se establece el contexto en el que se desarrolló y que afectó directamente las decisiones, motivaciones, significaciones o agrupaciones identitarias, esto es útil para así dar una comprensión profunda sobre su construcción profesional (Delgado, 1999; Szasz; 1996). El sujeto habrá de enfrentarse con sus propios recuerdos, ideas, actitudes, experiencias

y expectativas para producir una narrativa analizable (Delgado, 1999). Dicho esto, se elabora una serie de instrumentos encaminados a sacar el discurso sobre la trayectoria docente mediante entrevistas a profundidad y semiestructuradas, así como la revisión de teoría (Izcara, 2014; Restrepo, 2016). En este caso los informantes que accedieron a participar en la investigación fueron elegidos debido a su disponibilidad para ser observados en sus clases, en ser entrevistados, así como la calidad de la información que estuvieron dispuestos a proveer en su calidad de informantes.

Entrevistas

En la entrevista de investigación no existe ninguna norma o forma específica para realizarlas; al ser un proceso interlocutorio, es flexible y toma el rumbo que el investigador sugiera pertinente (Delgado, 1999). Tanto los grupos de discusión como las entrevistas son primordiales para conseguir el análisis -y como se ha mencionado, se busca el habla ya que aquí se enuncia el orden social y la subjetividad (Delgado, 1999). Estas técnicas no se valen de una serie de procedimientos predeterminados, sino que la observación, junto con el bagaje teórico, permitió formular preguntas dirigidas a cada uno de los participantes (Canales & Peinado, 1994; Hammersley, 1994).

Esta técnica se refuerza en la visión cualitativa al querer indagar sobre la profundidad de las prácticas sociales de un individuo en particular (Delgado, 1999). Así la entrevista como práctica cualitativa intenta tomar el discurso que se ha construido en el seno de la práctica social, en este caso las significaciones que se le adjudiquen a las rutinas del día a día, mediante el habla de los agentes expresivos en el Centro de Idiomas (Delgado, 1999). Debido a su

carácter inductivo los resultados de la entrevista no pueden ser generalizables, pero aún más: buscan patrones, relaciones y significaciones profundas, sirven para conocer como los individuos actúan y reconstruyen sus representaciones sociales y saber cómo interiorizar sus prácticas cotidianas en la escuela (Delgado, 1999; Szasz; 1996).

Abonando lo anterior, las técnicas para la creación de la historia de vida, fueron mediante entrevistas abiertas o semiestructuradas. La entrevista abierta no solo sitúa los comportamientos de las personas sino también lo que el informante piensa sobre dichas conductas (Delgado, 1999). Esta técnica propicia recogida de un conjunto de saberes del individuo y el sentido social que él le da a sus propias conductas. Se puede definir como una conversación entre dos personas -el entrevistador y el informante- para producir un discurso sobre una línea argumental dirigida al objeto de investigación o al marco de investigación (Delgado, 1999).

Esta técnica ataca el eje de comunicación pluricultural y su objetivo de, entender la comunicación pluricultural entre el maestro de inglés y sus alumnos debido a que la entrevista en profundidad sirve para la reconstrucción de acciones pasadas enfoques biográficos y así conocer las creencias subsistemas de valores o normas o atribuciones sociales que le dan a sus propias acciones; la interacción entre los individuos y las conductas que ellos toman en estructuras a los que pertenecen (Delgado, 1999). Aunque también fue dirigida a alumnos con características expresivas como lo fueron: una alumna que también es docente de la Facultad de Administración en la UASLP, un alumno que era constantemente regañado en sus clases por el profesor Darío y una alumna que ha tomado clases desde cursos básicos y, para el momento de la entrevista, estaba pronta a de graduarse en el último nivel de inglés.

De la técnica para la biografía docente, se recuperaron temáticas relacionadas a nuestro tema de investigación como la: trayectoria de vida; historia profesional; formación recibida; relaciones sociales en el Centro; expectativas de futuro en la profesión. Por todo lo anterior se creó una guía temática que gira en torno a las motivaciones, decisiones y significaciones a lo largo de la vida del sujeto. La guía temática que sirvió para la estructuración de las entrevistas al docente se encuentra en el Anexo IV.

Observación participante

En otros procedimientos de lógica cualitativo, se ha llevado a cuestionar la observación como técnica fiable en una investigación científica empero toda construcción de conocimiento está sujeta al principio de relatividad universal: quien construye el conocimiento es un observador afirmando sobre otro observador (Delgado, 1999).

La observación participante consiste observar sistemáticamente las actividades, así como tomar parte en las actividades del entorno que se investiga (Restrepo, 2016). Tradicionalmente se utiliza la observación participante por una persona que es exterior a la comunidad ya que de esta manera el investigador es consciente de factores que los mismos miembros de esta comunidad no serían capaces de ver por sí mismos (Delgado, 1999). En este caso la investigadora no pertenece al corpus del Centro de Idiomas -ni como alumna o empleada- pero sí a la Universidad Autónoma del estado, de la que el Centro forma parte. En esta primera fase de observación, la investigadora estuvo con un profesor dispuesto a albergarla en el curso de verano nivel 1, dando a conocer a sus alumnos la situación. También fue parte de las actividades en clase como ejercicios en grupo o exposiciones ya que en la

observación participante el investigador habita periodos significativos con personas clave en los lugares que enmarcan el estudio, y comparte la cotidianidad con individuos que le ayudan a comprender lo que sucede, para así contextualizarlo (Restrepo, 2016).

La observación permite estar y ser testigo de situaciones y posiciones –en el caso de esta investigación- sobre cómo los participantes se desarrollan entre ellos mismos: cómo es la dinámica de clases; cómo es que el curso se va desarrollando; cómo se interrelacionan los estudiantes entre ellos y con el profesor (Restrepo, 2016). En la primera etapa de la observación ayuda a formar vínculos o relaciones entre la investigadora y los miembros del Centro de Idiomas para facilitar el acceso al campo. También fue aprovechada en la formulación de preguntas utilizadas para grupos de discusión y entrevistas, y así saber las acciones y de las experiencias vividas que tuvieron durante su curso (Delgado, 1999; Kawulich, 2005). Debido a que la técnica intenta dar a conocer el comportamiento de los individuos que conforman las estructuras sociales, el diario proceder de los maestros, sus alumnos o los administrativos dentro de la escuela se aprovechó para la descripción informal del Centro (Delgado, 1999).

La técnica de observación para introducirse en el Centro de Idiomas fue en una primera fase, dentro del campamento de verano. Éste consta de tres horas diarias durante cinco semanas, que en contenido es equivalente a un curso completo de horario regular, o sea que en estas semanas se avanza un semestre. Cuando este campamento de verano (llamado así realmente por la el conglomerado de horas que tienen y que éstas se aprovechan en verano) se termina en julio, el alumno puede inscribirse al siguiente curso, curso regular, en agosto. Al finalizar el curso de verano se aprovechó para cerrar con dos grupos de discusión a los

alumnos. En la fase actual se pretende observar al sistema de una manera más completa desde sus elementos. Por lo anterior se está observando las horas de clases entre semana y sabatino de diversos profesores de inglés, así como la implementación de entrevistas al coordinador y otros elementos que conforman el Centro tomadas para ser voces de un sistema. Por lo anterior la observación permitirá una descripción analítica de la escuela y se recuperará el objetivo de la investigación: entender la configuración de cultura escolar mediante la identidad cultural del maestro de inglés.

A través de sus decisiones la escuela comunica lo que es para sí misma y se diferencia de su entorno. Las decisiones son fragmentos y medidas no acabadas que dan lugar a la inestabilidad. Estas decisiones son observables desde sus funciones, su diferenciación con otras entidades pertenecientes a la Autónoma, las áreas donde enfocan más sus esfuerzos como abrir más clases de inglés que de otros idiomas, las dinámicas escolares que se consideran más importantes (Arnold & Robles 2004).

La observación es una técnica para conocer lo que es propio del sistema, también de su entorno directo (Luhmann, 1999). Al tomar la distinción para conocer y describir al sistema se percibe: a) la relación entre las entidades, sujetos o unidades interactuando en un contexto o entorno determinado y que conforman al sistema; b) la autoobservación de quien investiga. Esto permite ser conscientes de la relatividad para saber en qué sentido y bajo qué premisas se interpreta la observación o bien ver el sentido de un discurso. Esto es ser consciente, tanto del investigador que observa, como de lo que tiene su atención (Arnold et al., 2004).

Grupos de discusión a alumnos

Tanto los grupos focales como las entrevistas son primordiales para conseguir el análisis, ya que en toda habla se enuncia el orden social y la subjetividad (Delgado, 1999). Estas dos técnicas no se valen de una serie de procedimientos predeterminados, sino que la observación, junto con el bagaje teórico, permitió formular preguntas dirigidas a cada uno de los participantes (Canales et al., 1994).

El discurso social no puede ser asido más que en prácticas tangibles (Delgado, 1999) - o en palabras de Giménez (2000) “cultura objetivada”- así que este recurso técnico intenta aprehender las causas de las prácticas en los individuos –o bien la cultura interiorizada (Giménez, 2000). Del mismo modo, en estos hábitos e identificaciones colectivas, se construye la identidad individual (Giménez, 2000) por lo cual es ideal utilizar este recurso técnico para acercarse a la construcción de la identidad en función de los *otros* –alumnos- y así poder matizar la subjetividad de la identidad con las voces del *yo* –profesor- (Delgado, 1999). Esta técnica evidencia las opiniones de los miembros de este grupo; las diferentes opiniones que dan lugar a una subjetividad colectiva -en este caso del *otro* (Canales et al., 1994; Delgado, 1999) de esta manera se rescata el eje de comunicación pluricultural y así ayuda a, entender la configuración de cultura escolar mediante la identidad cultural del maestro de inglés.

Tabla 3. Técnicas implementadas en campo

Técnica utilizada	Participantes	Especificaciones

Historias de vida	Dos docentes, Darío y Katia	Se utilizaron entrevistas abiertas o semiestructuradas para dar orden cronológico a su formación docente
Entrevistas	Coordinador del Centro de Idiomas	El coordinador accedió a una entrevista semiestructurada
	Docente	La tercer docente accedió a una entrevista semiestructurada
	Dos alumnas y un alumno	Los alumnos presentan caracteres expresivos como: ser maestra de la UASLP; haber tomado casi todos los cursos de inglés que el Centro ofrece; o ser regañado constantemente por el profesor.
Observación participante	Se observaron las clases de los docentes entrevistados, así como otras tres aulas de profesores que se negaron a ser entrevistados	Las clases observadas tildan desde campamentos de verano; clases matutinas y vespertinas durante la semana y sabatinas; dos clases de reposición; tres cursos básicos y dos salones de preparación para la certificación del inglés.
Grupos de	Alumnado de profesor	Se crearon dos grupos de discusión después

discusión	Darío	a su fin de curso.
-----------	-------	--------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de los informantes

Por lo anterior se concluye que la metodología no sólo es seguir un conjunto de técnicas sino que el razonamiento empírico, teórico y revisión de antecedentes metodológicos permite planear la manera en que se alcanzarán los objetivos de la investigación (Izcara, 2014; Solanilla, 2007); conseguir el discurso de los sujetos expresivos; caracterizar la escuela como un sistema y entender el conflicto desde las plataformas de jerarquía (Luhmann, 2005) o bien desde las subjetividades (Delgado, 1999). Y de esta manera conseguir responder la pregunta de investigación para comprender la identidad del profesor dentro del sistema escolar como un espacio pluricultural que puede desembocar al conflicto social.

Análisis de resultados eje I. Identidad profesional docente

Después de la grabación de las técnicas implementadas tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas a profundidad a los docentes de inglés, al coordinador, el diario de campo que plasma las observaciones, se procedió a realizar análisis del discurso subyacente (Canales y Peinado, 1994). Tal como lo sugiere el análisis del discurso en investigación cualitativa, se ha procedido a sistematizar la información en bloques temáticos (Restrepo, 2016) por lo cual el programa Atlas. Ti auxilió en la sistematización de bloques temáticos -o códigos- para encontrar los patrones en el discurso. De esta manera Restrepo (2016) sugiere la creación de un cuadro analítico para poner en bloques temáticos las entrevistas transcritas, en este caso se utiliza la herramienta de Atlas ti para tal propósito. En este ánimo, la ordenación del verbatim en bloques temáticos se va alimentando con notas de asociación libre y comentarios o reflexiones que el investigador sugiere (Restrepo, 2016).

Análisis de resultados: Identidad profesional docente

Dada la sistematización explicada anteriormente, dentro del bloque temático de identidad cultural, se recobra a la identidad profesional docente y a las prácticas que hacen al sujeto social (Szasz, 1996). Se analiza la cultura interiorizada para entender la identidad sociocultural. Esto significa: cómo conciben los sujetos sociales las prácticas que realizan día a día, por qué hacen lo que hacen y cómo se ven a ellos mismos haciendo estas prácticas. Esta línea de análisis desarrolla un objetivo específico de la investigación: Entender la interiorización de los elementos culturales para la construcción de identidad en el maestro de inglés. Para esto se ha entrevista una docente mujer y un docente para crear trayectorias de vida, aunado a una entrevista semiestructurada con una tercer docente. Como se mencionó

desde la metodología, este caso los informantes que accedieron a participar en la investigación fueron elegidos debido a la riqueza de su relato, su disponibilidad y accesibilidad para coadyuvar en las entrevistas y ser observados. Para el análisis de su trayectoria se extrajeron bloques temáticos en las etapas de su recorrido docente y así encontrar patrones en sus subjetividades ordenados en forma secuencial.

Después de recabar la literatura sobre la identidad profesional docente y elaborar la guía de entrevistas, se extrajeron los bloques temáticos en la trayectoria docente que responden a patrones temáticos. A continuación, se muestran los patrones temáticos sus trayectorias docentes

Tabla 4. Períodos en la trayectoria de vida docente

Periodo	Temas
Antecedentes	La docencia un legado familiar Estudios del inglés en el Centro de Idiomas
Primeras experiencias con la enseñanza	Maestros de los que aprendieron Razones para ser docente de idiomas Aprendiendo a enseñar
La vida en el Centro de Idiomas	Una profesión de estatus Una profesión de paciencia Dudar o saber un excelente docente

Antecedentes

La docencia un legado familiar

Todos los maestros entrevistados coinciden en provenir de una tradición familiar que involucra a la docencia e incluso algunos compañeros de trabajo son conocidos de los familiares docentes de otros colegas de trabajo. Por ejemplo, el coordinador en turno reporta haber tomado clase con los padres de un docente tiempo atrás

Bueno pues así de manera personal él [el profesor] estaba muy chico yo conozco a su familia desde hace mucho tiempo. Su papá es profesor de música y él fue mi profesor de música. Entonces ese año lo conocí ahí en su casa para practicar lo de la música. Y ya después nos encontramos aquí en el Centro de Idiomas.

[Entrevista a coordinador, septiembre 2018]

Así los símbolos y principios adjudicados al oficio son transmitidos primeramente de los tutores o padres, a los hijos quienes preservan tales principios, logrando una continuidad (Tapies, 2012). Esto también crea una línea difusa entre la familia y la escuela, debido a la relación estrecha con el ámbito educativo en la que siempre el ahora maestro, ha sido incluido. Los denominados valores que los sujetos han asimilado de sus padres docentes se convierten en un elemento fundamental para la continuidad en el traspaso generacional de esta profesión. Los símbolos que los sujetos atribuyen a la docencia están relacionados en ser proveedores de confianza, tener “la calidad humana”, “ser buena onda” pero siempre con los límites de respeto y distancia propios de la jerarquía que propone el sistema educativo (Luhmann, 2005).

En el caso específico de sus actividades en el Centro de Idiomas, coinciden en no tener un rol disciplinario, a diferencia de cuando laboran en secundarias o preparatorias. No obstante, resaltan estos principios aprendidos en la familia. Así, estos valores tienen continuidad a través de las generaciones y también el sistema escolar es reproducido y reforzado en ellos desde sus infancias. Al respecto, uno de los sujetos entrevistados, comentó lo siguiente:

¿Qué es lo que me ayuda a guiarme [en mi trabajo]? una frase que yo le aprendí a mi mamá: ‘el alumno está para aprender. El alumno no puede ser más allá de...’ Al alumno yo tengo que mantenerme empático con ellos, yo tengo que acercarme a los alumnos con ejemplos de la vida diaria. Esa es mi manera de acercarme a ellos. Normalmente ellos a veces no logran ver esa línea y cuando quieren pasarla normalmente, pues yo les pongo un alto. Simplemente les digo ‘no, pues no me gustó eso que estás diciendo. No me gustó. Mejor dime si acabaste el trabajo’. Entonces ahí ya vuelvo a retomar mi rol de maestro.

[Cita de un docente en observación de su clase, recuperado de diario de campo, marzo 2018]

[Mi mamá maestra, solía decir] la escuela está para ayudarte a elevar tu autoestima y a sentirte seguro, a reforzar lo que aprendes en casa.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Se ha hecho creer que los hombres y mujeres eligen libremente sus oficios y profesiones, pero debe tomarse en cuenta que tales decisiones están atravesadas por factores sociales, culturales e históricos que los determinan (Buquet et al., 2013). En este caso, la

docencia puede verse como un legado familiar. La trasmisión de la herencia profesional se ha visto constantemente en sociedades tradicionales latinoamericanas donde el peso de las familias en las comunidades locales son determinantes para un estatus social (Tenti, 2005). El maestro Darío reporta:

En el Centro de Idiomas fue donde yo tuve mis bases reales de la enseñanza. Pero no sé, yo creo que la profesión misma de la familia porque pues toda la vida he estado inmerso entre maestros. Y esa vocación ya estaba, yo creo que fue eso.

[Entrevista a Darío, julio 2018]

Pero provenir de familias docentes no siempre les fue grato. Estos sujetos se acostumbraron a la relación de familia-docencia. También en el momento de decidir ejercer docencia ya sea durante sus estudios o bien, en la oportunidad laboral, los sujetos se negaron en primera instancia a esta labor. Un profesor comentó que no le gustaba “vivir a sombra de sus papás”. Otros sujetos entrevistados para la trayectoria docente comentan al respecto:

Pues sí me gustaba, pero no me veía como maestro, no quería ser maestro, porque mis papás son maestros. Entonces dije “nel, yo no”. Pero luego dije “bueno, ok”. Y cuando ocurrió una situación de que un maestro faltó o de que lo operaron -no sé qué le hicieron [a] este maestro- pues pidieron sustitutos. Y a mí me llamaron del Centro de Idiomas. Llamaron a los demás compañeros y a mí también me llamaron. Dijeron “necesitamos un suplente ¿te apuntas?”

[Entrevista a Darío, julio 2018]

Una profesora con padre docente reporta su disgusto en ser conocida como “la hija de” cuando estudiaba en la escuela que laboraba su familia

Entonces estuve toda la primaria, fue más como comparaciones. Bueno, no tanto comparaciones, sino que siempre fui 'la hermana de'. Toda la primaria 'la hermana de', 'la hermana de'. Ya cuando salieron ellos ya perdí ese 'hermana de' y ya cuando entré al CBTA ya era lo poquito 'la hermana de' pero era más 'la hija de' ... Y los maestros cada que podían y cada que salía una plática de superación personal digamos, siempre metían a mi papá: 'no, como el papá de acá de la compañera, que no sé qué, que después de tantos años se metió a estudiar y terminó. Muchachos ustedes pueden, que no sé qué...'

[Entrevista a docente, marzo 2019]

También el coordinador, sigue siendo conocido y etiquetado por su relación en ser hijo de maestros

Digamos que su mamá también es maestra entonces, ya de entrada lo trae en los genes, de casa. Lo trae en la sangre, la docencia. Y sus papás también son maestros, un estilo, así como él: muy joviales para el trato. Entonces yo me imagino que lo ha tomado de ellos, ha seguido la misma línea de los papás.

[Entrevista a coordinador, septiembre 2018]

Estudios del inglés en el Centro de Idiomas

El profesor Darío, quien toda su vida estudió inglés en este centro educativo, lo considera su casa. No obstante, algunos docentes entrevistados volvieron a dar clases en sus

antiguas escuelas, llegándolas a denominar como sus “verdaderas Almas Mater”. De esta manera la influencia institucional les ha atravesado durante toda su vida. Por esta razón son susceptibles a reproducir el sistema de enseñanza del que han aprendido (Luhmann, 1999)

Para mí es muy especial el Centro de Idiomas. Primeramente, porque es parte de la Universidad y yo soy parte de la Universidad gracias al Centro de Idiomas. Segundo: es mi casa, ya la considero mi casa. Tengo ahí desde el ‘91 hasta la fecha, o sea, ya tengo más de 20 años ahí. Y conozco los salones, conozco las puertas, conozco las ventanas, conozco cómo se traban, cómo se destraban, cómo se rompen. Yo ya todo lo conozco. Qué más... Lo veo como mi casa: como ahí, a veces me duermo ahí.

[Entrevista a Darío, septiembre 2018]

Primeras experiencias con la enseñanza

Dentro de la trayectoria del profesorado, se menciona a un maestro de quien dicen haber aprendido, de quien se inspiraron sin importar si sentían por él simpatía o no, ya que Darío menciona que la profesora quien le inspiró, también es alguien a quien aprecia y admira en el ámbito personal. No así Katia, quien dice no haber tenido buena relación del maestro al cual “le aprendió mucho”. Dentro de sus aprendizajes, los docentes han aprendido ciertas prácticas en el sistema escolar y elegido lo que consideran mejor para su clase. Así la relación de su trayectoria impacta con sus prácticas docente actualmente.

Maestros de los que aprendieron

Darío habla sobre su cambio de actitud, a partir de una maestra que le ayudó a descubrir “lo bonito” del inglés

En un principio sí, pero gracias a una maestra de nivel 3 que fue la maestra Hilda Zarate, una gran amiga mía y muy estimada, logré en su momento decirle que yo soy maestro de inglés por ella, porque sí se lo dije en su ceremonia de jubilación. Tuve esa oportunidad, lloró y yo lloré con ella. Mira, qué padre. Ella fue la que me ayudó a descubrir lo bonito del inglés. Y a partir de ahí mis calificaciones siempre fueron altas [...y lo bonito del inglés] es que, te ayuda a tener una nueva mentalidad. Dicen que el inglés abre puertas, pero no, realmente el inglés no abre puertas, abre la mente de la gente, que ya cuando sabe hablar inglés, las puertas se abren solas. Hay puertas que se abren y se cierran, se abren y se cierran, se abren y se cierran, pero cuando tú sabes inglés y tienes la confianza de hacerlo, pues, te atreves a abrir la puerta. Hay gente que te ayuda a lograrlo.

[Entrevista a Darío, julio 2018]

Por otro lado, una la maestra menciona continuamente a un profesor de su universidad. Ella comenta cómo le “copió” varias actividades, influenciando su clase.

Este maestro era muy buen maestro y daba muy buenas clases. Pero siento que por ahí había un sentimiento recíproco de, no nos caíamos bien... no sé cuál sería su teoría. No sé si su teoría era de 'te hago sentir que no puedes para que me demuestras que puedes' o no sé, pero sí le aprendí mucho.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Aprendiendo a enseñar

Al igual que con los maestros con los que tuvieron acercamientos para su formación docente, los docentes reportan haber tenido algunas experiencias significativas mediante las cuales tuvieron la oportunidad de seguir en su trayectoria y de las cuales también, siguen vigentes ya que utilizan para la enseñanza. La maestra Katia habla de sus primeras experiencias docentes con infantes.

Con los niños sí tuve mucha paciencia. Más porque siempre, así como de 'fulanito me hizo esto', 'no sé quién me quitó mi lápiz', 'no sé quién no me quiere devolver', 'no sé quién no me quiere prestar', 'no sé quién me dijo no sé qué' y yo, así como de, había veces que quería gritar. Pero decía 'son niños, no son tuyos'. Vas a tener problemas. Cálmate y pide ayuda.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

La experiencia de Darío es sobre las explicaciones que parecían confusas ante sus alumnos

Me acuerdo muy bien que yo llegué al salón; entré al salón y vi a mis alumnos sentadillos. Empecé a presentarme con ellos en inglés, todo en inglés, cada palabra en inglés. Y se me quedaron viendo muy feo, con cara de “¿Ehhh? ¿qué dice?”. Así, sin saber qué onda. Y hubo un momento en la clase, ya como después de media hora - como 40 min después yo creo- que les dije “¿me entendieron algo?” [y ellos respondieron:] “no, nada”. Entonces ahí fue donde yo descubrí que yo tenía que hacer cambios, que toda la metodología que me habían enseñado, yo tenía que adaptarla a mi

alumno.

[Entrevista a Darío, julio 2018]

Es así como la formación del docente se hace a base de las relaciones que tengan con sus alumnos, con sus pares y de las técnicas que ellos se apropien para seguir con su rol docente. La identidad docente se hace en comunidad (Giménez, 2005)

Razones para ser docente de idiomas

En el caso de la profesora para estudiar Lenguas fue para demostrar que ella tenía la capacidad para hablar y comprender otros idiomas. Esto se explica frente al mito de la capacidad intelectual, donde las mujeres tienen que empeñarse en demostrar sus conocimientos frente a un status quo masculino (Buquet et al., 2013).

Te voy a decir lo que le dije a mis alumnos cuando me hicieron la misma pregunta '¿por qué estudiar idiomas y no otra cosa?'. Y les dije que por coraje y me dicen '¿cómo que por coraje?' y les digo 'sí, por coraje'. En una ocasión, en mi infancia-adolescencia con mi papá, de dónde es él, la familia de él es muy especial; muy gestuda. Y la mayoría no quiere a mi mamá. Entonces por consiguiente no quieren a los hijos. Pero también es una cultura machista, es una cultura machista todavía en ese pueblo. A final de cuentas Huasteca, Huasteca hidalguense machista [...] y todos ellos [mis primos] empezaban a hablar en inglés. Y yo nada más me les quedé viendo así y entonces yo sí les dije 'es una falta de respeto hacia nosotros que ustedes hablen en inglés'. [...] Y sí les dije, les dije '¿saben qué? yo voy a regresar y voy a regresar hablando inglés, entendiendo todo lo que diga gente. Y voy a regresar hablando idiomas.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

La experiencia de los profesores varones fue distinta, ya que los docentes entrevistados decidieron dedicarse a esta profesión ante la oportunidad laboral y financiera pero nunca para demostrar o perseguir reconocimiento de una capacidad intelectual. Buquet et al. (2013) habla de los privilegios masculinos que, al contrario de la experiencia de la profesora anterior, sus capacidades intelectuales fueron reconocidas y reforzadas por maestros.

Lo que pasa es que yo estudié para dentista y según yo decía: “no, yo quiero ser dentista yo no quiero andar de maestro”. Yo según en su momento no me veía como maestro. Pero pues en las clases que daba yo en la universidad me iba muy bien, explicaba muy bien según los profes. Y dije: “bueno pues vamos a echarle ganas a esto”. Y pues así fue como entré, que me llamaron y me dijeron: “maestro”. Y ya me dijeron: “este va a ser su grupo”. Y yo: “¡Yuju!”. [Me dice la escuela:] “Y le vamos a pagar”. Y yo: “¡Doble yuju!”. Y ya pues fui muy feliz porque me pagaban.

[Entrevista a Darío, septiembre 2018]

La vida en el Centro de Idiomas

Este bloque de análisis arroja los significados que los docentes le dan a su rutina dentro el Centro escolar. En este punto es más comprensible escuchar sus vivencias ya que se comprende desde su propia trayectoria (Szasz, 1996).

Una profesión de estatus

La profesión docente es una faena de prestigio o reconocimiento social, esto le hace tener una orientación afectiva hacia su modo de vida como un recurso de ayuda a su comunidad (Tenti, 2005). Así, los docentes hablan de lo que significa para ellos su profesión que llevan de la mano con ayudar a abrir la mente o puertas de oportunidad, con una manera de impactar a nuevas generaciones:

El ánimo de ayudar a la gente, porque sí, el hecho de enseñar un idioma, es padre, pero enseñar a la gente que puede hacer cosas que nunca ha podido hacer es algo más padre. O sea, a mí me gusta más eso.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Algo bien padre que se le llama: “¡sí se puede!, ¡sí se puede!” porque mucha gente dice que no se puede. La gran mayoría dice que no se puede. Y cuando cambian su mentalidad, de un “no puedo hablar inglés” a un -bueno en el caso de nivel 1- “puedo poquito hablar inglés” ya no es “no se puede” es “puedo poquito, pero puedo” y eso me gusta mucho.

[Entrevista a Darío, diciembre 2018]

Dudar o saberse un excelente docente

Durante el trabajo de campo, en la observación de clase, las docentes mujeres solían disculpar la manera en que impartían clases con expresiones tales como “ay qué vas a decir de mí”, “si me vas a observar no seas tan severa”. Sin embargo, los docentes varones se mostraban confiados, apelando a sus años de servicio escolar y aunque reportaron que al

principio de su formación docente tuvieron grandes errores, aprendieron rápido. Aun si en la observación de clase con un docente, se documentó al salón confundido sobre el tema visto en clase, este profesor se excusó ulteriormente explicando que los alumnos a veces son flojos, pero nunca poniendo en duda sus habilidades de profesores como las docentes sí llegan a cuestionarse. En el transcurso de las entrevistas semiestructuradas a los maestros y en las trayectorias docentes, ellos externan este tipo de discursos

Tengo también compañeros que me dicen ‘oye maestro ¿cómo le haces en este tema?, porque pues [los alumnos] no saben nada y pues ¿cómo me bajó yo a ellos?’. Entonces ‘no te apures, hacemos cambio. Si quieres vete con estos que son básicos ya me voy con estos [alumnos tuyos] pero te aviso, van a querer que regrese yo. Te lo aviso, van a querer que venga yo a darles clase y luego te van a estar comparando. No lo hagas.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Esto tiene que ver con el estatus del maestro que no debe de ser perdido, también con la exhibición de potencia intelectual que es propia de una cara masculina. En el mismo sentir, varios estudios revelan que las mujeres tienen más apertura hacia señalar sus áreas de oportunidad que su potencia intelectual (Segato, 2016)

A veces siento que soy buena. Y a veces que no tanto. Ya cuando me toca que la mayoría no entiende algo que yo digo '¡está súper fácil!' es cuando digo 'no, pues igual no soy tan buena, ¿de qué otra manera lo explico?' [...] Porque a veces batallo explicando lo mismo y de distintas maneras

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Tienes como que la satisfacción que de pronto sí les ayudas. Es que a veces soy muy dura conmigo misma porque digo 'se me hace que yo vengo y me hago pato en toda la clase y ellos no aprenden'. Pero no, creo que sí aprenden. Creo que sí aprenden. De plano el que está papando moscas siempre digo 'no, éste ya no tiene remedio. Ya no tengo la culpa, ya no soy yo'. Pero sí, eso es como lo más bonito; que se expresan y que sí entiendan y que hacen ese intento por entender.

[Entrevista Katia, abril 2019]

Por lo expuesto anteriormente, los sujetos fueron empujados desde el ámbito familiar hacia la docencia. Asimismo, el acercamiento que tienen entre familia y escuela les hace volver a los lugares que ellos consideran sus almas Mater, con los que los docentes reportan tener una cercanía sentimental. Así este empleo implica un estatus social ya que los profesores, al ser mediadores de conocimiento (Tenti, 2005), se ven a sí mismos como agentes de ayuda para que el alumnado pueda obtener una currícula deseada. La identidad docente se construye con los otros, en este caso los alumnos son elementos cruciales para que el sujeto docente sea y se relacione, el docente ha aprendido a dar clases, a tener una profesión de estatus siempre en función del otro (Giménez, 2000). Esta dinámica identitaria donde el yo y el otro se ven envueltos, está fundamentada en una relación de asimetría lo que supone situaciones que conllevan al conflicto (Giménez, 2005; Segato, 2016).

Análisis de resultados eje II. Centro de Idiomas como sistema

El eje del sistema escolar recobra a la organización del Centro de Idiomas como un sistema dinámico que es capaz de adaptarse a su entorno y acoge a diversos actores (con sus respectivas subjetividades) y atraviesa su proceder en el instituto. Este sistema de educación formal está conformado por jerarquías para sostener y reafirmar las dinámicas que envuelven a los actores que participan en ellas. Esta línea de análisis recupera el objetivo del eje sistémico: entender a la organización del Centro de Idiomas como sistema.

Para alcanzar tal objetivo se ha utilizado la técnica de observación con más de seis profesores que accedieron en su mayoría a ser entrevistados ulteriormente. Asimismo, se cuenta con el discurso oral docente en diversas entrevistas. La creación del marco teórico para esta investigación arrojó las categorías y subcategorías de análisis que acercaron y promovieron explicar las dinámicas y conformaciones dentro de este centro escolar. Se muestra el orden de las categorías y subcategorías de análisis a continuación

Tabla 5. Categorías de análisis para entender el Centro de Idiomas como sistema

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Autorreferencia	Renombre y ubicación Normativa Jerarquías
Autorreproducción	Maestros de la Autónoma Expansión territorial

	Alumnos haciéndose maestros
Relación sistema-entorno	Del sistema escolar moderno a su contexto Desde la identidad profesional docente
Observación de segundo orden	La investigadora en campo

Elaboración propia a partir de la revisión del marco teórico

Autorreferencia

Mediante el comportamiento de los actores dentro los sistemas, es posible saber la conformación de éstos, en este caso lo que le es propio a Centro de Idiomas, o bien: su autorreferencia (Luhmann,1999). Los actores se comportan distintos en los diferentes sistemas por los que son atravesados. Darío, quien imparte clases en el Centro de Idiomas, pero también en el nivel secundario y preparatorio reflexiona al respecto:

Acá en Centro de Idiomas los chavos ya saben a qué vienen. Es la clásica respuesta de todos los maestros: saben a qué vienen, porque hicieron un pago ¿verdad? Pero más que por el pago, es que yo creo que la misma escuela tiene una -qué te diré, un algo que yo qué sé qué podrá ser- pues el respaldo de ser Centro de Idiomas. Simplemente que entras al Centro de Idiomas, que tiene un renombre, y entras a Centro de Idiomas y sabes a qué vas. Y en la escuela pues no. Si estás en la secundaria tienes que estar detrás del muchacho: que no se esté parando o no este distrayendo a los demás. Y acá en Centro de Idiomas eso no existe. Acá hay personalidades que sí se les hace sus

recomendaciones que se tranquilicen, pero no va más allá de la recomendación.

Obviamente aquí no hay prefecto; no hay trabajador social; no hay -qué más- subdirector; acá no hay reportes y funciona perfectamente. Y en secundaria sí es otra situación. Y eso que vienen los mismos muchachos de secundaria. Vienen a Centro de Idiomas y se comportan diferente. Y los mismos muchachos de preparatoria llegan a Centro de Idiomas y se comportan diferente. Quién sabe por qué.

[Entrevista a Darío, julio 2018]

La autorreferencia incluirá todo lo que es propio del Centro de Idiomas: desde su normativa, sus jerarquías -duras, inflexibles y masculinas (Rebeil et al., 2011; Segato, 2016); hasta las prácticas del día a día que convierten al Centro de Idiomas lo que le hace único (Rebeil et al., 2011). Como el sistema es parte de una creación moderna, el Centro cumple características fundamentales: trabaja por funciones, camina tras una lógica que tiende a lo occidental, o bien una lógica global (Ianni, 2006). La escuela está para transmitir conocimiento, pero también es un sistema para replicar esquemas mentales. En apariencia los sistemas escolares pueden parecer neutros, pero como persiguen globales, el entorno político permea a las escuelas (Foucault, 1979; Izuzquiza, 2008). Dentro de estos sistemas con creencias e intereses se encuentran individuos, creando subjetividades, que interactúan entre los grupos y colectividades. Los sistemas, que tienen a lo occidentalizado, proponen lo “normal” y lo “extraño” donde la anormalidad en un mundo globalizado es no saber inglés. Y si la lógica de hablar o dominar el inglés es posicionado como neutro, se concluye entonces que lo neutro, lo superior es una vez más, occidente (Ianni, 2006). El Centro de Idiomas

representa un vínculo para alcanzar este estatus y por tanto una y otra vez el sistema y los actores expresivos dentro de él, galardonan el renombre del sistema (Foucault, 1979).

Renombre y ubicación

Entre las prácticas, o funciones que definen a esta escuela que hagan que se le reconozca la escuela que ninguna otra más tiene, se encontraron: la ubicación en el Centro Histórico del centro histórico de la ciudad. Los informantes coinciden que llegaron motivados al Centro de Idiomas para emplearse o tomar clase debido al “renombre” que tiene este instituto. Darío habla de ella que es “a nivel estado es la mejor escuela, o la más reconocida en el estado”. En entrevista, el coordinador lo expresa de la siguiente manera:

Somos una referencia, somos un referente para muchas escuelas de idiomas, este, debido al tiempo que tiene trabajando: lleva 40 años, ya, 41 años, este, siempre ha sido una referencia en la ciudad. Aparte donde estamos situados, la situación geográfica que tiene el Centro es un atractivo porque estamos en el Centro histórico de San Luis y la gente también nos reconoce por eso.

[Entrevista a coordinador, septiembre 2018]

El Centro de Idiomas capta a los individuos tanto de quienes buscan oportunidades laborales como académicas en torno a los idiomas valiéndose del “prestigio” o respaldo de pertenecer a la Universidad Autónoma del Estado, así como ubicarse principalmente en el Centro Histórico. Tanto el coordinador, como maestros y alumnos coinciden en que estos rasgos distintivos son razones que hacen del Centro de Idiomas un lugar a considerar:

Ya después de un tiempo que estuve en el Cobach dije: "no pues sí me está gustando el inglés", entonces empecé investigar de lugares donde podía, podía, entrar no sé, y encontré el Centro de Idiomas. Dije: "Ah pues ahí se ve padre, además queda en el centro, en corto".

[Grupo de discusión, Alumno 2, julio 2018]

Pero por lo mismo: escuela Autónoma. El prestigio, el nombre. O sea, la escuela, la institución en sí. Y entonces dije 'pues si ya no estuve ahí [estudiando], voy a trabajar ahí. Como que ese fue mi pensamiento. Como que, no sé. A lo mejor es un pensamiento tonto, pero como que esa fue la espinita que me dio de trabajar aquí. Luego aparte también por floja, porque dije 'pues está en el centro' y a mí también me gusta mucho el centro de San Luis. O sea, yo podría pasar horas aquí en el centro. Aunque no haga nada. O sea, me gusta mucho el centro de San Luis y dije 'qué mejor'. Así viva donde yo viva, todos los camiones van a llegar al centro.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Normativa

La normativa es un medio de control que coadyuva a los intereses de este sistema escolar. El estatus que tiene esta escuela es reafirmado por su normativa ya que ésta atraviesa el comportamiento que se exprese dentro del sistema (Luhmann, 2005). Así la posición de autoridad o poder de esta escuela permanece tal como fue fincada desde su creación: hecha con los símbolos que se adjudican a lo masculino. Algunos de estos principios de morfología

masculina son: la inflexibilidad, la jerarquización, la occidentalización, el funcionalismo (Luhmann, 2005; Segato, 2016)

Algunas de las motivaciones de los profesores para seguir la normativa del instituto están relacionadas con un sentido de vigilancia (Foucault, 1979). Reportan “no vaya yo meterme en un problemón”, de igual manera seguir las reglas también es una herramienta que pudiese respaldarlos en caso de alguna queja que se presentase en contra suya. A continuación, se incluye un par de testimonios con este tipo de razonamientos:

Realmente la asistencia se tiene que tomar como una protección mía. Pero yo no lo hago porque casi todos mis alumnos van. Ninguno se quiere perder la clase. Los que faltan es porque están enfermos, tienen que salir fuera o prefieren los XV años que la clase...

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Ya con el número de un alumno que tengas confianza pues ya le dices que se ponga de acuerdo con los demás, que no vengán y ya no vienen. Y ya tú tienes clase libre y te puedes ir temprano. Me ha tentado, pero no puedo, no puedo. Me siento culpable de hacer eso y siento que me van a cachar y que me voy a meter en un problemón y mejor ni para qué. Procuro no hacer ese tipo de cosas y ya. Sí vi que hay varios alumnos que se ponen así de 'sí, lo vamos a hacer' y yo así de 'ojalá lo hagan'. Porque yo les digo 'si ustedes lo van a hacer, no me entero yo. Háganlo entre ustedes. Yo no sé nada'.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

En el mismo ánimo la normativa sirve como motivo de control en el comportamiento del profesor. El sistema permite la libre cátedra, pero comunica a los actores expresivos áreas de oportunidad que suelen ser medibles desde recursos normativos (Rebeil et al., 2011). Tal es el caso de la retroalimentación de los alumnos y esto lo sabe por medios reglamentarios.

Una maestra me dijo: 'ay cómo ves, los ingratos de los alumnos me calificaron toda mal y el coordinador me estuvo llamando la atención, de que los alumnos se quejaron de mí. Que no sé qué' y yo así de '¿en serio?', 'sí ¿a ti no te dijeron nada?' y yo así de 'pues no, pero pues ni para bien, ni para mal'.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

El coordinador suele observar las clases de los profesores de manera semestral, siguiendo la misma lógica de mantener un orden dentro de las aulas

Regularmente [observo las clases de los profesores] para checar que estén trabajando, tanto en contenidos o cualquier situación que se pudiera presentar y ellos están tranquilos, tanto los maestros como los alumnos. Que haya buen espacio, buena convivencia con todos.

[Entrevista a coordinador, septiembre 2018]

Otra categoría sobre la normativa, son reglas que no poseen otra lógica más que respaldar el estatus y la jerarquía tanto de la escuela como de los profesores (Foucault, 1979; Luhmann, 2005). Estos elementos se manifiestan en situaciones como la entrada exclusiva de profesores con llaves a los sanitarios, el acceso al papel sanitario únicamente en el

departamento de Secretaría Académica, o prohibir la entrada a los alumnos sin que tenga su gafete, aunque el cuerpo de seguridad los haya reconocido anteriormente.

Es más, para ir al baño tienes que ir a recoger el papel en la oficina. Los alumnos tienen que ir a recoger papel a la oficina. En la oficina está el papel de baño, el rollo grandotote. Y vas ahí y ahí lo cortas enfrente de la gente. En frente de la secretaria que a mí en una ocasión me pasó y dije ‘se me hace que va a estar checando cuánto estoy cortando’. No, pues es que está enfrente de la secretaria el papel. Está la secretaria y está enfrente el papel, acá enfrente. Entonces sí estás así de: uno, dos, tres, cuatro vueltas... y ya te voltean a ver. Está bien, ya me cacharon que di una vuelta más.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Me pasa seguido: se me olvida mucho el gafete. Me caga porque el policía me conoce, ya hace un año cuando estaba en Valeo confundí los gafetes y me senté afuera del Centro de Idiomas. O sea, el tipo [de seguridad] me vio y me dijo ‘Hola ¿cómo estás?’ y me reconoció. O sea, yo estaba ahí y no me dejaba pasar. Fue como de que ‘no lo traje’ y él ‘es que si no lo trae no. Es como si tú no lo tuvieras. Es como si lo hubieras perdido’. Y yo, así como de ‘ese no es el punto. Es que usted me conoce. Sí, usted ya me conoce. Pues está bien ¿sabe qué? mire, deje le hablo a mi profe para decirle que yo soy de aquí’. Porque pues tengo su teléfono.

[Entrevista abierta a alumna Mariana, marzo 2019]

Este tipo de reglas sin lógica aparente, que incomodan a quien son sometidos a ellos, pero de igual manera, inquebrantables, sirven al sistema para reafirmar su poder, recordar

jerarquías y exponer exclusividad. Son formas expresivas de poder y de posicionamiento que en un primer acercamiento pudiesen parecer casi caprichosas, pero en realidad son formas de expresión de poder (Segato,2016) en este caso de la escuela como un sistema social (Luhmann, 2005)

Jerarquías

La conformación del sistema escolar se sostiene en dinámicas de jerarquía: dominantes sobre dominados en sus dinámicas externas e internas. De esta manera no son sistemas de neutras preferencias. Más bien se valen de las plataformas de exhibición de poder o potencias para *ser* (Segato, 2016). Una manera de ver cómo está conformado el sistema escolar es mediante la asimetría relacional de maestro – alumno. Tal jerarquía está legitimada ante el estado y la sociedad. Esto provoca que, aun saliendo de las instalaciones del Centro, la relación maestro y alumno suela tener el mismo ordenamiento (Foucault, 1979). Una maestra ejemplifica una situación donde la situación jerárquica fue clara:

Nos platicó una maestra [de otro instituto] que se le había ocurrido ir a una despedida de soltera de una alumna. Ella y otra maestra. Y pues ya llegó el stripper y pues ellas se tuvieron que retirar. Porque dicen 'pues cómo iba a estar ahí poniéndole el billete en el calzón al stripper y que las alumnas me vieran hacer eso, no'. Porque después se va a ser la comidilla del salón. De que 'no, la maestra anda haciendo esto y el otro'...

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Como se ha mencionado anteriormente, el poder es un medio de comunicación (Luhmann, 2005) de morfología masculina, lo cual involucra que sea deseable en una figura

de autoridad principios como: la lejanía, tender a una supuesta postura neutra, la rigidez y evitar la personalización (Foucault, 1979; Segato, 2016). Algunos maestros comentan:

Y a mí me encanta echar relajo y despapaye. Y soy bien malhablada. Y soy bien alburera. Y dije 'no, no puedo yo descubrir mi yo ante los alumnos'. Entonces mi verdadero "yo" no lo puedo sacar ante ellos

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Yo he aprendido que no se puede ir más allá de lo educativo, no puedo mantenerme más allá de lo educativo. Pero si hay algo más allá de lo educativo que no funciona entonces ahí sí me meto. Trato de indagar un poco, investigo. A partir de la investigación es donde yo decido cómo dirigirme hacia un alumno o alumna.

Normalmente es así porque si yo manejo lo educativo de otra manera entonces yo pierdo mi sentido, yo pierdo el eje de mi trabajo. Entonces me iría por otra tangente que no me permitiría regresar y cortarí lo educativo. O sea, ya no, no, ya no me va a creer como maestro. Ya me iban a buscar probablemente de otra manera, no como maestro. Y honestamente pues me gusta mucho ser maestro.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Autorreproducción

Una de las dinámicas que utiliza el Centro de Idiomas para estandarizar al profesorado dentro de los marcos de acción en clase, es abrir cursos y talleres para que los profesores tengan definidas sus funciones dentro de la escuela. Otra norma usual radica en contratar a los alumnos egresados del Centro como maestros. De esta manera el sistema crea los mismos

elementos que utilizará para replicar sus prácticas. Esto es propio de los sistemas abiertos, la producción de elementos que emplearán para sus mecanismos internos. La autorreproducción o bien la creación de nuevos elementos para perpetuar su unidad. Dentro de aula, la autorreferencia, o comportamientos propios del sistema pueden o no, entrar dentro de la normativa tácita, pero esto no les impide formar parte de los recursos que el sistema utiliza para ser (Luhmann y Mèlich, 1996).

Maestros de la Autónoma

Una situación usual dentro del Centro es tener a maestros de la Universidad acudiendo a tomar clases, donde pueden encontrarse con sus propios alumnos. Una maestra de la Universidad comenta sobre su experiencia dentro de esta dependencia de idiomas:

Llegué al Centro de Idiomas por ser parte de la Universidad [...] pues no me incomoda. Al contrario, me gusta. Es como tu Alma Mater, o sea es de pertenencia. O sea, soy 100% Autónoma. Sí. Me gusta mucho, sí.

[Entrevista abierta a Maestra de la Facultad de Derecho, abril 2019]

Expansión territorial

Este subsistema de la Universidad Autónoma ha ido expandiéndose alrededor de distintas sedes de la Autónoma llevando a sus profesores de inglés a impartir clases a otros maestros de distintas facultades o bien, a los administrativos que laboran en la Universidad. Así el Centro de Idiomas con su política “internacionalizante” (mencionado en el contexto de la universidad de esta investigación) utiliza recursos institucionales como camionetas –

recursos que no suelen utilizarse para estos fines. De esta manera el estatus de los profesores de inglés prevalece ante lógicas de dominación occidental (Ianni, 2006; Segato, 2016).

Alumnos haciéndose maestros

Algunos alumnos que han sido formados en este centro, y después de pasar por un periodo de suplencia, tienen la oportunidad de quedarse impartiendo clases. Utilizar a antiguos alumnos resulta cómodo para el crecimiento del Centro de Idiomas, ya que los futuros docentes conocen las dinámicas objetivas que se necesitan dentro de este instituto (Luhman, 1999). Tal es el caso de teacher Darío que replica la profesión familiar y las clases a las que asistió en el Centro para después convertirse en docente de este mismo instituto:

En el Centro de Idiomas fue donde yo tuve mis bases reales de la enseñanza. Pero no sé yo creo que la profesión misma de la familia porque pues toda la vida he estado inmerso entre maestros. Y esa vocación ya estaba, yo creo que fue eso
[Entrevista a Darío, diciembre 2018]

Del mismo modo, una alumna que está a punto de graduarse del nivel más alto del idioma y comenzó en cursos básicos, habla sobre cómo gustaría ella después volverse maestra de inglés. Incluso menciona algunos recursos que tiene planeados para el día que esté frente al aula. Esta alumna es susceptible a volverse maestra de idiomas ya que ha asimilado las prácticas propias del sistema y así es apta para replicarlas y coadyuvar en la reproducción del sistema (Luhmann, 1999).

Fíjate que lo he pensado y sí he tenido la idea de hacerlo, tengo algunas ideas, pero ya después cuando termine. Si yo diera clases no permitiría hablar en español. Diría

¿sabes qué? si vas a estar hablando español me debes 50 centavos. Y de los 50 centavos y nos cooperamos para comprar una pizza. Así le hacíamos en mi infancia, es que eso está prohibido y ahí que cada quien traiga su dinero, que cada quien habla en español y pues nadie hablaba en español.

[Entrevista abierta a alumna Mariana, marzo 2019]

Relación sistema-entorno

La relación del sistema con su entorno provoca cambios a las relaciones internas del sistema (Aguado, 2004). Alumnos de nuevo ingreso son actores externos que ingresan al Centro y producen dinamismo al sistema mediante la cultura que portan consigo (Rebeil et al., 2011; Giménez, 2000). Las interacciones entre estos actores provenientes de distintas realidades sociales y culturales (McEntee, 1998), también añaden dinamismo al sistema provocando una complejidad creciente (Aguado, 2004). El dinamismo de este sistema tiene que ver con las interacciones entre alumnos. En este punto el profesor es consciente de la importancia de las interacciones y la inclusión que se den en el aula:

[Yo les digo:] - ¿Vienes a aprender inglés? -Sí - ¡Qué bueno! Pero también debes de entender que dentro del proceso debes de hacer amistades. Es parte del show

[Entrevista a Darío, septiembre 2018]

Del sistema escolar moderno a su contexto

La relación del sistema con su entorno provoca cambios a las relaciones internas del sistema (Aguado, 2004). Alumnos de nuevo ingreso son actores externos que ingresan al Centro y producen dinamismo al sistema mediante la cultura que portan consigo (Rebeil et al.,

2011; Giménez, 2000). Las interacciones entre estos actores provenientes de distintas realidades sociales y culturales (McEntee, 1998) configuran la dinámica escolar. La experiencia del alumnado que recién entraba a cursos básicos es relativa a situaciones de trauma o angustia

Por ejemplo, yo soy una persona muy nerviosa, así que, este, si alguien se me pone enfrente como que me estresaba. Y, este, la directora de ese centro me jalaba con ella y me ponía en su escritorio y enfrente de ella. Y pues, me estresaba. No trabajaba cuando estaba ahí. No quería hacer nada y ya, pues, los últimos días de clase en el otro [instituto en el que estudiaba] llegó un maestro que, como que, me tuvo paciencia y me empezó a enseñar un poquito más de lo que ya estaba aprendiendo. Pero pues luego, este, la directora del lugar y como que realmente le estresé y pues nos sacaron del grupo [a mí y a mi hermana] y ya. Fue cuando nos metimos aquí.

[Grupo de discusión, Alumna 8, julio 2018]

Yo llevo más de 5 años estudiando inglés y estoy en nivel 1, como que me, me puso triste, pero creo que fue un buen nivel porque así hizo que empezara a hablar, y entonces ya se me está quitando, el miedo a hablarlo y me da ganas de seguir intentando más cosas.

[Grupo de discusión, Alumna 7, julio 2018]

Los alumnos han sufrido experiencias de malestar, pero este sistema escolar ayudará a los alumnos a incorporarse a la Babel moderna y así disciplinar a una generación de futuros trabajadores que necesitan conectarse a la máquina de producción (Foucault, 1979; Ianni,

2006). En este punto las escuelas no son tanto templos de instrucción para el beneficio de las necesidades locales; más bien funcionan como una forma de curvar u occidentalizar a futuros empleados en un proceso que puede ser doloroso (Foucault, 1979). Así en lugar de eliminar los sistemas modernos que imponen estándares irreales vinculados a la occidentalización; se ayuda a llenar un perfil de trabajadores hecho para empresas extranjeras. De esta manera se crean y expanden espacios como el Centro de Idiomas ordenados a partir de la subordinación ante lo occidental. Este tipo de espacios tienen el efecto de desalentar al cuerpo académico, para dejar de buscar cambios políticos que beneficien el corpus escolar y ayudar a los alumnos –más bien futuros trabajadores- a buscar oportunidades laborales que le impacten a nivel individual (Segato, 2016).

Desde la identidad profesional docente

Las prácticas de los actores en el aula también son mediadas por el supra sistema (Rebeil et al., 2011). Los docentes utilizan otras prácticas pedagógicas como lo son: proveer a los alumnos de noticias, juegos, mapas, películas hollywoodenses o canciones. Esto sirve como referente cultural a lo norte americanizado y también como técnica para que los alumnos obtengan una clase que pudiesen considerar amena. Aunque otros profesores utilizan las técnicas mencionadas, aquí se pone el verbatim únicamente de un profesor.

Me llevo el piano y una canción para que ellos canten. La guitarra para que ellos canten también. O los pongo a cantar en karaoke, o los pongo a escuchar una canción de su celular para que se despejen un poquito [y] traten de dejar a un lado el bloqueo mental que les ocurre cuando no saben qué hacer o cómo hacerlo. Porque sí se

bloquean, todos nos bloqueamos, de una u otra forma, nos bloqueamos.

[cita recuperada de diario de campo, junio 2018]

Es menester para la comprensión de nuestro objeto de estudio ya que la identidad profesional docente es construida en un contexto específico y puede ser explicada a través de éste (Szasz, 1996). Las prácticas de los actores en el aula también son mediadas por el supra sistema (Rebeil et al., 2011). En este caso el docente menciona prácticas educativas que él considera al pensar en sus alumnos como una generación digital.

No podemos ya quitarles ese proceso digital al alumno. Lo he intentado, no se puede.

Te lo digo: sí lo he intentado y no se puede. Les quito el celular, los regaño, los limito, pero no se puede. Entonces hay que mejor aprender a integrar. Entonces el problema para los maestros es aprender a integrar

[Entrevista a Darío, septiembre 2018]

Observación de segundo orden

Esta categoría de análisis es proveniente de la tradición sistémica. Permite hacer observaciones sobre el observador y así tener en cuenta la ubicación de la investigadora dentro del trabajo de campo. Esta categoría de análisis corresponde a analizar el lugar de la investigadora viéndose a sí misma en campo desde una perspectiva sistémica (Salgado, 2012). En consecuencia, la categoría que se analizará de la observación de segundo orden es el de la investigadora en campo.

La investigadora en campo

En este caso, el ingreso al instituto fue por medio de papeleo entre la Facultad que gestiona esta investigación y el Centro de Idiomas. El ingreso a las primeras clases fue debido a que el coordinador del Centro lo requirió a los docentes. No fue la misma experiencia al preguntar a otros docentes si podía observar sus clases sin el coordinador ya que su plataforma de poder hacía susceptible a los maestros a acceder. De los cuatro maestros entrevistados, los dos que accedieron a las trayectorias de vida accedieron ante la instrucción del coordinador. En cambio, sin la presencia del coordinador, los otros profesores se negaron, a excepción de una docente mujer que permitió una entrevista abierta. Los dos profesores con los que se trabajó la trayectoria profesional comentan las razones por las cuales accedieron:

Me lo pidió el coordinador. Y él siempre se ha portado como muy bien, ha sido como recíproca y la relación de jefe y trabajadora porque pues, desde que yo empecé de casi siempre, todas las clases que me pide, todas las clases las he podido cubrir. Nunca le dicho que no y eso me ayuda.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Primero fue una indicación. Llegaron y me dieron la indicación ‘¿te puede observar?’. Esa realmente no fue una pregunta, ‘No hay problema maestro, yo acato porque ya nos conocemos de muchos años atrás’. Con el tiempo yo fui observando, ahora sí que yo fui observándote a ti. Tus acciones a diferentes partes de mi clase y logré ver que tú te empezabas a tener ese sentido de pertenencia también como mis alumnos. Y pues ni modo eres mi alumna y seguirás mi alumna siempre por siempre y para siempre.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

De esta manera la investigadora es vista mayormente en calidad de alumna o bien como una participante dentro de sistema que observa (Delgado, 1999; Salgado, 2012) y aunque sea en otra dependencia de Universidad donde estudia, es sensible a las dinámicas que se lleven dentro de este Centro escolar (Delgado, 1999). También como observadora, los maestros reportaron que se sintieron calificados y que sí cambiaron su manera de dar clases, pensando en mejorar la calidad de ésta al saber la presencia de una externa. La maestra que no requirió de órdenes superiores para proveer información en la investigación también menciona las razones para prestarse a la entrevista:

Es porque yo también soy maestra. Entonces yo también les encargo trabajos. Entonces sé que a ellos se les complica estar entrevistando, por ejemplo. Pero hay muchas herramientas.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Por lo anterior el Centro de Idiomas sí es apto para ser visto como un sistema moderno. Esto implica que la organización se define por sus funciones, por la subordinación ante lo internacional -que finamente se remite a lo norte americanizado (Ianni, 2006), por sus jerarquías y su formato masculino. Esto se refleja en la manera en que imparten las clases, los objetivos del Centro de Idiomas como un subsistema de la Universidad Autónoma del estado de San Luis Potosí centrados en lo internacionalizante, en las funciones y en la capacitación de futuros trabajadores en empresas multinacionales (Buquet et al., 2013; Rebeil et al., 2011; también véase el Plan Institucional de Desarrollo 2013-2023 UASLP también desarrollado en el capítulo de contextualización). Dado lo anterior el Centro de Idiomas puede caracterizarse dese la teoría de sistemas. Huelga mencionar que la conformación de esta teoría cibernética es

moderna, de carácter occidental y puede ser trasladada a contextos no occidentales, tal es el caso de Latinoamérica, ante la existencia de organizaciones pensadas ante la lógica occidental (Izuzquiza, 2008). De esta manera, el sistema del Centro de Idiomas funge para disciplinar al cuerpo de los futuros trabajadores forzándolos a utilizar el inglés como idioma estándar aun cuando no es el idioma materno. Aún con lo anterior, el sistema es un espacio de construcción identitaria que propone la figura docente desde una plataforma jerárquica en contraposición de la figura de los alumnos, y quienes pueden ser vehículos de la autorreferencia, ya que un profesor era ex alumno de este centro escolar y una alumna a punto de graduarse de último nivel piensa en ser docente de este centro.

Análisis de resultados eje III. Pluriculturalidad y conflicto

Este último eje se intenta alcanzar el objetivo de entender el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro del sistema escolar. En este caso el bloque de interacciones recupera el eje de comunicación pluricultural. Aquí el discurso tanto de alumnos -provenientes de distintos espacios sociales, como el profesor interiorizan las interacciones que se llevan a cabo en el aula. La capacidad en el entendimiento de los procesos de comunicación está arraigada al descubrimiento de los escenarios de conflicto. Para este propósito se utilizaron diversas técnicas para la recopilación de información como lo son entrevistas a docentes, a tres estudiantes y dos grupos focales. A continuación, se muestran las categorías de análisis y subcategorías de análisis para dar respuesta al objetivo del eje de pluriculturalidad y conflicto

Tabla 6. Categorías de análisis sobre la pluriculturalidad y conflicto

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Manifestaciones de pluriculturalidad	Edades distintas Nacionalidades distintas
La confianza como relación social	Profes buena onda El humor en lo absurdo
Relaciones de poder	Comparación de docentes por alumnos Conflicto entre docentes Conflicto entre docente-alumno

	El coordinador en espacios de conflicto Conflicto entre alumnos
Segregación entre profesores	No unión entre profesores

Elaboración propia a partir de la revisión del marco teórico y trabajo de campo

Manifestaciones de pluriculturalidad

Brechas generacionales

Como ya se ha mencionado, el Centro convoca al público en general por lo cual el aula comparte distintos alumnos de generaciones disímiles. Dentro de este análisis, fue usual observar que las temáticas que involucraban asimetrías, como la generacional, estaban enlazadas con la disparidad y el conflicto. Una alumna de 30 años fue consciente de la brecha generacional al convivir un semestre con alumnos que rondaban los 14 años.

Todos son menores que yo, bueno la mayoría, entonces me hicieron volver a sentir como si tuviera su edad y me hicieron recordar, así como de, que, qué hablaba, qué hacía. Ya me olvidaba lo bueno que [se] sentía.

[Alumna 3 grupo de discusión, julio 2018]

Por su parte los maestros, conscientes de la heterogeneidad en sus grupos, intentan que en sus clases se integren todos. Este tipo de situaciones también pueden serles intimidantes al sentirse subestimados por su pertenencia generacional o bien que los alumnos debido a su corta edad, prefieran los dispositivos electrónicos a atender a la clase. Los profesores comentan

Es raro, pero es más como a veces un poquito intimidante cuando son personas mayores que tú. Porque una vez me tocó un alumno igual en intro, ya estaba era grande el señor ya tenía como 60 años yo creo. Pero no sé eso fue lo que yo percibí, no sé si era mi impresión: percibí que era esos señores de que tienen la mentalidad de '¿cómo tú, más chico que yo, me vas a venir a enseñar algo a mí?'. O sea, como que así lo percibí, no sé si era así. Es difícil guiar a un grupo hacia un objetivo; más cuando las actitudes son así de 'yo sí sé y te voy a poner en jaque porque eres más chica que yo. Nomás porque sí. O porque me da la impresión de que te sientes mucho y te voy a bajar los humos'.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

En Centro de Idiomas tengo de todas las edades. Entonces tengo desde la de 12 años, hasta la señora de 70 años. Sí, tengo una señora de 70 años. Entonces esta situación me hace a mí que tengo que buscar el equilibrio entre todos. Tengo que buscar temas generales que a todos ocurren y que obviamente todo mundo va a decir 'ahhh pos sí'. Entonces aterrizo el tema en una generalidad. Y de esa manera es como yo llevo a mis alumnos en esa línea.

[Entrevista a Darío, diciembre 2018]

Las brechas generacionales en una misma aula pueden generar tensiones tanto para sus compañeros como para sus alumnos (Rizo, 2013). Este tema de conflicto se expondrá más adelante.

Nacionalidades distintas

Una insigne distintiva de la pluriculturalidad suele ser provenir de naciones distintas aun si no es el único rasgo que distinga a un espacio pluricultural (Rizo, 2013). Puede ocurrir que los alumnos sean de otras nacionalidades, como peruanos o argentinos pero los profesores de inglés, quienes en su mayoría son todos mexicanos, aunado a la cercanía cultural de idioma inglés, conviven con maestros de países distintos. La docente Katia tiene relación más cercana a maestros de otros países al ser maestra de francés. Esto es para ella un atributo del Centro que le ayuda a mejorar su comunicación oral con el francés y con quien no reporta conocer a todos los profesores de francés como ubicar a los docentes de inglés

La primera vez que escuché a un maestro de francés de origen africano cuyo, bueno, su lengua madre era, bueno es de Malí y su lengua madre es el idioma que hablan en Malí ¿cómo se llama? este... pero también casi, casi lengua madre junto con el Malí es el francés- la primera vez que los escuché hablar fue así de 'espérate ¿qué estás diciendo?'. Hasta que me acostumbré a su tono de hablar. Fue así como de 'ay, es bien chido entender a otras personas en otro idioma'. Lo mismo pasa con el inglés.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

La confianza como relación social

Los profesores en sus actividades dentro de esta institución, no sienten un peso disciplinario en su rol educativo. Ellos están conscientes de que las actividades del sistema fungen para una educación complementaria por lo cual intentan ser “profes buena onda” como se ellos se han autodenominado.

Me meto hasta en el relajo que traen ellos para sacar algo de ese relajo y poderles enseñar algo. Ya sé, es algo bien raro, pero de repente me tienen que sacar ellos del relajo. [Me dicen los alumnos] “ay ya profe déjenos hacer relajo solos” [y yo les contesto] “nel, yo primero”. Porque yo tengo que liderar todo, hasta el relajo lo tengo que liderar

[Entrevista a Darío, septiembre 2018]

Profes buena onda

También los profesores, se ven a sí mismos como vínculos de ayuda a sus estudiantes para que obtengan una currícula deseable o bien “se abran puertas” -como han coincidido en comentar los docentes entrevistados; pero nunca como educadores disciplinarios.

Mucha gente dice que el alumno no puede estar al nivel del maestro. Pero yo pienso que, el lugar más cercano donde debe estar el alumno para aprender realmente de un maestro, es lo más cerca posible.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

En el mismo ánimo, una alumna que lleva más de dos cursos con este maestro, coincide con su dicho, ya que en un grupo focal lo define “como el amigo que sabe más que tú y te enseña”. Sin embargo, estas expresiones de no seguir la rigidez institucional siempre son premeditadas y procuran darse dentro de un ambiente controlado. En el caso de la profesora entrevistada, esto es para hacer su espacio laboral más ameno, pero también para evitar conflictos: si es que los alumnos hicieran caso omiso ante el rigor, prefiere no tomárselo personal y evitar tales situaciones.

Entonces por eso me siento como que muy relajada, de que a veces quisiera ser estricta de que '¡y háganlo! ¡y hablen!' Pero no puedo [...] Como que a veces, como que me tomo las cosas muy a pecho y siento que me lo voy a tomar muy a mal si no lo hacen. Entonces mejor soy relajada y al que le interesa bien; y el que no: 'lo siento, tú desperdicias. Yo te ayudo como yo pueda'.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

En este sistema de educación adicional, la profesora Katia también menciona las razones para generar un ambiente de clase que pudiese prestarse al humor y la risa.

.... 'pues en mi clase, si no aprenden, cuando menos se van a divertir' [...] Cuando menos que se pasen un rato agradable y yo sé que se van a divertir. Entonces a veces es más que nada eso. De repente sí que si al relajillo, la risa el jijiji, el jajaja. Pues está bien que si el relajillo, la risa. Porque sí he visto repente en otros grupos con otros maestros que están siempre, así como muy serios trabajando. Hay un maestro que no sé, aquí pasaba yo por su salón -haría de eso un semestre- que pasaba por su salón y sus alumnos siempre estaban callados y trabajando en el libro. Siempre callados y trabajando en el libro. Y el maestro así en el escritorio viéndolos. Y yo, así como de '¿cómo le hace?'. O sea, yo antes a lo mejor eso era lo mejor como 'wow, el supermaestro los tiene trabajando todos en silencio' por cuestión de control de grupo. Y así de '¿cómo le hace?'. Pero yo no puedo. Así siento como que se aburren, como que es fastidioso y que la hora se pasa más lenta. Entonces procuro que de repente el relajito.

[Entrevista Katia, abril 2019]

El humor en lo absurdo

No es usual que las clases de inglés en el Centro terminen sin bromas o risas grupales. Los alumnos ríen en actividades tales como, pedir direcciones en inglés, pero con el objeto de llegar a lugares locales: a los tacos de La Esquinita, ‘al Doctor Simi’, al Bocolito o a Tuki Tuki. Otra broma dentro de los salones de inglés es contestar *Jesus* (pronunciado en inglés) en vez de responder a la costumbre de decir Jesús (en nombre es castellano) cuando alguien estornuda. Normalmente estas situaciones están relacionadas a lo absurdo, a la descontextualización situacional donde lo local y lo global es fusionado. Estas situaciones fuera del salón de clase serían incompatibles con la situación que realmente se simula (Fernández, 2013)

Relaciones de poder

El lugar del alumno

Aún con los profesores sabiéndose de alguna manera “amigos” de sus alumnos, o “echando relajillo” entre los temas de su clase, el sistema ya ha acomodado en jerarquías a profesores y alumnos. Así con lo amenas de las clases o lo cálido de los profesores, su posición en el sistema social está dada y atraviesa las relaciones que estos dos actores tengan (Luhmann, 2005). La profesora tiene en claro en situación:

No digo que esté mal que te conozcan cómo eres afuera, en tu vida diaria, normal. Pero pues sí se pierde ahí, digamos ese vínculo de jerarquías, por decirlo así

[Entrevista a Katia, abril 2019]

El sistema legitima la jerarquía profesor sobre alumno, como una dominación de lo masculino sobre lo feminizado (Segato, 2016). De esta manera los dominantes pueden ejercer el poder de dar confianza (Luhmann, 2005), o mediar las relaciones entre los alumnos, como reflexiona una alumna que llegaba temerosa a sus clases

Entonces o sea como que sí me sentía un poco rara pero ya llegó el profe y, o sea, nos ponía en equipos. Hizo que conviviéramos todos con los demás y entonces ya, como que me empezó a dar más confianza.

[Alumna 5 grupo de discusión, julio 2018]

Aparte de la confianza, los profesores tienen licencia de ejercer otro tipo de poder sobre los alumnos. Darío comenta cómo establece límites cuando el estudiantado no le obedece o le trata de una manera que considera irrespetuosa; más bien: fuera de la relación que él permite desde su plataforma docente.

Simplymente les digo ‘no, pues no me gustó eso que estás diciendo. No me gustó. Mejor dime si acabaste el trabajo’. Entonces ahí ya vuelvo a retomar mi rol de maestro. Como lo hice con Eduardo en su momento. En alguna ocasión yo lo tuve que regañar porque se iba más allá: ‘y no maestro, es que usted es el mejor maestro del mundo’. Y yo así de ‘tu trabajo primero. Porque yo no quiero que vayas a reprobar. Mejor échale ganas.’. Y de esa manera yo regreso al alumno a su posición. Porque su posición de alumno es también conocer que hay una persona, una autoridad [a la] que tiene que tener el respeto que se merece.

[Entrevista a Darío, diciembre 2018]

Darío menciona a un alumno al que le puso un límite, con quien se tuvo la oportunidad de entrevistar. Eduardo es un chico de trece años que dentro y fuera de clases solía hacer muchas mofas. También llevaba cartas al salón para jugar entre actividades. A veces llegaba a interrumpir a sus compañeros cuando participaban. Aquí Eduardo habla sobre su relación con Darío, quien comprendió el límite que el docente le ponía:

A nivel personal me enseñó a no tener mucha confianza con las personas, porque a veces yo sentía que le hablaba *acá bien chido*, ¿no? así de: “¿qué pasó teacher? What’s up?!”. Así y el teacher a veces me decía nada más: “Hola.”. No sé, como que no me respondía igual, entonces yo decía: “¡Demonios! Creo que tengo demasiada confianza y con el prof, hay mucha confianza”. Entonces me enseñó a bajarle: a respetar

[Entrevista a alumno, julio 2018]

Por su parte, Katia habla sobre cómo logra ejercer un control sobre la clase cuando los momentos de risa se alargan. En estos casos ella apela a su potencia intelectual para recordar al dominado la razón por la cual él está tomando clases en primer lugar (Segato, 2016).

Entonces también el grupo que tengo de 3 a 4 es muy risueño y de repente sí es como un poquito la carrilla. Pero sí trato de controlar, como de momento 'no nos venimos a burlar. Venimos a aprender'. Y de repente sí cuando sale el burlón que no se calma por nada, sí es así como de 'a ver tú'. [...] ya ni me acuerdo bien cómo estuvo que le dije a él que, algo así como 'bueno ¿y tú ya sabías esto?', 'no pues no', 'entonces ¿para qué te ríes? no vienes aquí a reír ni a burlarte de los demás'. O sea, lo expuse un poquito, que sintiera él la vergüenza porque solamente a veces así se calman [...] le dije si ni tú

sabes entonces ¿para qué te ríes? No nos venimos a burlar'. Y él, así como de 'pues sí, está bien'. Y ahorita pues ya le bajó, pero sí estaba muy risueño al principio.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Se ha mencionado en los resultados del eje sistémico la investigadora entró en carácter de observadora, pero también es vista en calidad de alumna. Esto le hace susceptible a las dinámicas internas y a ser acomodada al juego de jerarquías propio de este sistema escolar. La jerarquía de la dominante sobre el dominado provocó una experiencia de hostigamiento sexual tal como lo define el Protocolo de entrada para prevenir, atender, intervenir, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento sexual en la UASLP

Hostigamiento sexual: Es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o académico. Se expresa en conductas de connotación sexual, verbales, no verbales, físicas o la combinación de ellas. Para configurar el hostigamiento es suficiente que se trate de conductas indeseadas por parte de la víctima, en los términos del presente protocolo lo cual no implica que ésta adopte una postura de oposición (página web de UASLP, recuperado en junio 2019).

Esto significa que las alumnas o investigadoras no son las únicas habituadas en ser acosadas u hostigadas sexualmente. Otras maestras han sufrido, al igual que la investigadora y probablemente sus alumnas (Buquet et al., 2013), ya que reportan del mismo docente: miradas morbosas o gestos que le molesten; piropos no deseados sobre la apariencia física; preguntas sobre su vida sexual o amorosa; invitaciones a salir en la noche o comentarios de violencia

coercitiva “estás muy bonita, te voy a andar robando”. El hostigador sexual descansa sobre su posición de poder y es respaldado por su posición dominante de “docente” (Segato, 2016; Buquet et al., 2013).

Comparación de docentes por alumnos

Los profesores tienen cátedra libre y normalmente los alumnos experimentan todo tipo de actividades sujetas a las preferencias personales del maestro. Como el libre albedrío de la normativa les permite a los profesores laborar como crean pertinente, los alumnos asisten a clases muy diversas: desde cómo colocan sus sillas, el idioma en que hablan y las actividades que desarrollan. Las experiencias de los alumnos son comunicadas a sus docentes en turno. Las actividades o profesores de las que gustaron o disgustaron. Este tipo de comentarios crea en los profesores un ambiente de comparación entre ellos. Katia comenta al respecto sobre una clase que cubrió

Una vez lo suplí a ese maestro y la hora se pasó así [chasquea los dedos]. Pareciera que fueron 15 minutos. Y los alumnos 'ah caray ¿cómo? ¿en serio ya se acabó? ¿En serio ya se acabó?' y miraban la hora y no podían creer que ya se había acabado la hora. Y me dijeron 'wow, sí fue súper rápido, cuando el otro maestro parece que se tarda un montón en acabarse la hora'. Y me preguntan también '¿también da clases aquí y en qué horarios está?' y que no sé qué. Y yo así de 'qué bonito'. Se siente bien que te reconozcan eso.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

También otra docente habla de sus primeras experiencias educativas

Y ellos estaban muy enamorados de su maestra anterior. Ellos decían 'ay, nuestra maestra, nuestra maestra, ay', como disco rayado. 'Yo soy su maestra, olvídenla a ella'. Y ya como que no queriendo me los gané.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Las comparaciones de los alumnos sobre los docentes crean un ambiente de exhibición de potencia intelectual (Segato, 2016). Así los docentes utilizan a los alumnos para mostrar entre ellos lo buenos o malos profesores que son; lo mucho que pueden llegar a saber. En este caso el profesor Darío habla sobre una conversación que sostuvo con un colega, con quien no compartía formas de dar clase, pero la metodología de Darío dice haberle resultado favorable para él.

Por ejemplo, tengo alumnos que pasan con otros compañeros de Centro idiomas y a veces los compañeros van y se quejan conmigo 'oiga maestro ¿qué usted nunca les habló en inglés?', 'no', 'porque pues es que no sabe nada de Listening', 'no, no saben nada' dicen. 'Y tal vez no sabe nada de Listening, pero estructuras las traen al 100%. Tú todo lo que les hables ellos lo van a entender. Tarde o temprano ellos te van a poner atención. Tarde o temprano van a empezar a escucharte y en ese momento tú ya no vas a batallar con ellos porque ellos ya traen la base', 'no pues tienes que hacerlo todo', 'ah, entonces por qué tus alumnos cuando son 30 alumnos nada más pasan cinco. O nada más pasan siete. Conmigo no, conmigo pasan 25. Y todos entendidos. Tal vez les falla el audio; tal vez les falla el Speaking, el hablarlo. Pero no, está toda su base perfectamente formada y se les queda'.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Conflicto entre docentes

El conflicto entre pares puede suscitarse ante la exhibición de potencia (Segato, 2016). El anhelo de potencia está relacionado con la imagen simbólica que remite tanto la figura jerárquica propia del sistema moderno escolar, como los aspectos blanqueantes del idioma que imparten. Este tipo de símbolos son: inflexibilidad, rigidez, exhibición de conocimiento, mostrarse cercano a la occidentalización o bien, el individualismo (Segato, 2016; Ianni, 2006).

Los profesores de inglés suelen ser mexicanos, a excepción de un docente mexicano que regresó al país de su familia para fundar una empresa, aunque su pasión dice ser la docencia. Cuando recién se le conoce y se presenta, suele decir que su nombre es Diego: Diego Velázquez, haciendo referencia y empatizando con el conquistador español. A diferencia de las demás clases observadas, en su aula Diego imparte la clase siempre en inglés fluido. Los temas de sus clases suelen remitirse al sistema político y económico norteamericano donde el 'éxito' puede conseguirse mediante trabajo constante e individual, tal como él lo hizo ya que las clases que imparte son un pasatiempo '*just for fun*'. Este profesor fue renuente a ser entrevistado y observado en más clases ya que asegura haber tenido problemas en similares situaciones. Sin embargo, dejó claro que en el Centro él era el mejor profesor y que los demás maestros se sentían intimidados por su presencia porque *they don't have the level* (no tienen el nivel) y por eso no les dirige la palabra ni puede confiar en nadie, incluyendo observaciones externas. Una maestra comentó sobre las inconsistencias de Diego en ignorarla o saludarla efusivamente dependiendo la semana en que se encontraran. Un buen

día, la profesora le pidió ayuda con una expresión americana a lo cual Diego se negó frente a sus alumnos, quienes se rieron de la negativa del docente americano. En contraposición de esto, una alumna que está por graduarse tiene una experiencia completamente distinta de lo que comenta la profesora:

Súper buena onda él. No, lo mejor que puede haber. Porque el tipo se salía con toda intención, con entusiasmo, con pasión y lo que más me llamó la atención es que era el tipo, era ingeniero industrial. Nada más los sábados nos daba clases a nosotros. Era su pasatiempo, su hobby. O sea, lo amaba obviamente. Y pues la verdad yo pensaba que ese curso iba a ser peor de todos. Y fue el mejor con el *teacher*, con el *teacher number one*.

[Entrevista a Mariana, marzo 2019]

En suma, este profesor cumple con la exhibición de potencias que el sistema moderno escolar exige (Segato, 2016). Las interacciones están ordenadas por jerarquías incluso entre pares que exhiben sus conocimientos o la relación con los alumnos también crea entre ellos relaciones de tensión y conflicto (Rizo, 2013). Aunado a este tipo de conflictos, también la profesora recuerda los rumores que existían ante su amistad con un colega varón.

Casi era yo la única maestra que hablaba, que se juntaba con los, el grupito de amigos entre maestros varones. Y sí fue así, como de que yo no lo veía mal, pero si se llegó a ver mal. [...] Entonces [mi amigo colega] me decía, sí me llegó a decir 'oye ¿sabes qué? Te voy a empezar a hablar menos porque ya se están diciendo cosas y pues hay que mejor evitar problemas'. Y yo así de 'está bien, pues sí. Está bien para evitarte yo

también problemas a ti. Estoy de acuerdo'[...]. Ya mejor quedó en '¿qué onda? ¿cómo estás? ¿cómo te va? ¿qué tal tus alumnos? Blablablá ¿me puedes cubrir?', 'Sí te cubro'. Hasta ahí. Hasta ahí.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Los comentarios sexistas que se escuchan dentro del ambiente institucional provocan desaliento en la participación dentro de sistema escolar por parte de las académicas. Finalmente, este tipo de situaciones, conllevaron a un clima frío, que “socava la autoestima y produce daños morales. También puede poner a las mujeres en una situación de aislamiento y restringir sus oportunidades para hacer contribuciones profesionales, así como desalentar su participación en actividades académicas y colegiadas” (Buquet et al., 2013, pp. 100-101).

El coordinador en espacios de conflicto

Los conflictos que reportan los docentes con el coordinador son más bien con experiencias de coordinadores pasados que eran también maestros y solían recortar las horas de los docentes para dar ellos esos cursos. Usualmente cuando los docentes hablaban de algún conflicto escolar sacaban a relucir la presencia del coordinador, quien supone ser el mediador entre partes:

...La chica se enojó porque no le hablaba en inglés. Entonces quería hacer un cambio de horario. Me dijo ‘me voy a cambiar de salón’, ‘está usted en la libertad de hacerlo. Es más, vaya allá abajo y vaya con el maestro tal que le puede orientar si usted no está a gusto conmigo’. Y fue, llegó con el maestro coordinador que estaba antes y el maestro coordinador fue y me la echó de ‘es que está inconforme de ti, te vamos a

echar un acta'. Y yo 'pues échale, no pasa nada', 'oye vamos a ir con la directora', 'pues vamos con la directora, no tengo problemas. Según yo entendí, yo estoy en la Universidad y tengo la libertad de cátedra, según yo. Pero si tú quieres que yo siga un estándar enseñámelo tú. Quiero saber cuál es tu estándar para que tú estés contento con mi manera de enseñar. Si quieres, yo descanso. Yo me pongo a descansar y hago lo que tú me digas. Si lo que tú me dices no funciona pues no soy yo, es tu sistema'. Y pues ya se agüitó, sí se agüitó. 'Déjame trabajar si para eso estoy aquí. No estoy aquí porque no sepa hacer las cosas. Estoy aquí porque sé hacer las cosas. Y las sé hacer bien. O sea, no estoy inventando nada de nada'. No, pues hicieron el acta. La niña fue, firmó que el maestro no enseña y no sé qué. Que habla de su vida personal. Pues sí hablo de mi vida personal. Lo tengo que hacer es parte de, de que se ubique el tema. Si no se ubica sí. Pues no hay forma. Si me quedo con el puro libro pues sí, el libro está muy limitado a mi punto de vista. Ni modo.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Finalmente, el coordinador en turno, a quien no se le acostumbra negar sus peticiones, funge como un mediador entre docencia-estudiantado. Por lo cual los docentes procuran tener comunicación directa en quien sí parecen descansar los conflictos que pudieran surgir.

Y esos han sido como que los conflictos que he tenido porque como que no me da la cara los alumnos. Como que, como que van y le dicen al maestro, pero, pero yo siempre me protejo diciéndole al maestro 'me le pasa esto. Y esto está así y así'. Entonces él ya sabe. Entonces ya como que tiene las dos versiones.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Conflicto entre alumnos

Los docentes coinciden en fomentar un ambiente de clase donde se lleven bien o al menos los alumnos se sepan los nombres de sus pares, pero debido a la disparidad generacional algunos alumnos reportan desesperarse con sus compañeros ya sea porque hablan mucho o porque no entienden tan rápido como ellos los temas en clase. A continuación, vemos los esfuerzos de una docente por llevar un ambiente de clase sin conflicto

Procuró que no sea así, que todos se hablen con todos. Y que todos sepan los nombres de todos, más que nada. No me podré saber los apellidos, pero los nombres sí. Eso sí es como el objetivo principal de que todos sepan los nombres de todos, para que a la hora de 'elige quién sigue', 'ya no sé, el de ahí no sé cómo se llama'. Y si no saben es como de, como 'es que llevas un semestre'. Pero es que ahí depende también si el maestro le vale si ustedes se conocen o no. Y ya, mientras ellos sepan cómo se llama cada quien, según ellos está bien. Pero no, yo siempre he sido así como de 'todos se la llevan bien'. Ahora, más que nada generar mi ambiente de trabajo cómodo a mí, porque si no es un martirio ir a trabajar y que estén que todo ese tipo de problemas. Es desgastante, es desgastante tener que estar pensando a ver qué mensadas se le va ocurrir a la otra persona. Sí es desgastante.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Una alumna en un grupo focal habla de la desesperación que sintió al compartir el aula con un compañero que no aprendía a su ritmo

Entonces yo sí diría 'tú no cumples con mis expectativas ¿para qué estás en mi curso? nada más estás atrasando a los compañeros'. Pero es que no sabe hablar, no sé si sepa escribir, no sabe escuchar inglés. No sé si le haya ido bien en el inglés o cómo le haya tocado en la gramática, pero con respecto a los demás ya era como, cuando él hablaba era de 'Cállate. Perdóname, pero no soporto tu manera de hablar'.

Cabe añadir la experiencia de una alumna cuando sufría escarnio por parte de sus compañeros y la intervención de la maestra dentro de su experiencia en el aula en el Centro de Idiomas:

Me acuerdo que esa vez no me la pasé muy bien ese salón y ella me defendía: 'a ver ¿por qué le hacen eso a Fernanda?'. Entonces ahora la veo y digo 'Ay qué linda maestra'. Por lo mismo de que era bien chida.

[Entrevista a alumna Mariana, marzo 2019]

La alumna entrevistada comparte el aula con su hermano, lo cual dice que le genera incomformidad ya que no siente ser vista y opacada por una figura masculina de su familia

A veces como le preguntan a él ya luego no me preguntan a mí. Entonces a mí ya ni me preguntan. Entonces como que piensan que yo ya no les puedo dar otra cosa diferente a él, que no tengo otra opinión. Y a veces siento que mi hermano me opaca, eso sí.

[Entrevista a alumna Mariana, marzo 2019]

Segregación entre profesores

Tanto en las observaciones como en las entrevistas, se documentó una no cohesión entre el cuerpo docente. Si bien hay un acercamiento afable entre ellos, no comparten sus horas de almuerzo ni conviven fuera el contexto profesional. El coordinador define la relación entre los colegas docentes como cordial, lo cual señala amabilidad y distancia:

Es cordial. Es una relación de trabajo por tanto siempre hay que ser cordial con ellos, siempre hay algo acorde entre dos

[Entrevista a coordinador, septiembre 2018]

No unión entre profesores

Las docentes coinciden en la lejanía que se necesita para convivir entre sus compañeros, “evitarse problemas” y seguir siendo cordiales ya que la segregación es un mecanismo para preservar los privilegios del dominante para no mezclar su vida personal y que se preste a conflictos nuevamente (Buquet et al., 2013)

Pues de alguna manera que en el trabajo no hay amigos. Pues a lo mejor pudiera haber compañerismo: pudiera, no estoy segura de eso. Pero a mí más o menos, como que siempre todos van a ver por lo de cada quien.

[Entrevista a Katia, abril 2019]

Pinté mi raya con todos. Sólo 'hola ¿cómo estás? ¿cómo te va? ¿cómo sigues? Y hasta ahí. Más vale. Y en general son así ¿no? Sí, en tu trabajo te vas a encontrar algo así.

Ese tipo de grillas porque incluso también en la preparatoria en la que estaba también era de que ‘la coordinadora esto’, ‘la coordinadora lo otro’, ‘que el maestro esto’, ‘que

el maestro lo otro'. En todas. Entonces dije 'a lo que vengo, vengo'. Pinto mi raya. Y pues sí, más vale.

[Entrevista a docente, marzo 2019]

Darío coincide en la segregación con los profesores. Él reporta haber observado a una generación antigua que se comportaba distinto y más unida que el cuerpo docente que hoy habita en el Centro de Idiomas

No hay una unión real [...] apenas ahorita con Carlitos se está empezando a crear una unión nueva, una diferente unión digámoslo así, de maestros. Pero pues es una unión que no ha existido en años porque los maestros que estaban antes, yo siempre lo he visto como la escuela anterior o la escuela antigua, ellos ya se jubilaron todos. Todos están jubilados. Bueno faltan poquitos, como tres o cuatro, pero todos los demás están jubilados. Y ya después seguimos la generación, de mi generación. Y esta generación pues normalmente nunca nos unimos. Porque la unión ya estaba con los grandes.

Entonces hasta esta generación con este Carlitos, que estamos empezando a buscar esa unión apenas. Ya tengo 18 años aquí y hasta ahorita, hasta ahorita.

[Entrevista a Darío, abril 2019]

Dado lo anterior, los espacios pluriculturales no sólo son constituidos desde lo étnico sino en involucrarse distintas realidades generacionales y sociales en un mismo espacio, donde lo global y lo local también comparten áreas de sinergia. Las manifestaciones de pluriculturalidad pueden explicar la asimetría que conlleva al conflicto y a la exhibición de potencia entre los sujetos que conforman este este espacio (Rizo, 2013), como lo es de los

docentes. Un ejemplo de esto es el docente que representa cabalmente las virtudes del sistema moderno: ser norteamericano (Ianni, 2006), hablar inglés fluido, la individualización o exhibir la potencia académica haciendo uso del alumnado. De esta manera las relaciones de poder entre profesores en un sistema moderno pluricultural, son comunes. También el sistema provee de plataformas de poder con ADN masculino lo que legitima que el docente pueda sentirse cómodo con el formato de poder que propone el sistema moderno, lo cual le sea propicio para ejercer relaciones de poder como lo es el hostigamiento sexual (Luhmann, 2005; Segato, 2016).

Conclusiones

Este último apartado recupera las conclusiones de la investigación. Se expone también el uso de la teoría de sistemas para explicar procesos identitarios, así como autores para respaldar teóricamente el objeto de estudio. También expondrá si es que han sido respondidas las preguntas de cada uno de los ejes de análisis que conformaron esta investigación. El presente capítulo concluye reflexionando con las limitaciones que este estudio enfrentó, así como con propuestas de líneas de investigación futuras.

De Luhmann a Segato, sus teorías e implicaciones

Se ha mencionado que el objeto de estudio se fundamentó en dos basamentos teóricos aparentemente contradictorios que intentaron articularse para esta investigación: el identitario y el sistémico. Giménez fue mayormente citado para respaldar el bagaje teórico en la identidad. Este autor permite ver a la identidad y la cultura como elementos indisolubles, caracterizándolos en dos niveles: i) cultura interiorizada, lo que hizo concebir a los entrevistados como sujetos sociales, portadores de subjetividades; y ii) cultura exteriorizada, que son las prácticas tangibles, ver cómo se comportan los individuos dentro de los espacios sociales. Estas rutinas visibles del día a día, pueden articularse con los sistemas, ya que el sistema se define observando cómo se comportan los individuos, en este caso, dentro de la escuela. Así Giménez ayudó a no dejar al sistema únicamente en un nivel descriptivo sino también dio la posibilidad de explicar las dinámicas internas entre los sujetos que se mueven dentro de las organizaciones vistas como sistemas.

Aunado a lo anterior, el modelo de sistemas es pertinente dada la conformación y la lógica que persigue el Centro de Idiomas como un sistema que busca la enseñanza de lenguas extranjeras y como subsistema de la Universidad Autónoma del Estado como herramienta para su internacionalización. Siendo consciente de lo anterior, una manera de dar profundidad a la identidad del profesor dentro de este centro como sistema fue incluir un elemento crítico y de poder (Luhmann, 2005). Lo cual permite entender al sistema desde una posición crítica ya que los niveles jerárquicos son conformados también desde el sistema. Para esta investigación fue importante retomar la teoría de sistemas ya que es un modelo fundamentado desde el Campo de la Comunicación y hacer un aporte teórico empírico que intente articular los basamentos epistemológicos como lo es el sociocultural y el sistémico. Así esta investigación es un intento por aportar e innovar la manera en que se está llevando la investigación en el Campo de la Comunicación ya que la comunicación no pudo haber estado explícitamente expuesta dentro de los ejes de análisis o de las preguntas, pero los basamentos teóricos y la mirada que se tiene intenta ser comprendida desde la Comunicación (Aguado & Portal., 1991).

Aun si se citó a Luhmann para respaldar gran parte del bagaje sistémico, quien permitió vislumbrar el dinamismo en la organización y coadyuvar la mirada comunicativa, es menester acotar algunos puntos en los cuales se cuestiona la postura del autor: su intento por complejizar la teoría de sistemas era en ánimas de crear una súper teoría que pudiera aplicarse en todas las disciplinas para la investigación científica. Siendo así, el ahínco del autor alemán para que su propuesta fuera llamada como La Teoría, es concordante con un punto de vista eurocéntrico, otro intento por proponer un estándar. Esto es contradictorio con la pluralidad de voces ya que ignoraría otros modelos teóricos y sería cuestionado en gran manera por autoras

de corte crítico como Segato. Siendo consciente de lo anterior, se incorporó un elemento crítico que permitió caracterizar las jerarquías y aluzar las dinámicas de poder. Así la teoría de sistemas pudo llevarse a un nivel más profundo que lo meramente descriptivo o funcional. Igualmente se es consciente de las críticas del biólogo Maturana, autor citado por Luhmann para construir su teoría. La réplica de Maturana argumenta que no puede equipararse un sistema biológico a un sistema social ya que debe considerarse el elemento subjetivo (Maturana, 2007). De esta manera se tomó en cuenta esta crítica para la presente investigación, que sí logra entender al Centro de Idiomas como un sistema en constante interacción con su entorno, pero prioriza la subjetividad del docente quien labora dentro de este sistema escolar moderno.

Por otro lado, Rizo permitió concebir las relaciones pluriculturales, entendidas no sólo desde lo étnico, sino que la heterogeneidad que la autora señala, se ajusta a los parámetros propios del Centro de Idiomas desde una mirada de la Comunicación. Para tener una noción profunda de las dinámicas que se encuentran dentro de lo pluricultural fue propicio incluir el conflicto desde las relaciones de poder que se suscitan en estos espacios escolares. De igual manera sirvió explicar las relaciones de poder para llenar los huecos teóricos entre los basamentos sistémicos e identitarios. De acuerdo con la evidencia empírica se concluye junto con Buquet que las instituciones, entre otros espacios, pueden no ser lugares seguros para mujeres, incluso para alumnas o alumnos, ya que la escuela fue hecha desde una concentración de poder caracterizada como masculina. Así fue menester entender el poder desde una perspectiva de género ya que permitió conocer la morfología dentro de las relaciones de poder.

Respuestas a las preguntas de investigación

Aclarando el uso de los modelos teóricos para definir el objeto de estudio, se muestra a continuación las respuestas formuladas desde los ejes que dirigieron esta investigación. Con respecto a la primera pregunta de investigación que corresponde al eje 1. Identidad profesional docente, ¿cómo interioriza el profesor de inglés los elementos culturales del Centro de Idiomas para construir su identidad profesional docente? Se puede responder con la caracterización del profesor de inglés dentro de un sistema moderno como lo es el Centro de Idiomas le dota al profesor de un estatus. Esto es tanto por su profesión docente como el vínculo que supone ser maestro de idiomas de lenguas extranjeras, con lo internacional. Sumado a esto, al pertenecer a un centro de educación complementaria dentro del ámbito universitario, le permite al docente no tener acercamientos centrados en la formación disciplinar del alumnado, como reportan tenerlo en las preparatorias o secundarias en las que también laboran y con las que pueden notar una diferencia. La identidad del docente se fundamenta en contradicciones: las interacciones pueden proveerles de confianza a sus alumnos, o ser parte de espacios donde aflora el humor, donde todos participan en actividades cantando, jugando o incluso viendo videos. Aun así, el docente siempre interactúa desde una plataforma de estatus ya que estas relaciones están fundamentadas en la asimetría y donde puede ejercer poder en las situaciones que el docente crea conveniente (Luhmann, 2005). Al igual que suministrar estatus, la identidad profesional docente está ligada a una tradición familiar, a una cercanía afectiva con su labor construyéndose permanentemente en función del otro, ya sean sus alumnos, el coordinador u otros maestros de idiomas. Aun cuando los docentes puedan no tener vínculos y cercanía entre ellos, la identidad permite una identificación colectiva basada en principios

simbólicos -como el estatus o la afectividad- o materiales -como las labores de enseñanza, o laborar en esta escuela- (Giménez, 2000). Huelga decir que la profesión de estos sujetos no fue elegida en el azar, sino que el contexto ha empujado al sujeto para involucrarse en las diversas faenas en las que es involucrado, así las decisiones que han tomado son interpretables, no en lo individual, sino desde el contexto de su trayectoria vivida (Szasz, 1996).

En cuanto a la pregunta que corresponde al segundo eje de análisis, Centro de Idiomas como sistema ¿cómo es la organización del Centro de Idiomas como sistema? El Centro de Idiomas puede verse al sistema social moderno ya que se liga a la lógica occidental que prioriza lo internacional, las funciones, y la adaptación a su supra sistema, como lo es coadyuvar al alumnado a que la población sea curvada ante las necesidades del mundo moderno. Lo anterior pudo ser observable a través del comportamiento de los individuos que son parte de él, con la autorreferencia como su ubicación y estatus, el poder de “ADN masculino” (Segato, 2016), concentrado en el docente; la relación que tiene con su contexto: la subordinación occidental y la carencia de la educación pública en enseñanza de lenguas extranjeras como segundo idioma. Dado esto, el sistema social sí puede ser visto como un espacio de construcción entre subjetividades ya que aquí se forman sujetos que se identifican como docentes o alumnos y pueden nombrar significados que le dan a este centro escolar. El modelo sistémico utilizado para la comprensión de la organización en la que labora el sujeto, acerca a la comprensión crítica. El modelo de sistemas también considera las posiciones de poder y jerarquía lo que le permite definirse a sí mismo, al aceptar una postura crítica.

La pregunta propuesta en el eje 3. Pluriculturalidad y conflicto ¿cómo se manifiesta el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro de este sistema escolar? Puede responderse

teniendo presente las relaciones asimétricas que propone el sistema escolar por medio de sus jerarquías, así como las distintas realidades generacionales o sociales que convergen en este instituto. Dentro de esta heterogeneidad se pueden suscitar tensiones ante la exhibición del sujeto potente (Rizo, 2013; Segato, 2016). Uno de estos casos es la competencia velada que existe entre los profesores por llegar a ser “el mejor” o bien, poder acercarse más a una figura concordante con el sistema moderno como lo es hablar inglés fluido, la individualización o exhibir la potencia académica haciendo uso del alumnado. Así los formatos de poder que propone el sistema moderno sí conllevan al conflicto y sí proponen plataformas de exhibición que giran alrededor de la individualización (Ianni, 2006; Izuzquiza, 2008). Las formas de acercamiento, distancias o conflicto entre el alumnado no hablan de ellos en lo particular sino son una muestra grosso modo de la conformación de esta escuela (Szasz, 1990).

Limitaciones del estudio

Considerando esta investigación de corte cualitativo, que no se vale de recursos cuantitativos sino de elementos expresivos, las preguntas de la investigación fueron resueltas satisfactoriamente. Sin embargo, hubiera sido nutritivo para el análisis de resultados la incorporación una cartera de más docentes para entrevistarlos en sus trayectorias de vida y así encontrar más patrones y discordancias entre sus discursos. Algunas de las limitaciones para esta investigación fue la poca apertura de los posibles participantes en la investigación, así como los tiempos límites para el trabajo de campo. Otra área de oportunidad para la investigación es ampliar el debate empírico sobre las contradicciones del Centro Idiomas como sistema enlazado a la dinámica de la construcción de identidad ya que es una oportunidad de incorporar un modelo de la Comunicación para poner en comprensión común

con otras matrices epistemológicas, pero siendo conscientes de las limitaciones que este modelo presenta.

Propuestas a futuras líneas de investigación

Como se ha mencionado anteriormente, existe un vacío de estudios sobre identidad cultural en la región del Bajío potosina para dar cuenta de las manifestaciones de conflicto dentro de los sistemas escolares. Al no haber ningún estudio similar en otra organización del mismo entorno, podría resultar pertinente un análisis similar para la comparación de resultados. Estudios futuros que exhiban las relaciones de poder, podrían realizarse con perspectivas distintas como en centros donde enseñanza de lenguas extranjeras donde los docentes provengan de países distintos México.

Referencias

- Aguado, J. C., & Portal, M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31-34.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/747/74745539005.pdf>
- Aguado, J. M. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. España: Universidad de Murcia.
- Arnold, M. & Robles, F., (2004). Explorando caminos transilustrados más allá del neopositivismo. En Osorio, F. (Ed.) *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista* (pp. 26-45). doi: <https://doi.org/10.34720/y5xv-7n40>
- Arnold, M., & Rodríguez, D. (1992). Las organizaciones: observaciones teóricas y sus proyecciones en la investigación sociocultural. *Revista Chilena de Antropología*, (11). doi:10.5354/0719-1472.2011.17642
- Azurmendi, M. J., & García, I. (1997). Configuración compleja de la identidad etnolingüística. In *Comunidades e individuos bilingües: Actas del I simposio internacional sobre o bilingüismo/Bilingual Communities and Individuals: Proceedings from the First International Symposium on Bilingualism*, Vigo. España.
- Beck, U. (1998). Segunda parte ¿Qué significa la globalización? Dimensiones, controversias y definiciones. En Beck, U., Moreno, B., & Borrás, M. (Eds.) *¿Qué es la globalización?* (pp. 57-64). Recuperado de http://www.derechopenalenlared.com/libros/beck_ulrich_que_es_la_globalizacion.pdf

- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/35%20-%20Berger%20y%20Luckmann%20-%20Realidad%20objetiva%20%282%29.pdf>
- Bernstein, B., & Manzano, P. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 6 (1), 1-5. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272820677_Intrusas_en_la_Universidad
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Capítulo 11. Grupos de discusión. En Delgado, J. M., Fernando Conde, C., & Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2 El poder de la identidad*. Ciudad de México: Siglo XXI
- Castells, M., & Andrade, J. A. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual review of sociology*, 23(1), 263-287. doi:

<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.263>

EPI, E. (2017). *Education first English proficiency index*. Retrieved on, 18. Recuperado de

<https://www.ef.com.mx/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-latam.pdf>

Fernández, J. P. (2013). Lo absurdo: descontextualización, sentido, significado y humor. *Revista de*

Humanidades de Valparaíso, (2), 105-134. doi: <https://doi.org/10.22370/rhv.2013.2.96>

Foucault, M., Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (1979). *Microfísica del poder*. Recuperado de

<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>

Gargallo, F. (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la*

Mujer, 12(28), 17-34. Recuperado de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*.

Buenos Aires: Amorrortu

Giménez, G. (1996), La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología. En Méndez, L., I.,

(Presidencia). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y*

etnicidad. III Coloquio Paul Kirckhoff. Instituto de Investigaciones Antropológicas,

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral*, 7(19), 27-48. doi:

<https://doi.org/10.32870/eees.v7i19.1175>

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista mexicana de sociología*, 66(I), 18-44.

Recuperado de

<https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Cultura%20e%20identidades.pdf>

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*. Recuperado de <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/834.doc>

Goldhaber, G. M. (1984). *Comunicación organizacional*. México: Diana.

González, X. (2013). La autoproducción de la subjetividad: autopoiesis y cognición de alto nivel. En Razeto, P., & Ramos, R. (Eds.) *Autopoiesis un concepto vivo* (pp.95-118). Recuperado de <https://cepa.info/fulltexts/2524.pdf>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.

Izcara, P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4613>

Izuzquiza, I. (2008). *La sociedad sin hombres: Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*.

Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=0B4ccyA6PxeG7bFQ1d3k3azVBRUk>

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 2(8), 1-32. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Observacion.pdf>

- Lane, P. J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic management journal*, 19(5), 461-477. doi:
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199805\)19:5<461::AID-SMJ953>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199805)19:5<461::AID-SMJ953>3.0.CO;2-L)
- León, J. E. G. (2012). Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (20), 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227528003>
- López, J. M. T. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e informales». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-79. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277262515_Analisis_conceptual_de_los_procesos_educativos_formales_no_formales_e_informales
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos,
- Luhmann, N. (1997). La clausura operacional de los sistemas psíquicos y sociales. En Ficher, A. Reter & J. Schweitzer (Eds.) *El final de los grandes proyectos* (pp. 114-127). Barcelona: Gedisa.
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales II: artículos*, México: Universidad Iberoamericana
- Luhmann, N. (2005). *Poder*. México: Anthropos.
- Luhmann, N., (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós

- Luna, M., & Velasco, J. L. (2005). Confianza y desempeño en las redes sociales. *Revista mexicana de sociología*, 67(1), 127-162. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000100004
- Martín-Barbero, J. (2003). La globalización en clave cultural. Una mirada latinoamericana. En *Renglones*, (53), 18-33. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/357>
- Maturana, H., & Poerksen, B. (2007). Autopoiesis and social theory: A conversation. *Journal of sociocybernetics*, 5(1-2), 68-73. Recuperado de
- McEntee, E. (1998). *Comunicación intercultural: bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw-Hill.
- Mena, S. E. M. (2017). Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 111-124. doi: 10.25074/07195532.6.483
- Minayo, M. C. D. S., (1994). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Recuperado de <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2013/06/de-souza-minayo-2007-investigacic3b3n-social.pdf>
- Molina, S. (1999). Identidad, tolerancia e intolerancia: un horizonte abierto a la investigación desde la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 43(176), 8. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59643-6>

- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Morin, E., & Coppay, F. (1983). Beyond Determinism: The Dialogue of Order and Disorder. *SubStance*, 12(3), 22-35. doi: 10.2307/3684252
- Nogueira, M.A. y Nogueira, L. C. (2002). Hacia una correcta comprensión de la metodología cualitativa. *Política y Sociedad*. 39(2), 481-496. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38819092.pdf>
- O'Donoghue, J., & Calderón Martín del Campo, D. (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Recuperado de <http://mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Parsons, T., Blanco, J. J., & Pérez, J. C. (1966). *El sistema social*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3tlao8q>
- Pérez V., C., & Ruiz C., R., (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11(24), 215-234. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632014000100012&script=sci_arttext
- Pinxten, R. (1997). Identidad y conflicto: personalidad, socialidad y culturalidad. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (36), 39-57. Recuperado en: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28022/27856>
- Rebeil, M. A., Toledo, H., & Moreno, M. (2011). Gestión de la comunicación integrada en las organizaciones: competencias básicas para la formación del gestor. En Duarte, G. A. L. (Ed)

Estudios de la Comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en Comunicación. (pp. 51-82). doi: 10.13140/2.1.4768.2244

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.

Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global media journal México*, 10(19,) 26- 42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68726424002>

Rizo, M., (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (33), 45-62. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/51739>

Rizo, M., (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana-Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38(2), 19-38. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201522>.

Rizo., M, (2014). Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión. En Pech, F. & Rizo, G. (Eds.) *Interculturalidad: miradas críticas*. (pp. 11-32). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/166644/Ebook_INCOM-UAB_9.pdf

Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>

- Salgado, F. R. (2012). Dificultades y paradojas de la observación de segundo orden: Reflexiones en torno al cálculo de la forma. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis* (27), 15-33.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311224772003.pdf>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf
- Segovia, J. D., & Fernández, B., B., (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 91-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328168006>
- Solanilla, M. U. (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales. Una aproximación “mediográfica”. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 1(1), 99-126. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/671>
- Szasz, I., P., (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México. Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Tàpies, J., & Fernández, M. (2012). Values and longevity in family business: Evidence from a cross-cultural analysis. *Journal of Family Business Management*, 2(2), 130-146. doi: <https://doi.org/10.1108/20436231211261871>
- Tenti F. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3076>

- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida: estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v66n0.1656>
- Touraine, A. (2004). Individualidad y globalización. *Conferencias Presidenciales de Humanidades*. Conferencias presidenciales de humanidades. Santiago, Chile.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. En Colén, T., M., & Jarauta, B., (coords.). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona, España.
- Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona: Horsori. En Vila, I, Aznar, S. (Eds.) *Integración sociocultural y comunidad educativa* (pp.53-56). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/264420274 Familia escuela y comunidad](https://www.researchgate.net/publication/264420274_Familia_escuela_y_comunidad)
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>
- Welbourne, T. M., & Andrews, A. O. (1996). Predicting the performance of initial public offerings: should human resource management be in the equation? *Academy of management journal*, 39(4), 891-919. doi: 10.5465/256716
- Wieviorka, M. (2010). *El conflicto social*. *Sociopedia.isa*. Recuperado de <https://goo.gl/s39Em9>

Anexos

Guía de entrevista para docente sesión I

Género:

Edad:

Fecha:

Número de Sesión: 1

Hora de inicio de la sesión:

Hora de término de la sesión:

Lugar de la entrevista:

Orígenes/infancia

¿De dónde es originaria tu familia?

¿Y dónde se conocieron, cómo se conocieron?

¿tú de dónde eres originario?

¿cómo dirías que fue tu infancia

¿cómo te describes como niño?

y con qué religión creciste?

¿y con quien vivías de niño? o ¿en dónde vivías?

¿Estudiaste inglés en tu infancia?

¿Cómo fue que aprendiste inglés?

¿En dónde estudiaste? ¿Se te hacía difícil?

¿Ibas a una materia extracurricular?

¿Cómo describirías un día promedio en tu infancia?

¿Tuviste algún accidente o condición médica en tu infancia?

¿Tuviste algún accidente o condición médica en tu infancia?

¿Qué querías estudiar cuando eras niño?

¿Tuviste novio o novia en la escuela?

¿Cuál ha sido un recuerdo feliz de tu infancia? ¿Y cuál es una triste?

¿Y qué piensas de esos dos recuerdos ahorita?

¿Tuviste algún sueño o ambición durante tu infancia?

¿Cuál fue el evento más significativo de tu niñez?

Familia

¿Cómo dirías que es tu familia?, ¿Es grande, pequeña, trabajadora, dispersa, incluyente...?

¿Qué es lo más importante que ha recibido de tu familia?

¿Y qué es lo más importante o cuál es la cosa más importante que tú le has dado a tu familia?

¿Y qué celebraciones familiares o culturales eran importantes en tu familia? ¿puedes describirlas?

Adolescencia

¿Con quién vivías en tu adolescencia y dónde?

Y ¿cómo te describes como adolescente?

¿Ibas a alguna clase extracurricular?

¿Y cómo fueron tus mejores recuerdos de la escuela en la adolescencia?

¿Y cómo era tu relación con tus amigos? ibas a muchas fiestas con ellos?

¿Y fumabas o tomabas alcohol?

¿Y conociste alguna figura adulta significativa en tu vida en esa época?

¿Tuviste algún accidente en tu en tu juventud, adolescencia? ¿Una condición médica?

¿Y cómo eran tus maestros favoritos?

¿Y cuál ha sido un recuerdo feliz de tu adolescencia? ¿Y uno triste?

¿Y tuviste algún sueño, alguna ambición durante la adolescencia?

¿Y cuál fue el evento más significativo de tu adolescencia?

¿Hubieras pensado a esa edad que ibas a ser maestro de inglés?

¿Cómo diría que terminaste la preparatoria? ¿Con qué estado de ánimo, pensamientos?

¿Tomaste un año sabático o te fuiste directamente a licenciatura?

¿Cuál licenciatura decidiste estudiar? ¿por qué? ¿Y lo hiciste por elección propia o fue más bien una cuestión de oportunidad o necesidad?

cuáles eran tus materias favoritas

¿Y qué lecciones aprendiste de la universidad? Lecciones personales, académicas...

¿Cómo impacta tu formación profesional la manera en que diste clases o fuiste docente?

¿En qué piensas que tiene relación que estudiaste X a que des clases de inglés?

Cuando estudiabas, ¿te imaginabas dar clases de inglés?

¿Y tuviste novio o novia en la universidad? ¿qué experiencia te dejó?

¿Y cómo te formaste como maestro?

¿Cómo llegaste al Centro de Idiomas?

¿Dónde más has trabajado?

¿Hubo cambios de un hábito cuando aprendiste inglés?

¿Qué cambió en ti ser maestro?

¿Cuál ha sido un evento de ser maestro que ha dejado una lección profunda en ti?

¿Cuál dirías que es el evento histórico más importante al que has participado?

¿Y qué principios guían tu vida? ¿y qué rol juega la espiritualidad en tu vida?

Guía de entrevista para profesor sesión II

Género:

Edad:

Fecha:

Número de Sesión: 2

Hora de inicio de la sesión:

Hora de término de la sesión:

Lugar de la entrevista:

Introducción

Cuéntame tu experiencia en el Centro de Idiomas

¿Cómo fue la primera clase que impartiste?

¿Qué tipo de clases solías dar (avanzados, básicos, de especialización)?

¿Qué es lo que más te gusta y disgusta de dar clases? ¿Y del Centro de Idiomas?

Cuéntame sobre el/la profe que te inspiró a dar clases

Cultura en la escuela

¿Qué significa trabajar como profe de inglés en el Centro de Idiomas?

¿Qué significa hablar inglés en el Centro de Idiomas?

¿Cuánto tiempo trabajas en el Centro de Idiomas a la semana? ¿Y en otros lugares?

¿Consideras que el Centro de Idiomas es especial? ¿Qué es lo que lo hace especial?

¿Crees que CDI es un buen lugar para hacer amigos?

¿Qué prácticas consideras únicas Centro de Idiomas?

¿Qué idiomas hablas en el salón?

¿Qué idiomas hablas a tus alumnos?

¿Qué idiomas hablas con tus compañeros?

¿Qué piensas de las dinámicas del Centro de Idiomas? (edificio, distribución de horarios, trato con compañeros de trabajo) ¿son eficientes? ¿Qué cambiarías? ¿Se parece dónde estudiaste inglés (si es que estudiaste en otro lado)?

¿Cómo es un día habitual en el Centro de Idiomas?

¿Cuál consideras que es la parte más representativa del Centro de Idiomas? ¿Por qué?

¿Qué prácticas del Centro de Idiomas te sientes identificado? ¿Con cuáles no?

¿Cuáles son las reglas más importantes para los maestros en el Centro de Idiomas? ¿Y para los alumnos?

Configuración de identidad-Qué cambió en ti Antes de entrar a trabajar ahí ¿qué pensabas de la escuela?

Cuando trabajabas ahí ¿cambió tu opinión? ¿De qué manera?

¿Qué has aprendido del Centro de Idiomas?

¿Cómo te describirías como maestro? ¿Qué significa ser maestro?

¿Cuál es tu relación con los demás compañeros? ¿Te sientes identificado con ellos? (tienen las mismas dificultades, horarios, percepciones)

¿Has hecho amigos?

¿Qué has aprendido de tus compañeros de trabajo?

¿Cuál es tu relación con los alumnos?

¿Qué es lo más importante de ser maestro?

¿Cuál es tu mayor motivación?

Configuración de cultura identidad

¿De qué manera crees que has cambiado el Centro de Idiomas? ¿Qué has aportado?

¿Cómo cambiaron en ti las prácticas/rutinas que tienes en el Centro de Idiomas? ¿Qué cambió en ti haber entrado a este instituto?

¿Qué es lo más importante de ser maestro?

¿Qué es lo más importante que un maestro puede dar a sus alumnos?

¿Qué significa para ti romper la barrera del idioma?

¿Qué es lo que la escuela te ha dejado a ti? ¿Te hubiera gustado aprender inglés en el Centro de Idiomas?

¿Qué es lo que más admiras de tus compañeros?

¿Cuál ha sido un gran compañero del cual has aprendido?

¿Qué debería de ser lo más importante de una escuela de inglés?

¿Qué es lo más importante de Centro de Idiomas?

¿Por qué crees que aprendamos inglés y no náhuatl o tenek?

¿Cómo ha cambiado trabajar en el Centro de Idiomas, tu vida?

¿Cómo fue tu primera clase?

¿Cuál ha sido un alumno del que has aprendido mucho? ¿Qué has aprendido? ¿Cómo fue tu experiencia aprendiendo inglés?

¿Qué habilidades se necesitan para hablar inglés?

¿Qué prácticas recomendarías a alguien para que empiece a estudiar inglés?

¿Cómo definirías al idioma inglés? Y en la escuela

¿Cuál es tu idioma favorito?

Si tú tuvieras una escuela de inglés ¿cuál sería la regla básica?

¿Consideras que los maestros de inglés son importantes en la educación mexicana? ¿Por qué?

¿Cuál es la satisfacción más grande de ser maestro de inglés?

¿Crees que el Centro de Idiomas sería distinto sin ti?

¿Qué es lo que le recomendarías a alguien que quiera desempeñarse eficientemente en el Centro de Idiomas?

¿Qué te ha enseñado la escuela?

¿Te parece que, de haber estudiado otro idioma, serías diferente?

Si un familiar o amigo necesitara aprender inglés ¿qué consejos le darías? ¿Le recomendarías el Centro de Idiomas?

¿Cuál consideras que es la parte más representativa donde estudiaste? ¿Por qué?

¿Utilizas las instalaciones del Centro aparte de cuando das clase? (tiempos de esparcimiento, casilleros...)

Si no fueras maestro de inglés en el Centro de Idiomas ¿en qué lugar te gustaría trabajar y de qué profesión?

¿Qué te ha dejado el Centro de Idiomas?

¿Cuál es la regla más importante en el Centro de Idiomas? ¿Qué le has dejado tú al Centro de Idiomas?

¿Cuál es la satisfacción más grande de ser maestro de inglés?

¿Crees que el CDI sería distinto sin ti?

¿Qué es lo que le recomendarías a alguien que quiera desempeñarse eficientemente en Centro de Idiomas?

¿Qué te ha enseñado la escuela?

¿Te parece que, de haber estudiado otro idioma, serías diferente?

Si un familiar o amigo necesitara aprender inglés ¿qué consejos le darías? ¿le recomendarías el Centro de Idiomas?

¿Cuál consideras que es la parte más representativa donde estudiaste? ¿por qué?

¿Utilizas las instalaciones del Centro aparte de cuando das clase? (tiempos de esparcimiento, casilleros...)

Si no fueras maestro de inglés en el Centro de Idiomas ¿en qué lugar te gustaría trabajar y de qué profesión?

¿Qué te ha dejado la escuela?

¿Cuál es la regla más importante en el Centro de Idiomas?

Prácticas, pensamientos, principios, amigos, lecciones, disgustos

¿Qué le has dejado tú a Centro de Idiomas?

Reglas e interacciones con alumnos

¿Qué te han dejado a tus alumnos?

¿Qué las quisieras dejarles a ellos?

¿Qué cosas compartes con ellos?

¿Qué cosas no si te consideras amigo de tus alumnos donde establece un límite entre profesor alumno?

¿Qué recursos utilizas para acercarte a tus alumnos?

¿Consideras que tus clases son comunes? ¿Por qué?

¿Cuál es la etapa más importante en tus cursos?

¿Cómo te acuerdas de los nombres de tus alumnos?

¿Cómo eliges si utilizas temas personales para compartirlos con tus alumnos?

¿Qué has aprendido de tus alumnos todos estos años?

¿Qué haces con tus alumnos que se aburren o se muestran con flojera tus clases?

¿Cuáles consideras que son las reglas del Centro de Idiomas?

¿Cómo poner las pautas para que sigan las reglas del Centro de Idiomas?

¿Qué haces cuando los alumnos son cerrados contigo? ¿cuál es tu rol disciplina en el Centro de Idiomas?

¿Qué cursos se te haría difícil dar? ¿Por qué?

¿Alguna vez has rechazado algún curso?

Guía de grupo focal para alumnos

Hora de inicio de la sesión:

Hora de término de la sesión:

Lugar de la entrevista:

¿Qué pensaban ustedes antes de llegar al Centro de Idiomas?

Y... ¿qué expectativas tenían del Centro de Idiomas, o por qué entraron aquí?

¿Cómo fue que ustedes eligieron al Centro de Idiomas y no sé, Berlitz, o algo así?

Si tuvieras algún amigo, ¿le recomendarías el Centro de Idiomas?

¿Y ustedes como dirían que es, digamos el teacher Darío, a comparación de los maestros de inglés que han tenido en las secundarias, preparatorias o en otros cursos?

¿Te parecía que antes de entrar aquí al Centro de Idiomas, el inglés era difícil?

¿Cómo piensas que vas a recordar este campamento de verano?

¿Ustedes consideran que se llevan bien? ¿Y cómo sienten que el teacher influyó en que ustedes se llevaran bien/mal?

¿Cómo escribirías al teacher X como profe?

¿Y cómo describirías a teacher X como persona?, ahora ya no como profe.:

¿Y cuáles creen que son las diferencias entre los maestros que ustedes han tenido en sus secundarias, en sus prepas, en otros cursos de idiomas, al profe que tuvieron este curso?

¿Qué cosas te ha dejado el teacher, aparte de la gramática?

¿Con qué actitud entraste el primer día aquí al Centro de Idiomas y con qué actitud te vas ya que terminaste este curso?

¿Ustedes sienten que el teacher les dio confianza? ¿Y en qué sentido o de qué manera?

¿Cuáles fueron los momentos o las actividades más significativos de este curso?

¿Se van a quedar aquí el próximo semestre? ¿Se van a volver a inscribir?

¿Hay algo que quizá ya no les pregunté, pero ustedes quieren, como decirlo, o alguna reflexión con la que se queden de este final de curso que tienen?

Guía de entrevista al coordinador del Centro de Idiomas

Hora de inicio de la sesión:

Hora de término de la sesión:

Lugar de la entrevista:

Antecedentes del coordinador

¿Cómo llegó usted al Centro de Idiomas?

¿Cómo llegó usted de coordinador?

¿Y cuánto tiempo lleva aquí?

Como coordinador ¿cuáles son las cosas más importantes

Como maestro, ¿cuáles son las cosas más importantes?

Conceptualización del coordinador sobre el Centro de Idiomas

¿Qué cree usted que hace el Centro de Idiomas un lugar especial?

¿Y cree que el Centro de Idiomas es un buen lugar para hacer amigos, tener contactos?

¿Y cómo describiría usted al Centro de Idiomas, si alguien no lo conoce, qué es lo que le diría?

¿Y cómo piensa usted que el Centro de Idiomas han influido o ha cambiado su vida?

Coordinador y maestro en particular

¿Y cómo y como era Darío en ese entonces?

¿Y cómo cree que lo ha cambiado (a Darío) ser maestro?

¿Y qué cree que es importante para el teacher Darío?

¿Y cuáles son las cosas importantes para él en su desempeño como maestro del Centro de Idiomas?

¿Y qué es lo que sienta de idiomas busca en un maestro de inglés?

¿Y usted frecuentemente visita las clases de los maestros?

¿Y cómo usted se asegura o cuáles lineamientos cree que son esenciales, por ejemplo, entre la libre cátedra, y lo que busca el Centro de Idiomas impartir o enseñar al alumno?

¿Y cómo describía usted a los maestros de inglés del Centro de Idiomas en general?

¿Cuál es la relación que hay entre coordinador y los maestros?

¿Y cuál cree que es la diferencia entre la relación que tienen los maestros ingleses con por ejemplo los maestros de francés?

Guía temática para las preguntas en las entrevistas a profundidad

Motivaciones, decisiones, significados en torno a:

Vivencias tempranas (recuerdos escolares y de la educación secundaria).

Significado que para ti tienen la enseñanza y la educación.

Relevancia en tu trayectoria personal y en momentos puntuales de tu vida.

Razones para elegir esta carrera.

Relato de la experiencia vivida desde tu ingreso en la facultad.

Recuerdos. Acontecimientos relevantes y su influencia en la opción profesional (episodios significativos, docentes que han marcado su trayectoria, etcétera)

Tradición familiar. Antecedentes de la profesión docente en el entorno familiar (padres, tíos, abuelos).

Factores vocacionales y humanitarios. El deseo de ayudar a otros a aprender, trabajar con la infancia y mejorar las condiciones sociales.

Factores de índole cognitiva. Predilección por una asignatura o materia concreta (idiomas), atracción hacia las tareas relacionadas con la profesión: organización y liderazgo.

Aspectos prácticos (breve duración de los estudios, vacaciones largas, la carrera docente era la segunda o tercera opción señalada al ingresar en la Universidad).

Influencia de factores externos (familia, sociedad):

- Factor económico: correlación entre el estatus social de las familias y la elección de la carrera

- Género, roles y estereotipos: carreras de mujeres/carreras de hombres.

Guía de entrevista para alumna sesión I

Género:

Edad:

Fecha:

Número de Sesión: 1

Hora de inicio de la sesión:

Hora de término de la sesión:

Lugar de la entrevista:

Antecedentes personales

¿De dónde eres originaria?

¿En qué escuelas estudiaste?

¿Cuáles son tus recuerdos de ellas?

¿Estudiaste inglés en tu infancia?

¿Cómo fue que aprendiste inglés?

¿En dónde estudiaste? ¿Se te hacía difícil?

¿Ibas a una materia extracurricular?

¿Qué querías estudiar cuando eras niña?

¿por qué te decidiste estudiar ingeniería?

¿Hubo cambios de un hábito cuando aprendiste inglés?

Introducción al Centro

Cuéntame tu experiencia en el Centro de Idiomas

¿Estudiaste en alguna otra escuela de inglés?

¿Por qué te decidiste por el Centro de Idiomas?

¿Cómo llegaste ahí?

¿Cómo fue la primera clase que tomaste ahí?

¿Qué tipo de clases solías tener?

¿Qué cursos repetiste? ¿por qué?

¿Qué es lo que más te gusta y disgusta de tomar clases de inglés? ¿Y del Centro de Idiomas?

Maestros del Centro de Idiomas

¿Qué pensaste cuando llegaste aquí por primera vez?

¿Cuál fue tu primer profe en el Centro?

¿Qué impresión te dio?

¿Cómo eran sus clases?

¿Cómo describirías la manera en que les explicaba, les hablaba o los corregía?

¿Qué otros maestros has tenido?

¿Cómo eran sus clases?

¿Cómo describirías la manera en que les explicaba, les hablaba, los corregía?

¿Se hablaban en español o en inglés?

¿Cuáles han sido tus experiencias con todos los profes que has tenido?

¿Qué clases te gustaban y cuáles no? ¿por qué?

¿Cómo te gusta que sean las clases de los profes?

¿Se hablaban en español o en inglés?

¿Qué áreas de oportunidad le ves a algunas clases de los profes?

¿Te sigues llevando con tus profes pasados?

¿Cuáles fueron tus profes favoritos? ¿cuáles no?

¿Cuáles son las diferencias que notas entre las clases que llevabas en la uni y las que llevas aquí en el Centro?

¿Cómo te describirías como alumna?

¿Qué es lo más importante que un maestro puede dar a sus alumnos?

Compañeros en el Centro de Idiomas

¿Crees que CDI es un buen lugar para hacer amigos? ¿por qué?

¿Cómo eran los grupos con los que entraste la primera vez?

¿Fueron cambiando tus compañeros conforme avanzabas en las clases?

¿Sigues teniendo algún compañero que empezó contigo?

¿Hiciste algún buen amigo o amiga dentro del centro?

¿Cuál ha sido tu relación general con tus compañeros o compañeras?

¿Qué idiomas hablas en el salón?

¿Qué idiomas hablas con tus compañeros?

¿Cuáles son las diferencias de cómo te llevas con tus compañeros en tu universidad, por ejemplo, a las dinámicas que se llevan aquí en el Centro?

¿Qué has aprendido de tus compañeros?

Si un familiar o amigo necesitara aprender inglés ¿qué consejos le darías? ¿Le recomendarías el Centro de Idiomas?

Cultura escolar

¿Qué significa para ti venir al Centro de Idiomas?

¿Cuánto tiempo estás en el Centro de Idiomas a la semana?

¿Consideras que el Centro de Idiomas es especial? ¿por qué?

¿Qué prácticas consideras únicas Centro de Idiomas? (a diferencia de otras escuelas de inglés que hayas podido haber tenido, o bien de tus clases de DUI, o de la universidad)

¿Qué piensas de las dinámicas del Centro de Idiomas? (edificio, distribución de horarios, trato con compañeros de trabajo) ¿son eficientes? ¿Qué cambiarías?

¿Cuál consideras que es la parte más representativa del Centro de Idiomas? ¿Por qué?

¿Cómo alumna cuáles crees que sean las reglas más importantes para los maestros en el Centro de Idiomas?

¿Qué has aprendido del Centro de Idiomas?

¿Cómo cambiaron en ti las prácticas/rutinas que tienes en el Centro de Idiomas? ¿Qué cambió en ti haber entrado a este instituto?

¿Qué significa para ti romper la barrera del idioma?

Si tú tuvieras una escuela de inglés ¿cuál sería la regla básica?

¿Qué es lo que le recomendarías a alguien que quiera desempeñarse eficientemente en Centro de Idiomas?

¿Qué es lo más importante de estudiar inglés?

¿Qué te ha dejado la escuela?

¿Cuándo te gradúas?

¿Qué significa para ti terminar todos estos cursos en el Centro?

¿Cuál es la satisfacción más grande que tienes al concluir los cursos en el Centro?

¿Qué es lo que sigue para ti después de terminar este curso?

¿Te gustaría volverte maestra de inglés del Centro de Idiomas? ¿por qué?

¿Qué trabajo te gustaría obtener con tus conocimientos de inglés?