

Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad*

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA**

En este artículo se exploran las creencias de cuatro maestros de bachillerato en torno a las prácticas de literacidad en dos dominios específicos. Se hicieron observaciones en clase de dos maestros de literatura y dos de historia en un bachillerato público y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de ellos. Las entrevistas se analizan mediante la lingüística sistémica funcional, y se estudian en el contexto más amplio de las trayectorias de los maestros y las identidades que surgen en su discurso.

This article is about four high school teachers' beliefs about the literacy practices in two specific fields. The author carried out a rigorous observation of two literature and two history teachers' lessons in a public high school and semistructured interviews to each of them. The interviews are analyzed using functional systemic linguistics and this analysis takes into account the teachers' career and the identity paths which emerge in their rhetoric.

Literacidad/ Creencias de maestros/ Bachillerato/ Identidad/ Discursos/ Análisis del discurso
Literacy/ Teachers' beliefs / High school/ Identity/ Rhetoric / Discourse analysis

Recibido: 24 de octubre de 2005

Aprobado: 30 de mayo de 2005



* La autora agradece el financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para realizar esta investigación.

** Doctora en Literatura por la Universidad de California en San Diego. Es investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Es miembro del SNI. Correo electrónico: bonilla@uabc.mx

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el estudio de las prácticas de literacidad¹ ha sufrido una transformación sustancial al pasar del análisis de los aspectos cognitivos de adquisición, más centrados en la ejecución individual, a analizar, en cambio, los aspectos sociales de interacción cultural y social (Street, 1995; Gee, 2000; Barton *et al.*, 2000). Desde este enfoque, resaltan las aportaciones de la corriente denominada Nuevos Estudios sobre Literacidad (New Literacy Studies) (NESL), cuyo objeto de estudio ha sido el análisis de la relación entre las actividades observables de lectura y las instituciones y prácticas culturales en las que se insertan (Heath, 1983; Street, 1995; Barton y Hamilton, 2000; Maybin, 2000). Así, para el análisis de las prácticas de literacidad se requiere ubicar a los participantes ocultos, el dominio de la práctica, y desenrañar las formas particulares de pensar sobre esa práctica, así como las rutinas y procedimientos estructurados que regulan las acciones (Hamilton, 2000). Como tales, las prácticas de literacidad implican creencias, valores y actitudes que son internos al individuo, y “cobran forma por las reglas sociales que regulan el uso y la distribución de los textos al prescribir quién puede producirlos y quién tiene acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2000, p. 8, en inglés el original).

Este artículo retoma la propuesta teórica de los NESL con el fin de explorar las creencias de cuatro maestros de bachillerato en torno a la literacidad en dos dominios específicos: historia y literatura. Interesa centrar el estudio en las creencias de los maestros como uno de esos elementos no observables que determinan las prácticas de literacidad. Para ello, se hicieron observaciones en clase de dos maestros de literatura y dos de historia en un bachillerato público de clase media urbana, y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los maestros observados. El propósito de las entrevistas fue explorar las creencias de los maestros sobre la lectura y sobre su área de dominio, y se analizaron tomando en cuenta el contexto de la situación y las tres variables identificadas en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) como relevantes en cualquier ocasión en la que se utiliza el lenguaje: campo, tenor y modo del discurso (Halliday, 1978, 1985). Por campo se entiende la actividad y el contexto institucional en el que ocurre el lenguaje; el tenor alude a la relación entre los participantes, y el modo al canal de comunicación (Pearce, citado en Halliday, 1987). En la LSF las categorías de campo, tenor y modo están asociadas a tres funciones semánticas del lenguaje: el campo activa la representación de la

1. Se utiliza el término literacidad como traducción de la palabra literacy (Casany, 2005), algunas veces traducida como “letrismo”, y otras como “formación lectora”.

experiencia (función experiencial); el tenor, la posición del sujeto (función interpersonal), y el modo, el foco de la información (función textual). Al tratar las entrevistas como textos que constituyen “sistemas de conocimientos y creencias” por sus funciones experienciales, interpersonales y textuales (Fairclough, 1995, p. 6, en inglés el original), fue posible discernir las creencias de los maestros sobre la literacidad y su área de dominio. Es decir, la LSF fue la base conceptual y metodológica para realizar un análisis del discurso de las entrevistas que permitiera identificar los significados explícitos e implícitos en la construcción de una experiencia por parte de los maestros entrevistados. Esta información fue complementada con las transcripciones de las clases observadas para explorar en qué medida la postura de los maestros sobre los aspectos tratados en las entrevistas orienta su actividad en el aula.

Se parte de una postura que destaca la naturaleza social de los procesos de lectura/escritura, y sostiene que las formas de leer y utilizar textos se adquieren y aprenden en contextos sociales donde el individuo es “socializado o aculturado en una práctica social específica” (Gee, 1996, p. 245). Desde este enfoque, el término literacidad se entiende como el “dominio de un Discurso secundario” que proporciona una fuente importante de metacognocimiento, el cual, a su vez, permite la crítica de otras prácticas de literacidad (Gee, 1996, p. 143, en inglés el original). Por ello, un propósito fundamental en el estudio fue identificar las creencias de los maestros sobre las prácticas dominantes de literacidad en el currículo del bachillerato.² Las preguntas que guiaron el análisis fueron las siguientes: ¿Cuáles son las creencias de los maestros sobre su área de dominio, la literacidad y las prácticas dominantes de literacidad? ¿De qué manera estas creencias orientan su quehacer en el aula? Para poder dar respuesta a estas preguntas fue necesario considerar la formación y experiencia docente de los maestros, los Discursos que derivaron de las narraciones sobre su propia experiencia, y la situación de enseñanza de cada participante en el estudio. Esto a su vez permitió la identificación de ciertos rasgos distintivos de las filiaciones e identidades de los maestros. A la luz de un Discurso dominante que insiste en tratar las instituciones escolares como empresas con fines estrictamente utilitarios (Smyth, 1992), es importante analizar las creencias y prácticas de los maestros tomando en cuenta los distintos Discursos que orientan su práctica docente. Esto permite a su vez tener una idea de las ideologías de los maestros sobre sí mismos como miembros de una comunidad profesional, y sobre el sistema del cual sus prácticas docentes forman parte.

MARCO TEÓRICO

Creencias y conocimientos de los maestros

Los estudios sobre el papel que tienen las creencias de los maestros en su práctica docente coinciden en señalar la dificultad para distinguir teóricamente entre conocimientos y creencias (Marcelo, 1987; Pajares, 1992; Borko *et al.*, 1993; Calderhead, 1996; Borko y Putnam, 1996; Richardson, 1996; Tatto, 1998; Moni *et al.*, 1999; Miras *et al.*, 2000; Poulson *et al.*, 2001; van Driel *et al.*, 2001; Brindley y Schneider, 2002). Por lo general, las creencias aluden a suposiciones, ideologías y percepciones de los sujetos; mientras que los conocimientos implican proposiciones factuales consideradas como “verdaderas” por una comunidad de personas (Calderhead, 1996; Richardson, 1996). En este sentido, Fairclough (1995) insiste en la necesidad de distinguir entre conocimientos e ideología, pues los primeros suponen proposiciones que se relacionan de manera más o menos clara con los hechos a los que apuntan; en tanto que la segunda implica la representación del mundo desde una perspectiva particular, de tal forma que la correspondencia entre las proposiciones y los hechos es mediada por la actividad de representación. En todo caso, los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente, y funcionan como filtros mediante los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza (Borko y Putnam, 1996).

Tanto los conocimientos como las creencias se adquieren en situaciones y contextos específicos. Citando el trabajo de Yinger y Hendricks-Lee (1993), Calderhead (1996) destaca la naturaleza social de los conocimientos de los maestros, en tanto que éstos existen en contextos culturales, físicos, sociales, históricos y personales. Así, algunos autores hablan de la naturaleza situacional de los conocimientos (Borko *et al.*, 1996); mientras que otros destacan el carácter afectivo y la carga valorativa asociada a algunas creencias de los docentes (Nespor, 1987; citado por Calderhead, 1996). Richardson señala tres aspectos de la experiencia de los maestros, decisivos en el desarrollo de sus conocimientos y creencias sobre la enseñanza: su experiencia personal, su experiencia escolar, y su experiencia con el conocimiento formal. La primera incluye los aspectos de su vida que les permiten formarse una visión general sobre el mundo; la segunda se refiere a su experiencia como estudiantes y las concepciones que se forman sobre el papel de los maestros y la enseñanza, y la tercera alude a los conocimientos que se forman y validan dentro de

2. Las entrevistas se llevaron a cabo antes de la actual reforma curricular en el nivel medio superior, por lo cual no incluyen comentarios sobre la reforma y sus respuestas se circunscriben a los contenidos del currículo anterior a la reforma.

una comunidad de especialistas (Richardson, 1996). Este último aspecto interesa en cuanto que determina las concepciones sobre las disciplinas y el “saber especializado”. Al respecto, Quiroz (1987) señala que los maestros de asignaturas particulares, al integrar el saber especializado a sus conocimientos, se apropian a la vez de “los usos que del mismo se hacen en el gremio y esto es la capacidad de manipulación para presentarlos en el momento de la enseñanza”. En este sentido, el saber especializado deviene “núcleo fundamental” en la formación de las identidades de los sujetos que pertenecen a determinados gremios (Quiroz, 1987, p. 5).

Por su parte, Fairclough (1995, p. 39) argumenta que las instituciones sociales les imponen a los sujetos que construyen “restricciones ideológicas y discursivas [...] como una condición para que puedan actuar como sujetos” (en inglés el original). Como ejemplo, Fairclough menciona que “para convertirse en maestro, uno debe dominar las normas ideológicas y discursivas que la institución escolar le adscribe como tal”; esto es, uno debe hablar y actuar de cierto modo, lo cual implica una forma particular de ver las cosas, y que en última instancia es la norma ideológica para esa formación ideológica-discursiva.

D/discurso e identidad

Similar al trabajo de Fairclough, los estudios de James Gee sobre análisis del discurso ofrecen un marco conceptual para estudiar la manera en la que los individuos utilizan el lenguaje para “representar actividades, perspectivas e identidades” (Gee, 1999, pp. 4-5, en inglés el original). Para Gee los Discursos (con mayúscula) constituyen formas socialmente aceptadas de utilizar el lenguaje, y de pensar, valorar, actuar e interactuar de acuerdo a contextos específicos, lo que permite que los individuos se identifiquen a sí mismos como miembros de un grupo o red social particular; mientras los discursos (con minúscula) hacen referencia al lenguaje en uso.

Un aspecto central de los Discursos, de acuerdo a Gee, es el reconocimiento; como tal, su estudio permite entender las diferentes identidades que los sujetos proyectan mediante (aunque no exclusivamente) el lenguaje. Concebida como una herramienta analítica de gran utilidad para entender las instituciones escolares, Gee (2001) distingue cuatro formas de abordar la identidad: como un estado natural desarrollado a partir de fuerzas en la naturaleza (identidad “natural”); como una posición autorizada por las autoridades de las instituciones (identi-

dad institucional); como un rasgo individual reconocido en la interacción con otros seres racionales (identidad discursiva), o como una serie de experiencias compartidas en las prácticas de grupos de afinidad (identidad por afinidad). No es posible tener identidad alguna sin un sistema de interpretación que permita el reconocimiento de esa identidad (Taylor, 1994; citado por Gee, 2001). Así, las personas pueden construir activamente el mismo rasgo identitario de diferentes maneras y con propósitos diversos y, de esta forma, negociar cómo deben ser vistos estos rasgos: como una identidad natural, institucional, discursiva o de afinidad. Gee argumenta que hacer reconocible quiénes somos y lo que hacemos siempre involucra mucho más que el lenguaje (una forma particular de vestirse, de pensar, de hablar, de actuar); son precisamente estos aspectos los que forman los Discursos; mientras que el sujeto que se proyecta a través del lenguaje y el Discurso es una “identidad socialmente situada” (1999, p. 17). Los Discursos son sociales e históricos, pero las trayectorias de las personas son individuales. Al transitar en el espacio de los Discursos, las trayectorias de los sujetos y la narrativización que de ella construyen constituye su identidad específica, aunque inacaba y potencialmente cambiante (Gee, 2001).

Elementos situacionales y rasgos semánticos de los textos

Tanto el trabajo de Fairclough como el de Gee se nutren de las propuestas de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), representada principalmente en los estudios de M. A. K. Halliday. En la LSF el lenguaje se concibe principalmente como un instrumento de interacción social, y su estudio es a partir del contexto social en el que surge. Desde este enfoque, el lenguaje es más que un sistema formal y cognitivo, por lo que estudiarlo aislado del contexto social no permite explorar las elecciones lingüísticas que realizan los sujetos. Es precisamente este aspecto un componente fundamental de la teoría, ya que establece que en cualquier situación que se utiliza el lenguaje las personas ejecutan elecciones sobre el significado, elecciones que a su vez ocurren en los sistemas de rasgos lingüísticos formales disponibles en ese lenguaje (Haig, 2001; Rogers, 2004; Fairclough, 2004;). En este sentido, Halliday (1978) describe el lenguaje como un potencial de significado. Es potencial en tanto que para saber lo que los hablantes hacen con el lenguaje se requiere saber lo que en realidad pueden hacer dentro del sistema, y al analizar textos auténticos es posible analizar las elecciones que, de hecho, realizan. Esto es posible al

poner atención en las situaciones en las que se utiliza el lenguaje, es decir, a los componentes del contexto de situación.

Fairclough (1996), por su parte, propone que el texto funciona ideacionalmente en la representación de la experiencia y el mundo, interpersonalmente en la constitución de la interacción social entre los participantes en el discurso, y textualmente al conectar las partes de un texto en un todo coherente. Ya que la ideología deja su huella en los tres niveles del contexto (campo, tenor y modo) mediante las preferencias lingüísticas, los textos se convierten en evidencia lingüística de las creencias, prejuicios y posiciones codificados en ellos por los sujetos (Eggins, 1994).

Contexto del estudio

La investigación se llevó a cabo en una preparatoria pública de clase media urbana en el norte del país. Se trata de una institución que ofrece dos modalidades de bachillerato, el general y el bachillerato internacional. Con una población cercana a los 4 000 estudiantes, los grupos del bachillerato nacional atienden a entre 40 y 50 estudiantes por grupo distribuidos en tres turnos. El bachillerato internacional, en cambio, inicia en el tercer trimestre y consta de dos grupos por nivel con 20 alumnos cada uno. Éste es un riguroso programa académico que se ofrece en más de mil escuelas distribuidas en 106 países. En México se ofrece en 34 escuelas, de las cuales la mayoría (31) son privadas. Ya que ésta es una de las pocas instituciones públicas que ofrece el programa del BI, para cubrir los gastos de los materiales y las evaluaciones internacionales a las que deben someterse los estudiantes inscritos en el programa, es necesario cubrir una cuota por cada estudiante que es costeadada por sus familias.

A sugerencia de los coordinadores de área, en el estudio participaron dos maestros de historia y dos maestros de literatura considerados buenos maestros en su disciplina tanto por la administración como por sus colegas. Si bien sólo uno de ellos contaba al momento de hacer el estudio con una plaza de tiempo completo, todos ellos indicaron que la docencia era su única actividad profesional, y su carga laboral en la institución era comparable (entre 33 y 40 horas); mas no así sus horas de trabajo frente a grupo: mientras que una maestra de tiempo completo estaba a cargo de la enseñanza de tres grupos de historia (9 horas clase), los tres restantes eran responsables de 8 a 9 grupos por semestre (24 a 27 horas clase).

Las entrevistas se llevaron a cabo en la cafetería de maestros durante sus horas libres entre clases. En un primer encuentro previo a la entrevista, los maestros recibieron un documento con la descripción y objetivos del proyecto, y les hice saber mi interés general por conocer la forma en que se enseña historia y literatura en el bachillerato, y el interés particular por explorar las prácticas de literacidad en este nivel. Todos los maestros accedieron a que realizara observaciones en el aula, las cuales fueron grabadas y registradas en notas de campo.

Se efectuaron cuatro entrevistas en total con una duración de 75 minutos cada una aproximadamente, grabadas y transcritas en su totalidad. La guía de entrevista incluyó preguntas sobre la experiencia previa de los maestros; sus creencias sobre el contenido de la materia, la lectura y la escritura, y el currículo del bachillerato nacional; así como los problemas que enfrentaban en su actividad docente.

Por otra parte, se observaron dos horas de clase de cada uno de los maestros entrevistados. Éstas fueron transcritas y codificadas de acuerdo a los acontecimientos de literacidad observados en cada clase, tomando en cuenta los cuatro elementos constitutivos: participantes, contexto físico, materiales, y actividades.

Análisis de los datos

Se utilizaron los conceptos de campo, tenor y modo para caracterizar y analizar las entrevistas y explorar los rasgos semánticos activados por estos elementos situacionales: así, analicé los referentes expresados por los maestros en las entrevistas (función experiencial), mi propia función como investigadora-entrevistadora y la relación con los maestros entrevistados, así como las relaciones entre los participantes en el discurso (relación sujeto-objeto, función interpersonal); y los rasgos textuales del lenguaje utilizado: discurso oral, temas, deixis (función textual). De esta manera, a partir de varias lecturas cuidadosas de las entrevistas, seleccioné un corpus textual que me permitiera identificar los rasgos identitarios de los maestros, los Discursos en el proceso de narrativización de su experiencia, y sus creencias en torno a los tres ejes estructurantes de las entrevistas: el dominio específico (historia y literatura) y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de bachillerato, las prácticas de literacidad dominantes en estos dos dominios (prácticas establecidas mediante el currículo), y las prácticas de literacidad que ellos consideraron pertinentes en cada dominio.

3. Se utilizan seudónimos en las cuatro entrevistas.

Siguiendo la propuesta de la LSF, cada cláusula fue codificada según las tres funciones del lenguaje. Para observar la función experiencial fue necesario identificar el tipo de procesos codificados en los verbos, así como los participantes en esos procesos. Gee (1999) aclara que es esta función la que ayuda a identificar el contenido de la cláusula en términos de la representación de una realidad extralingüística. Otra forma de ver el análisis es preguntar qué tipos de verbos se utilizan, qué participantes se incluyen o se excluyen, y cuáles son los que se nombran. La función interpersonal fue codificada en términos de los modos y tiempos verbales, la relación sujeto-objeto, y los papeles asignados a cada participante en la interacción. Ya que una pregunta puede proporcionar y/o solicitar información y una respuesta aportar o negar esa información fue necesario identificar los enunciados declarativos y ver su función en el contexto de la interacción. De igual manera, el cambio de papeles en la interacción fue visto en términos de las preguntas y respuestas que se formularon. Para el análisis de la función textual las cláusulas fueron codificadas a partir de la identificación de los temas, los elementos de cohesión y los deícticos. En este nivel, el análisis se centró en la organización y la secuencia de los textos. En la presentación de los resultados, los elementos que se destacan en el texto aparecen en negritas y la función específica, en paréntesis.

Una vez codificados los textos fue posible encontrar ciertos patrones en el discurso de las entrevistas que orientaron mi búsqueda de los Discursos y las identidades de los maestros. Esto me permitió explorar cómo los miembros de una comunidad profesional construyen su propia identidad en relación con los miembros de ésta y otras comunidades a partir del contexto de la situación. Con esto en mente, es importante considerar que para este estudio la selección de los participantes se realizó con criterios establecidos de antemano: maestros de una institución pública prestigiosa cuya actividad principal fuera la docencia, con un mínimo de diez años de experiencia docente, y considerados buenos maestros por sus colegas y administradores. A estas identidades preestablecidas se sumaron otras voces y Discursos que emergieron durante las entrevistas, como se mostrará a continuación.

RESULTADOS

La maestra Osuna: el discurso de la vocación normalista

Con 17 años de experiencia docente en esta institución al momento de realizar la entrevista, la maestra Osuna³ describió su

experiencia como maestra dentro del normalismo. Su formación inició en la Escuela Normal Federal de su estado natal en el centro del país, donde se tituló como maestra de Historia en 1975 y a partir de entonces trabajó primero como maestra de primaria y posteriormente de secundaria en diferentes estados del país. Su formación en una escuela federal posibilitó su tránsito de un nivel a otro y de una entidad a otra dentro del sistema federal, y declaró no haber encontrado obstáculos para estas transiciones hasta llegar al puesto que ocupaba al momento de la investigación: una plaza de tiempo completo y una carga docente de tres grupos al semestre (9 horas clase), más horas para la coordinación del área.

Antes de iniciar la entrevista reiteré el propósito de la misma y mediante enunciados declarativos le proporcioné información sobre mi investigación y mi interés por escuchar las opiniones y creencias de maestros experimentados en las áreas de historia y literatura sobre la lectura y la escritura en sus materias, y los problemas que enfrentan en sus actividades docentes (tenor, función interpersonal). Las preguntas de la entrevista giraron en torno a seis ejes principales: su trayectoria como maestra, su opinión sobre la importancia de la disciplina que enseña, sus propósitos al enseñar historia, su opinión sobre el currículo nacional, los acontecimientos de lectura-escritura promovidos en su clase, y los retos en su profesión (campo, función experiencial). Este procedimiento fue el mismo para todos los maestros entrevistados.

Al principio, esta maestra mostró reticencia en responder las preguntas de la entrevista, lo que dejó en claro la distancia entre nosotras dos como participantes en un mismo acto discursivo (función interpersonal). Ello fue aún más evidente cuando la maestra mencionó una evaluación realizada por mi universidad en la cual los estudiantes de esta institución obtuvieron bajas puntuaciones. De ahí que algunas de sus respuestas aludieran a temas ajenos a la pregunta expresada, como ilustra el siguiente ejemplo:

Inv. ¿Con qué frecuencia les pide usted trabajos [a los estudiantes]?

Mtra. Fíjese y ahorita solamente [tengo] tres grupos... pero todo el tiempo he trabajado, cuando he tenido diez grupos, y no tenía nada aquí en la oficina. Por eso yo digo que si realmente le interesa a uno la educación, de verdad quiere uno avance y la transformación de México, los maestros somos los obligados a hacer esto de estar constantemente viendo qué están haciendo nuestros alumnos (entrevista 1, cita 1).

En su respuesta, los enunciados declarativos en primera persona no proporcionan la información solicitada (función inter-

personal); por el contrario, aluden a sus condiciones de trabajo y terminan con un referente recurrente en su discurso: el bien del país y la función de los maestros para lograrlo (función experiencial). Este cambio referencial estuvo marcado por circunloquios en los cuales ella como sujeto se convierte en el tema de cada cláusula (función textual).

Este y otros momentos en la entrevista dieron cuenta de la identidad socialmente situada de la maestra: la de una normalista comprometida con el sistema y con una misión clara en su profesión. Así, sus respuestas incluyeron comentarios recurrentes sobre su vocación y su compromiso con el sistema federal. Un claro ejemplo fue su respuesta a mi pregunta sobre su experiencia docente:

Inv. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

Mtra. A mí me emociona ser maestra desde el momento mismo que elijo esta profesión [...] mi trayectoria siempre ha sido dentro del sistema federal, he tratado de defender el federalismo porque siento que lo práctico es de mucha ventaja para los profesores [...] por eso es maravilloso estar en la federación (entrevista 1, cita 2).

De nueva cuenta, la respuesta evita contestar directamente (función interpersonal) y en su lugar utiliza enunciados en primera persona con verbos en presente que describen lo que Halliday define como procesos mentales (Halliday, 1985; Eggins, 1994), con la presencia notable de verbos que aluden a lo afectivo (función experiencial). En este fragmento aparecen intercalados verbos en pasado con dos participantes importantes: su trayectoria y el sistema federal. Estos enunciados permiten apreciar cómo codifica esta maestra su experiencia pasada como docente: una elección afortunada que le permite transitar exitosamente entre un nivel y otro dentro de un sistema que, en la práctica, la recompensa con buenas condiciones laborales. En estos fragmentos, llama la atención que en la narrativización de su trayectoria su identidad como maestra en esta institución aparece como un rasgo natural asumido en una vocación y un compromiso con el sistema; es decir, su identidad institucional pasa a ser codificada como una identidad “natural”.

Su trayectoria como maestra y la representación de su propia experiencia parecen colorear sus creencias sobre la enseñanza de la historia y su propia práctica docente: al preguntarle sobre la importancia de esta asignatura en el bachillerato, la maestra respondió que

es la base para dar innovaciones sociales, políticas, económicas... Además formar en ellos, los muchachitos, el amor patrio [...] estamos en el rescate de los valores históricos [...] para que verdaderamente se vaya formando la idea el alumno de que amar la patria no solamente es decir la voy a amar, sino cómo va a ser mi conducta frente a todos los actos cívicos, patrióticos (entrevista 1, cita 3).

En este caso, el primer enunciado es rebasado por las cláusulas siguientes cuyo elemento de cohesión (el adverbio “además”, función textual), sugiere un complemento, pero cuyo énfasis no pasa desapercibido. En estas cláusulas, aparece un sujeto colectivo (otros maestros de historia de esta institución, probablemente) que comparten la visión/misión sobre el papel formador del maestro de historia: el rescate de los “valores históricos” que, para esta maestra, son aquellos que permiten una postura particular por medio del amor a los “símbolos patrios”. Argumentando que los estudiantes son beneficiarios de la historia del país al tener acceso a la educación pública, la maestra concibe la función de la enseñanza de la historia como un espacio privilegiado para formar los valores de los estudiantes con una fuerte carga ideológica sobre el “nacionalismo” y el “patriotismo”. Con ello, la identidad de esta maestra se expresa también en su vocación y lo que ella considera el servicio al país y las instituciones que la han cobijado.

A la pregunta expresa de las lecturas que asigna en sus clases, la maestra declaró que sus estudiantes eran libres de leer de diferentes fuentes para formar su propia opinión, pero esta aparente apertura fue matizada por el siguiente comentario:

Pero también ellos saben, los alumnos que están conmigo, que deben tener mucho cuidado en lo que leen; porque hay conceptos que en ocasiones no llenan las expectativas de lo que realmente quisiéramos que fuera México, ¿verdad? [...] Entonces hay gente como muy radical, gente que escribe historia pero que como a su manera, ¿no? A su conveniencia (entrevista 1, cita 4).

Una marca discursiva importante en esta cita es iniciar la cláusula con la preposición “pero”, un elemento que le da cohesión a su discurso y que anticipa el contraste con la visión expresada inicialmente sobre la lectura (función textual). Así, este comentario evidencia que el acceso a textos y la lectura de ellos en su clase de historia pasan por la censura de la ideología del nacionalismo y lo que ella considera es la imagen “correcta” del país.

Por otro lado, los acontecimientos de lectura-escritura observados en su clase consistieron en la lectura de una breve

biografía de Benito Juárez seguida de la escritura individual de un texto sobre las contribuciones de Juárez al desarrollo del país. En el discurso de esta maestra, plagado de expresiones hiperbólicas, la clase de Historia de México se nutre de un discurso casi hagiográfico sobre las vidas de los que ella considera los “héroes nacionales”, mientras que el tenor observado en su clase estuvo salpicado por reclamos emotivos codificados en cláusulas imperativas como las siguientes: “¡Digo no! ¡No culpeamos al gobierno! ¡Busca tu verdad!” (función interpersonal con los estudiantes).

Por lo anterior, es posible argumentar que las creencias altamente ideologizadas de la maestra sobre la historia y su enseñanza son parte de una representación dominante del papel que tienen los maestros en la sociedad mexicana, ideología institucionalizada mediante normas, rituales y rutinas claras y cotidianas en las escuelas públicas, incluyendo las escuelas normales: cantar el himno nacional, rendirle los honores a la bandera, y, en general, mantener el respeto a la disciplina y la autoridad. Como parte de esta ideología dominante, las creencias de esta maestra sobre su propio papel como maestra de historia devienen creencias naturalizadas y son percibidas como el camino correcto en su profesión.

El maestro González: discurso de la imposición institucional

El maestro González obtuvo el grado en leyes en la Universidad Nacional Autónoma de México. Originario de la ciudad de México, tenía de radicar en esta ciudad el tiempo que llevaba enseñando historia: trece años. En el momento de realizar la entrevista su carga laboral era de 33 horas, de las cuales 24 eran frente a grupo. Su experiencia anterior incluye 17 años en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en diversos cargos. A pesar de haber entrado a la SEP “de cola de ratón”, según sus propias palabras, llegó a ser, al cabo de varios años y promociones, asesor “de allá, de la Secretaría de Educación Pública. Eso era lo que hacía yo [...] planear el sistema educativo nacional” (entrevista 2, cita 1). Es precisamente ésta la experiencia que el maestro rescató a lo largo de toda la entrevista, como se ilustra en su respuesta a mi pregunta expresa sobre los años de experiencia docente (campo, función experiencial):

Inv. ¿Cuánto tiempo tiene dando clase?

Mtro. González. Efectivo de clase, se puede decir que trece años aquí. Porque en realidad yo, más que dar clases, me dedicaba a la planeación

educativa; a asesoramiento, también en el especto educativo, a funcionarios de allá, de la Secretaría de Educación Pública (entrevista 2, cita 2).

En esta respuesta, el maestro responde la pregunta y la complementa comentando su función anterior dentro del sistema. En la entrevista, el maestro mencionó varias veces una experiencia desafortunada mientras trabajaba en la SEP al ser removido de su cargo para dar clases en una escuela técnica. En palabras de este maestro, su ingreso a la docencia se debió a “haber caído en desgracia políticamente”; es decir, a los cambios de funcionarios que se llevan a cabo en cada sexenio. En este caso no aparece declarada la “vocación” por la enseñanza sino que ésta se configura como una imposición institucional ante una experiencia profesional trunca, y cuyas consecuencias implicaron un desplazamiento de lugar (del centro al norte del país), y de adscripción al sistema. Esto se ve reflejado en una identidad que fluctúa entre el aquí y ahora (ser maestro de historia en el bachillerato), y un allá lejano e inaccesible: “porque en realidad yo, más que dar clases me dedicaba a la planeación educativa”.

Similar al discurso de la primera entrevista, este maestro describió su condición actual como maestro por medio del lente de su experiencia pasada como funcionario, lo que dio pie a un Discurso de destierro/exilio en su narración. Esto fue más evidente en el uso frecuente de deícticos de tiempo y espacio (función textual: “yo era”, “allá”, “aquí”), y los continuos cambios en su voz discursiva, por ejemplo, al describir su experiencia pasada fue clara la voz de la autoridad en su discurso:

Era coordinador operativo. Di unos cursos en los cuales participé con otros maestros en el diseño de ellos. Porque yo advertí que los directores y subdirectores de escuelas secundarias generales y técnicas, incluso todas, regularmente son maestros que suben por escalafón a esos puestos y en ocasiones no conocen nada de administración; y una escuela es similar a una empresa [...] Entonces, junto con otros maestros diseñamos un primero y un segundo nivel [...] fueron tan buenos estos cursos que más tarde Aquiles Caballero, que era subsecretario, nos solicitó que se ampliara a secundarias generales [...] Entonces me convertí casi en coordinador operativo a nivel nacional (entrevista 2, cita 3).

En este fragmento, el único verbo en presente aparece con dos participantes: escuela y empresa, lo que denota su visión sobre la educación y un Discurso similar al de la administración pública. El resto de los verbos aparecen en pretérito, y codifican la representación de su trayectoria anterior.

Por el contrario, al hablar de su experiencia actual su voz cambió considerablemente:

Es increíble pero la experiencia es que [a los alumnos] no les llama la atención la materia [...] el maestro ya casi no tiene armas para presionar al alumno a que aprenda, y regularmente se le culpa siempre al maestro cuando salen mal las cosas [...] [los estudiantes] no nos quieren... [a los maestros de historia] (entrevista 2, cita 4).

Estos dos fragmentos pueden ser analizados mediante el cambio en el patrón temático (función textual), y el tipo de procesos que aparecen codificados en cada uno de ellos (función experiencial). En la cita 3, cuando describe su experiencia pasada, predominan los verbos que codifican procesos materiales (“di”, “participé”, “diseñamos”), con la excepción de dos procesos relacionales (“era”, “me convertí”) que describen atributos positivos de él mismo y que a su vez aluden a otro proceso material: coordinar, y un proceso mental (“advertí”) (Halliday, 1985; Eggin, 1994). En todos estos casos él es el actor principal y el tema tópico (función textual): es decir, se trata de narraciones sobre él y sus buenas acciones y atributos positivos en el pasado (función experiencial). De esta manera, en la narrativización de su experiencia pasada este maestro apela a una identidad discursiva reconocida a partir de una voz de logro y éxito profesional, y respaldada por otras voces institucionales (Aguiles Caballero, el subsecretario).

Por el contrario, en su discurso sobre su situación actual (cita 4) es notable el cambio de voz al desaparecer el yo como tema principal y surgir, en cambio, los otros (los estudiantes), donde él aparece indirectamente (el maestro) como el receptor de acciones negativas (“nos culpan”, “no nos quieren”). Este continuo cambio de voz en el Discurso del maestro permite distinguir una identidad marcada por un discurso de exilio/resentimiento: su condición actual de maestro de historia poco apreciado por los alumnos y con una fuerte carga laboral de horas clase es percibido a través del lente de un antiguo funcionario exitoso a merced del sistema. Este vaivén en su discurso permite advertir dos identidades institucionales en conflicto: la primera, asumida como un logro y la segunda, como una imposición.

Por lo que respecta a sus creencias sobre la lectura, el maestro declaró que la historia de México es como una novela en la que interesa saber quiénes son los héroes y quiénes los villanos, a la vez que destacó la importancia de aprender la información fac-

tual (fechas, nombres) expresadas en los textos, pues “la historia está plasmada en todos los libros igual”.

En los acontecimientos de lecturas observados en su clase, los estudiantes, por turnos, leyeron en voz alta un texto de corte enciclopédico con información sobre algunos hechos históricos, y posteriormente el maestro ofreció su propia interpretación sobre lo leído. En esta clase, fue evidente la distancia y la relación jerárquica con los estudiantes, lo que confirmó las bajas expectativas hacia ellos enunciadas por el maestro en la entrevista. Así, al preguntarle sobre la participación de los estudiantes y las oportunidades que tienen para discutir los textos el maestro respondió que “el problema es que se pierde mucho tiempo en un análisis que de antemano intuyo que no se va a hacer”.

Por otro lado, este maestro declaró que la historia es altamente formativa porque permite a los estudiantes familiarizarse con los problemas del país. Para este maestro, su clase sirve para “promover la unidad nacional y solidarizarse con los problemas del país”. En este sentido, sus creencias no son muy diferentes de las expresadas por la maestra Osuna, aunque ambos maestros destacan contenidos diferentes en la asignatura.

Las creencias de los maestros sobre la historia

Ambos maestros asumieron una postura positivista y maniquea de la historia, ya que ésta permite al sujeto que observa los acontecimientos históricos “juzgar” a los protagonistas y clasificarlos en “héroes o villanos”. Esta postura, consensada aparentemente al interior de las academias, influye de manera clara en sus creencias sobre lo que debe ser enseñado en el espacio de la asignatura. Para los estudiantes, arguyen estos maestros, conocer la historia de México deviene en una postura de “solidaridad ante los problemas nacionales” e implica el “desarrollo del amor patrio”. Expresado en otros términos, la función de la asignatura para estos maestros se ubica en términos de la cohesión ideológica que le confieren al desarrollo de la “identidad nacional”. A pesar de estas coincidencias, estas creencias adquieren expresiones diferentes a la hora de poner en práctica su ejercicio como docentes: un maestro le dio más peso a los conocimientos factuales (contenido declarativo), mientras que la otra destacó los rasgos y “hazañas” de los “héroes de la historia nacional” y el “amor a la patria” (contenido actitudinal). En este sentido, es posible afirmar que ambos maestros expresaron creencias arraigadas a nivel institucional y profesional/personal, pues como bien afirma Giroux,

como instituciones activamente comprometidas con formas de regulación moral y social, las escuelas presuponen nociones fijas de identidad nacional y cultural. Como educadores que actúan como agentes de producción, circulación y uso de formas particulares de capital cultural y simbólico, los maestros desempeñan inevitablemente un papel político (Giroux, 1996, p. 43, en inglés el original).

En este sentido, no sorprende que la crítica superficial de ambos maestros a las prácticas de literacidad dominantes (los programas y el currículo) fueran formuladas en términos de la extensión y no del contenido o la coherencia de los programas.

La experiencia de los maestros de literatura

La maestra Camacho: entre lo público y lo privado

De los cuatro maestros entrevistados, la maestra Camacho es la que cuenta con mayor educación formal y experiencia docente. Al igual que la maestra Osuna, ésta cuenta con formación normalista, y posteriormente continuó sus estudios en la universidad pública de su estado natal en el norte del país, en donde obtuvo la licenciatura en Letras Españolas, y un diplomado en Lingüística Estructural; además de la especialidad en Lengua y Literatura por la Normal Superior de su estado. Su trayectoria docente a lo largo de 26 años —de los cuales los últimos 16 habían transcurrido en esta institución— incluye experiencia en todos los niveles: primaria, secundaria, preparatoria y universidad. Mientras fue maestra universitaria fue coautora de dos libros de taller de lectura y redacción para estudiantes universitarios.

En esta institución la maestra fue fundadora del Bachillerato Internacional, en donde, hasta ese momento, había impartido la clase de literatura durante los últimos 16 años. En el momento de realizar la entrevista la maestra enseñaba por primera vez literatura a los alumnos del bachillerato nacional, y su carga laboral era de 39 horas, de las cuales 30 eran frente a grupo.

Desde el inicio la maestra proporcionó respuestas directas a cada pregunta (función interpersonal) con la información sobre su formación y su experiencia docente, así como sus opiniones sobre la importancia de la asignatura (función experiencial). Así, la maestra puso énfasis en la importancia de su materia para los estudiantes de bachillerato:

El estudiante necesita aprender a expresarse primeramente tanto en forma oral como en forma escrita, pero también necesita aprender todas las fases

de la lectura, necesita no nada más la lectura de comprensión, necesita llegar hasta la lectura crítica para que realmente pueda interpretar los textos a los que se va a enfrentar durante su carrera universitaria, entonces aquí en la preparatoria se deben sentar las bases para que el alumno aprenda a ser un alumno crítico, y solamente eso se logra mediante la lectura (entrevista 3, cita 1).

En este fragmento, la maestra señala el papel fundamental que tiene la literatura en la formación de los estudiantes para llegar al siguiente nivel educativo, y destaca algunos aspectos particulares del tipo de formación que se espera para los estudiantes. No obstante, esta maestra manifestó su insatisfacción con los estudiantes del programa nacional, ya que “no ven la utilidad de la materia; es como estar hablando con una pared”. De igual manera, al tener un doble referente en su experiencia docente (el bachillerato internacional y el nacional), la maestra fue muy clara en sus críticas a las prácticas de literacidad dominantes en el programa nacional:

A mí se me hace un poco difícil establecer, digamos algunos parámetros de comparación entre el nacional y el internacional, porque son dos programas diferentes y la finalidad de ellos también es... son objetivos algunos a largo plazo como el internacional y a corto plazo el del nacional [...] sin embargo el programa del nacional yo considero que está estructurado en forma, digamos, muy técnica, muy teórica; hace falta que el alumno aprenda a leer entre líneas, aprenda a desmenuzar textos, aprenda a despertarle, o sea más que todo, que se le despierte en el alumno el deseo por la lectura [...] si los programas estuvieran más encaminados a que el alumno... a despertarles el amor por la lectura, yo pienso que sería el objetivo final del programa... desgraciadamente en parte se cumple pero en una buena parte es muy técnico, muy teórico y darle a conocer al alumno elementos teóricos sin una práctica es como sembrar en el desierto (entrevista 3, cita 2).

En esta cita, si bien la maestra inicia comentando la dificultad de responder una pregunta que atañe sólo a uno de los programas que ella enseña, el conector “sin embargo” como elemento de cohesión y contraste (función textual) abre el camino a un juicio claro, codificado mediante un enunciado en primera persona con un verbo cognitivo (“yo considero”) que permite conocer su postura hacia las prácticas dominantes en el currículo nacional. Así, destaca los problemas de contenido, las ausencias (hace falta), lo que constituiría un buen programa (si estuvieran), y, mediante un adverbio (desgraciadamente) termi-

na con un juicio valorativo sobre los resultados de tener un programa inadecuado.

No obstante, es importante tener en mente que la crítica abierta al currículo nacional es contextualizada en el espectro más amplio que le brinda su experiencia en el bachillerato internacional (BI), que a lo largo de su discurso se percibe como un contraste entre la educación pública y la privada. Si tenemos en cuenta que para tener acceso al programa internacional los estudiantes de esta institución tienen que pasar por un riguroso proceso de selección, que además implica un costo elevado por parte de los padres de familia para cubrir los materiales y exámenes externos, y que los grupos no sobrepasan los 20 alumnos, no sorprende la referencia a la educación privada, ya que se trata, para los estudiantes, de una experiencia “privada” en una institución pública. Esta percepción fue reforzada por sus comentarios sobre las diferencias entre la formación que ofrecen la educación pública y la privada:

Los [estudiantes] que vienen de escuelas oficiales no traen lectura previa, son raros los que traen lectura previa, los que vienen de escuelas particulares, algunos de ellos traen lectura previa, vienen acostumbrados a leer un libro por mes o alguna cosa por el estilo o a entregar un reporte, etc. Pero como tienen taller de lectura y redacción en primero y segundo semestre, cuando nosotros los tenemos en tercero ya esa secuencia que traían se perdió (entrevista 3, cita 3).

Yo les corrijo la libreta [...] por ejemplo, estos alumnos no están acostumbrados a esta famosa libreta. Yo porque trabajé muchos años en el colegio particular y pues la libreta era algo así como de cajón, pero aquí no, y yo este es el primer semestre que trabajo con el [bachillerato] nacional, yo siempre he trabajado con el internacional, este es el primer semestre que trabajo con ellos (entrevista 3, cita 4).

En estas citas es posible identificar el mismo contraste entre un programa y otro, aunque en este caso el contraste abarca la formación que reciben los alumnos en las escuelas públicas a diferencia de la que reciben en las privadas, una clara referencia también a su propia experiencia como maestra en instituciones privadas. En este sentido, es posible identificar una identidad institucional (maestra de educación pública) que se contrapone a otra identidad institucional que aparece codificada casi como una identidad por afinidad a partir de experiencias compartidas dentro de un sistema y condiciones particulares (maestra en escuela privadas, del BI).

Es esta experiencia la que parece teñir la crítica al programa nacional en el discurso de esta maestra, y debido al marcado uso de los deícticos (“estos alumnos”, “aquí”), su discurso es similar al del maestro González por la codificación de la experiencia actual mediante un doble referente (“aquí”/“allá”; “estos”/“aquellos alumnos”). En ese sentido, la crítica a las prácticas de literacidad evidentes en el programa nacional se extienden a una crítica que abarca todo el sistema de educación pública. A pesar de ello y de una trayectoria que la identifica claramente como una maestra altamente calificada en su disciplina, la maestra se declaró incompetente para modificar, en sus clases, los contenidos y los objetivos del programa; debido, en parte, al tamaño de los grupos (por arriba de 50 alumnos), y a las decisiones tomadas por la academia:

Nosotros estamos supeditados al presidente de la academia, y entonces si la academia acuerda que no se va a leer en este semestre porque está muy cargado el programa de aspectos teóricos, entonces no leemos más que lo que viene en el libro de texto [...] El problema es que si la academia, los compañeros maestros que integran la academia deciden la mayoría que este semestre no se lee, pues no se lee, ése es el problema (entrevista 3, cita 5).

Por lo que respecta a los eventos de lectura-escritura observados en sus clases, éstos fueron primordialmente la lectura en voz alta por parte de los alumnos de cuentos breves publicados en el único libro que los estudiantes leyeron durante el semestre: un libro de texto con contenidos principalmente teóricos sobre la literatura. Estas actividades parecen confirmar su impotencia para mejorar las prácticas institucionalizadas en el sistema, en general, y en esta institución, en particular; a pesar de estar convencida del fracaso al que conducen al estudiante. No obstante, su crítica tocó puntos medulares sobre los problemas que aquejan la educación pública, al menos en esta área: incongruencia entre objetivos y contenidos, tamaño de los grupos, tiempo asignado a la materia y, sobre todo, la carga laboral y las condiciones de trabajo de los maestros.

El maestro Torres: correspondencia entre lo institucional y la afinidad

De los cuatro entrevistados, el maestro Torres es el único que se considera nativo de la ciudad donde, al momento de la entrevista, llevaba 22 años como maestro en esta institución. A pesar de haber nacido en el sur de país, haberse mudado desde una edad

muy temprana y haberse formado en las instituciones locales le permite distinguirse como uno de los pocos maestros originarios del lugar. Su formación fue dentro de la Escuela Normal Estatal donde obtuvo el grado de maestro con especialidad en Lengua y Literatura, y posteriormente cursó un posgrado en educación. Su experiencia docente abarca 22 años como maestro en el área de lengua en esta institución, y un año como maestro de secundaria en la institución aledaña a la preparatoria, y en la cual él cursó sus estudios de ese nivel. Su carga laboral en ese momento eran 30 horas, de las cuales 24 eran frente a grupo.

Al igual que la maestra Camacho, éste proporcionó la información solicitada mediante respuestas breves y concisas. Así, fue muy claro al expresar su opinión sobre el papel de la literatura en la formación de los alumnos:

Es la base, es el sustento que permite al alumno encontrar diferentes formas de apoderarse de un escrito para perfeccionar su capacidad en cuanto a léxico, en cuanto al desarrollo crítico del pensamiento (entrevista 4, cita 1).

A pesar de que este maestro expresó su frustración con la falta de motivación de los estudiantes para la lectura en general, y para la literatura en particular, fue el único de los cuatro maestros entrevistados que manifestó estar constantemente buscando formas de despertar en los estudiantes el interés por la lectura. Por ejemplo, al preguntarle su opinión sobre el programa del curso, respondió lo siguiente: “me parece bueno, me parece que el programa, aunque lo hagan a tres mil kilómetros de distancia, me parece que, en su conjunto, está ajustado... es bueno”. Sin embargo, a diferencia de la maestra Camacho, el maestro Torres declaró que, además del libro de texto requerido para el curso, él asignaba a sus estudiantes dos novelas recomendadas en el programa y una colección de cuentos y leyendas de una autora regional. Esta “regionalización” de los contenidos del programa fue un tema recurrente en su discurso: “Ahora mismo estoy en el proceso de... de ver cómo voy a implementar y regionalizar el conocimiento sobre el tema leyenda”. Vale la pena señalar que al hacer explícita la necesidad de incluir contenidos más acordes al contexto de los estudiantes este maestro evidencia su postura hacia las prácticas de literacidad dominantes, anticipada por el conector “aunque” en su comentario anterior: la distancia geográfica y probablemente cultural entre los dictados nacionales y el contexto local.

Al enseñar un género literario merced a los textos de una autora regional este maestro subvierte las prácticas dominantes

tanto en el currículo nacional como en la institución; en su lugar, rebasa los aspectos técnicos o teóricos del programa tan criticados por la maestra Camacho, e incluye la experiencia literaria mediante textos cuyos contenidos pueden resultar familiares para los estudiantes, con lo cual a su vez subvierte tanto el canon literario como las expectativas de los estudiantes: “[los estudiantes] tienen bloqueado aquí literatura; piensan, ¿no? El Quijote de la Mancha”. De hecho, llama la atención el énfasis en este aspecto que en un momento fue expresado como una obligación compartida con los estudiantes:

ayer se los decía a los alumnos: tenemos que ver a veces materiales que sean más regionales y en ese sentido ahora van a analizar Las leyendas de Tijuana, de Sor Abeja, que es un libro excelente (entrevista 4, cita 2).

En este ejemplo, el maestro codifica un proceso verbal (“decía”) seguido por discurso directo en el cual, mediante un enunciado declarativo modulado por el verbo tener, expresa una obligación/necesidad de los estudiantes, responsabilidad que él asume como propia al utilizar el pronombre en plural y, con ello, atenúa la voz de la autoridad y la distancia entre él y los estudiantes (función interpersonal con los estudiantes).

Estos ejemplos ilustran un discurso dominante en la entrevista con este maestro: a través de su clara identidad regional fue posible escuchar la voz de un maestro comprometido. No con el sistema público y federal, como en el caso de la maestra Osuna; o en cierta medida con la educación privada, como en el caso de la maestra Camacho. Los referentes expresados en su entrevista codifican el compromiso de este maestro con estos/sus estudiantes en esta institución y un contexto compartido por ambos. De hecho, fue esta misma identidad la que surgió hacia el final de la entrevista al cuestionar mi familiaridad con la literatura regional y las leyendas locales (función interpersonal):

A propósito, ¿ya leíste las Leyendas de Tijuana? ¿no? Está interesante, a los chamacos les emociona. Hay una leyenda muy bonita que se desarrolla aquí justamente donde estamos... yo viví aquí desde un año de edad [...] aquí crecí, aquí hice mi kinder [...] me tocó bañarme en esa alberca que está aquí, y cuando yo agarro esa leyenda y la empiezo a leer viví con ella con un susto, con un temor de que se me fuera a aparecer porque lo contaban los adultos, ¿no? [...]. Entonces imagínate, todo eso se lo digo a los chamacos, ahora léanla y ya, empezamos a comentar y discutir, eso es lo que a mí me ha permitido interesarlos en la literatura (entrevista 4, cita).

En esta última cita es posible distinguir un discurso diferente al de los otros maestros en, al menos, dos aspectos: el tono informal en el tuteo y la inversión de papeles entre entrevistador y entrevistado, así como el énfasis en un referente inmediato (aquí viví, aquí crecí, aquí estudié). Así logra un doble juego: por un lado minimiza la distancia interpersonal y la jerarquía (tuteo), y por el otro me lleva a un terreno en el cual él es la autoridad y, por ello, el que tiene derecho a cuestionar (tenor, función interpersonal).

A pesar de la aparente aceptación por parte de este maestro de las prácticas dominantes de literacidad presentes en el programa nacional, su insistencia en la necesidad de enseñar a los autores regionales mostró una cara diferente: en vez de privilegiar la teoría se concentró en la lectura de textos representativos de los géneros estudiados; en vez de leer a autores consagrados (p. ej. Cervantes) optó por compartir sus conocimientos sobre las tradiciones locales y la literatura regional.

Por otro lado, los eventos de lectura observados en clase consistieron en una discusión grupal sobre las características del género novelesco a partir de las características de las telenovelas.

DISCUSIÓN

A lo largo de las entrevistas, los D/discursos de los maestros proporcionaron el acceso a sus creencias sobre la asignatura, la literacidad y las prácticas institucionalizadas de literacidad. De igual manera, el análisis de las entrevistas permitió analizar estas creencias a la luz de los Discursos e identidades que emergieron en la narrativización de su experiencia. El cuadro de la p. 63 resume los resultados más sobresalientes.

Para los dos maestros de historia, el contenido en sus clases constituye un instrumento importante para imbuir en sus estudiantes una fuerte ideología nacionalista, a pesar de que esta perspectiva adquiere diferentes formas en sus prácticas docentes. De acuerdo a estas premisas la literacidad en el dominio de la enseñanza de la historia significa, para la primera maestra, la lectura acrítica de los textos sobre los actos de los héroes nacionales; mientras que el segundo maestro se inclinó más hacia la memorización de datos puntuales. Ambos maestros declararon estar de acuerdo con el contenido del currículo nacional, aunque expresaron su frustración por la extensión del programa.

Las entrevistas de los maestros de literatura ofrecieron un panorama diferente. Ambos maestros coincidieron en caracterizar la asignatura en términos de lo que implica la lectura crítica,

Domini no	Entrevistas	Creencias sobre el dominio y su enseñanza	Creencias sobre el currículo	Creencias sobre la lectura en ese dominio	Eventos de lectura observados	Discurso	Identidad
H I S T O R I A	Maestra Osuna	Formar en los "valores históricos". Ideología del nacionalismo	Muy amplio. No hay problemas de contenido	Restringir el acceso a textos que enuncian una visión particular del país	Lectura de biografías de "héroes" nacionales	Vocación normalista, compromiso con el sistema federal	Como rasgo natural/institucional
	Maestro González	Solidaridad con los problemas del país	Muy amplio. No hay problemas de contenido	Todos los textos dicen lo mismo	Lectura del libro de texto con la interpretación del maestro. Resalta información factual: datos, fechas, nombres	Discurso de la administración pública. Voz de la autoridad en el pasado, resentimiento en el presente. A merced del sistema	Como una construcción discursiva en el pasado, como una imposición en el presente
L I T E R A T U R A	Maestra Camacho	Competencia lingüística. Herramienta para llevar a cabo una lectura crítica	Enfatiza aspectos teóricos. No permite desarrollar una postura crítica	Necesaria para desarrollar la formación lectora de los estudiantes	Lectura de un libro de texto con los contenidos del programa	Discurso con un doble referente: educación pública vs. educación privada	Como un rasgo institucional y por afinidad
	Maestro Torres	Desarrollo de la competencia lingüística y el pensamiento crítico	Propuesta distante con contenidos pertinentes. Distancia cultural	Necesidad de regionalizar el contenido para volverlo accesible a los estudiantes	Lectura de fichas con información sobre el género novela. Relación con los conocimientos previos de los estudiantes	Identidad regional, compromiso local-institucional	Como un rasgo institucional y por afinidad

aunque sólo uno de ellos (la maestra Camacho) criticó explícitamente el contenido del currículo nacional por el énfasis en los aspectos teóricos de la literatura. Su crítica, no obstante, fue codificada de manera tal que abarcó el sistema de educación pública, y al hacer una comparación constante entre el programa y los estudiantes del bachillerato internacional, su crítica alcanzó a los estudiantes inscritos en el programa nacional. Esta visión se hizo más evidente al aceptar las limitaciones del currículo nacional y su incapacidad para modificarlo en la práctica; sin embargo, es importante señalar que esto fue, en parte, producto de su pesada carga laboral y del número de alumnos por grupo, una condición que ella fue clara en señalar como uno de los peores rasgos de la educación pública. En contraste, el cuarto maestro aceptó estar de acuerdo con los contenidos del currículo, aunque su evidente identidad regional matizó su Discurso con una voz de resistencia hacia las prácticas de literacidad dominantes. Esta aparente contradicción fue resuelta en el aula en virtud de la enseñanza del contenido curricular (los géneros literarios) mediante la lectura de autores regionales, una clara muestra de su compromiso con la institución y con el contexto sociocultural de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Partir de una distinción entre los eventos y las prácticas de literacidad me permitió abordar aspectos poco estudiados de la práctica docente, tales como la identificación y análisis de algunos elementos no visibles que en buena medida orientan las rutinas y procedimientos en el aula. Las creencias de los maestros constituyen un aspecto crucial de esas prácticas; en el caso de la literacidad, estudiar las creencias a la luz de las trayectorias personales y la representación que de ella construyen los sujetos permite entender las reglas institucionales, sociales y culturales que regulan el acceso a determinado tipo de textos y posturas ante ellos.

Por otro lado, el análisis del discurso basado en los postulados de la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 1978, 1985; Eggins, 1993; Gee, 1999) constituyó una herramienta útil en el análisis de las entrevistas para explorar las identidades y los Discursos de los maestros.

En las entrevistas, el contexto de la situación (campo: entrevista sobre las creencias de cuatro maestros sobre su disciplina, la asignatura particular y las prácticas de literacidad; tenor: relación entre una investigadora de la universidad pública estatal y cuatro maestros de bachillerato; formal en tres casos, relativa-

mente informal en el cuarto; modo: preguntas y respuestas; comunicación oral frente a frente) determinó en gran medida el discurso de los cuatro maestros y su representación de la experiencia (función experiencial), su relación conmigo como entrevistadora/investigadora, así como con los objetos de su discurso (función interpersonal); y sus narraciones, preguntas, organización temática y deixis (función textual).

En el caso de este estudio, la resistencia tácita de al menos dos maestros a proporcionar directamente la información solicitada (función interpersonal), así como su distanciamiento del contexto inmediato y, en un caso (el maestro González), la profesión docente, dejó en claro mi posición como alguien ajeno a la institución, a la profesión, y a este nivel educativo. A pesar de que sólo una maestra (la maestra Camacho) realizó una crítica puntual y abierta a las prácticas de literacidad dominantes en el currículo nacional y consensadas en la institución, su referente en el discurso fue el contraste entre el currículo nacional y un riguroso programa curricular (el bachillerato internacional), así como su experiencia en la educación privada, por lo que atribuyó su fracaso para promover la lectura crítica entre los estudiantes a un sistema de educación pública deficiente (contenidos, condiciones de trabajo y número de alumnos por grupo). Por el contrario, una maestra (la maestra Osuna) expresó su satisfacción con el sistema educativo en general, y con su experiencia en particular. Esto a su vez se vio reflejado en su práctica docente, en la cual la clase de historia fue vista como un espacio para promover entre los estudiantes una ideología anquilosada del nacionalismo y de lo que es la identidad nacional, y la lectura como una actividad restringida con pocas oportunidades para el desacuerdo y la lectura crítica.

Por otro lado, a pesar de su aceptación explícita del currículo nacional, el discurso y la práctica docente de un maestro de literatura (el maestro Torres) transformó las prácticas dominantes mediante la regionalización del contenido y, al menos en un momento, invirtió los papeles de entrevistador/entrevistado para cuestionar mi conocimiento sobre este tema (modo interpersonal).

Mediante las narrativas de desplazamiento (el maestro González y la maestra Camacho), y el Discurso institucionalizado sobre la enseñanza de la historia (la maestra Osuna), fue posible percibir en dos de ellos la aceptación de las prácticas de literacidad dominantes; en un tercer caso (la maestra Camacho) fue claro el rechazo a estas prácticas como también fue evidente la impotencia para modificarlas ante los acuerdos instituciona-

les; sólo en un caso, mediante una fuerte identidad regional y profesional, un maestro (el maestro Torres) cuestionó la pertinencia de esta ideología.

Estos resultados son un intento limitado por acceder al mundo interior de los maestros: sus trayectorias, sus percepciones, sus logros y sus frustraciones. Abordarlo desde el dominio de dos disciplinas específicas, y circunscribirlo al terreno de las prácticas de literacidad me permitió explorar formas exitosas de adaptar prácticas dominantes poco afortunadas, así como identificar algunas prácticas institucionalizadas que inciden negativamente en la formación lectora de los estudiantes. Es necesario realizar estudios sistemáticos que consideren a los maestros como sujetos reales con trayectorias, saberes e ideologías específicas, que en mucho pueden contribuir a mejorar la educación en el país.

REFERENCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1986), *Speech genres & other late essays*, Texas, University of Texas Press.
- BARTON, D. y Hamilton, M. (2000), "Literacy practices" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanić (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp. 7-15.
- BARTON, D., Hamilton, M. e Ivanić, R. (2000), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.
- BORKO, H., Flory, M., Cumbo, K. (1993), "Teachers' ideas and practices about assessment and instruction: a case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning and accountability practices", reporte técnico, Los Ángeles, National Center for Research and Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST).
- BORKO, H. y Putnam, R. (1996), "Learning to teach", en P. Berliner y R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, pp. 673-708.
- BRIENDLEY, R. y Schneider, J. J. (2002), "Writing instruction or destruction: lessons to be learned from fourth-grade teachers' perspectives on teaching writing", en *Journal of Teacher Education*, núm. 53, pp. 328-331.
- CALDERHEAD, J. (1996), "Teachers: Beliefs and Knowledge", en P. Berliner y R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, pp. 709-725.
- CASSANY, D. (2005), "Los significados de la comprensión crítica", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 26.
- CHOULIARAKI, L. y Fairclough, N. (1999), *Discourse in late modernity*, Edimburgo, Edinburg University Press.
- EGGINS, S. (1993), *An introduction to systemic functional linguistics*, Londres, Continuum.
- FAIRCLOUGH, N. (1995), *Critical discourse analysis: the critical study of language*, Londres, Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2004), "Semiotic aspects of social transformation and learning" en R. Rogers (ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp.225-236.
- GEE, J. P. (2001), "Identity as an analytic lens for research in education", en *Review of Research in Education*, núm. 25, pp. 99-125.
- (2000), "The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanić (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp. 180-196.
- (1999), *An introduction to discourse analysis, theory and method*, Nueva York, Routledge.
- (1996), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, Nueva York, Falmer Press.

- GIROUX, H. (1996), "Is there a place for cultural studies in colleges of education?" en H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren y M. Peters (eds.), *Counter narratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Nueva York, Routledge, pp. 41-58.
- GUMPERZ, J. J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HAIG, E. (2001), "A study of the application of Critical Discourse Analysis to ecolinguistics and the teaching of eco-literacy" en *Studies of Language and Culture*, núm. 22, pp. 205-226.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985), *Introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- (1978), *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, Londres, Edward Arnold.
- HAMILTON, M. (2000), "Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp.
- HANEY, J.J., Czerniak, C. M., y Lumpe, A. T. (1996), "Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands", en *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 33, pp. 971-993.
- HEATH, S. (1983), *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1981), *"In vain I tried to tell you": essays in Native American ethnopoetics*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- (1974), *Foundations of sociolinguistics*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1972), *Language in the inner city: studies in black English vernacular*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- MARCELO, C. (1987), *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC.
- MAYBIN, J. (2000), "The new literacy studies: context, intertextuality and discourse", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge, pp. 197-209.
- MIRAS, M., Solé, I. y Castells, N. (2000), "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores" en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 21, pp. 12-20.
- MONI, K., van Kraayenoord, C. y Baker, C. (1999), "English teachers; perceptions of literacy assessment in the first year of secondary school" en *Australian Journal of Language and Literacy*, núm. 22, pp. 1-25.
- PAJARES, M (1992), "Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct", en *Review of Educational Research*, núm. 62, pp. 303-332.
- POULSON, L., Avramidis, R., Fox, R., Medwell, J., y Wray, D. (2001), "The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing" en *Research Papers in Education*, núm. 16, pp. 271-292.
- QUIROZ, R. (1987), *El maestro y el saber especializado*, Documento DIE núm. 4, México, DIE.
- RICHARDSON, V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach" en J. Sikula, T. J. Buttery, y E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, pp. 102-119.
- ROGERS, R. (2004), "An introduction to Critical Discourse Analysis in education" en R. Rogers (ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-18.
- ROGERS, R. (2002), "Between contexts: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities" en *Reading Research Quarterly*, núm. 37, pp. 248-277.
- SMYTH, J. (1997), "Teaching and social policy: images of teaching for democratic change" en Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Londres, Kluwer Academic Publishers, pp. 1081-1143.
- STREET, B. (1995), *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Nueva York, Longman Publishing.
- TATTO, M. T. (1998), "The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice" en *Journal of Teacher Education*, 49, pp. 66-77.
- TITSCHER, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000), *Methods of text and discourse analysis*, Londres, Sage Publications.
- VAN DRIEL, J., Beijgaard, D. y Verloop, N. (1999), "Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge" en *Journal of Research in Science Education*, núm. 38, pp. 137-158.