

**REPRESENTACIONES SOCIALES DEL “SER DOCENTE” EN LOS
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON
ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

LILIANA LÓPEZ ZAMBRANO



**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
POPAYÁN
2018**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DEL “SER DOCENTE” EN LOS
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON
ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

LILIANA LÓPEZ ZAMBRANO

**Trabajo de grado para optar al título de
MAGISTER EN CIENCIAS HUMANAS**

Director:

EDGAR VELASQUEZ RIVERA

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
POPAYÁN
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Popayán, noviembre de 2018

Dedicatoria

**Dedico esta obra a mi madre
Ángela López Mosquera
Todo lo que soy es gracias a ti,
te amo infinitamente.**

Abreviaturas

PLLMIF: Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

R.S: Representaciones Sociales

TRS: Teoría de las Representaciones Sociales

OPE: Orientación del Proceso Educativo

E.E: Estudiante Educador

YMCA: Young Mens' Christian Association

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	11
1.1 CONTEXTO	11
1.2 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN	13
1.3 PROPÓSITOS	15
1.4 DIMENSIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	16
1.5 RECONOCER LA MULTICULTURALIDAD	28
2. EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE	36
2.1 UNA NECESARIA DISTINCIÓN	36
2.2 ASPECTOS INCIDENTES EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	52
2.3 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL	60
2.4 LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN LENGUA EXTRANJERA	65
2.5 LA FORMACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA	72
3. DOCENCIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES	80
3.1 DOCENCIA, CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES Y REPRESENTACIONES SOCIALES	80
3.2 TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	89
3.3 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	95
3.4 APROPIACIÓN CRÍTICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	100
3.5 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DOCENCIA	112
4. LENGUAS EXTRANJERAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES	131
4.1 LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EL MUNDO DEL TRABAJO	131
4.2 GLOBALIZACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES	137

4.3	CULTURAS LOCALES Y REPRESENTACIONES SOCIALES	147
4.4	UNIVERSIDAD, LENGUAS EXTRANJERAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES	152
4.5	REVALORAR EL SER DOCENTE Y NUEVAS REPRESENTACIONES SOCIALES	160
	BIBLIOGRAFÍA	178

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo titulado “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca”, es un ejercicio de investigación presentado en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas de la misma institución; el tema del que se ocupa es el referido a las representaciones sociales (RS), fenómeno poco estudiado a partir de poblaciones estudiantiles concretas como es el caso de esta investigación.

En materia formal en la presente investigación se utilizan normas ICONTEC y está dispuesta en cuatro capítulos: en el primero se expone el contexto en que la presente investigación tuvo lugar; los propósitos que condujeron a desarrollar esta propuesta, así como la respectiva importancia y pertinencia de la misma tanto para la Universidad del Cauca como para la sociedad en general. Además, se culmina el capítulo con la exposición de los aspectos teóricos y metodológicos que han sido base fundamental del presente trabajo investigativo.

En el segundo capítulo se inicia un recorrido por tres temas esenciales en este trabajo investigativo como lo son la educación, la formación y el aprendizaje; los aspectos incidentes en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras; se continúa con la caracterización de la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés-Francés, para culminar en el caso concreto de la formación para la docencia en lenguas extranjeras en la Universidad del Cauca.

El tercer capítulo nos da la bienvenida a diversos escenarios de la docencia; ya sea en las Ciencias Humanas, o el rol del docente en diferentes ámbitos educativos; así mismo se expondrán aspectos varios sobre el docente de lenguas extranjeras y algunas teorías de enseñanza aprendizaje, y por último se hará un énfasis particular sobre las representaciones sociales desde la práctica pedagógica, desde su apropiación crítica y sobre las RS de “la

docencia”, en los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés (PLLMIF) de la Universidad del Cauca.

Para concluir, el último capítulo se constituye en un recorrido por algunos contextos coherentes con las representaciones sociales; es decir, su importancia en la globalización y en las culturas locales. Se incluirán además los nuevos aspectos surgidos no solamente en cuanto a la docencia, sino también de las nuevas representaciones sociales fruto de la multiculturalidad y de los nuevos retos de la educación frente a la globalización.

Esta investigación fue ejecutada en el lapso comprendido entre el año 2015 y 2017 para optar al título de Magíster en Ciencias Humanas y ha sido una valiosa experiencia en materia formativa, dado que me permitió mejorar mis competencias investigativas, lo cual redundará en beneficio no solo de la institución sino también de los estudiantes.

El problema de investigación deriva de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre “ser docente” en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca? Para tal efecto se tuvieron en cuenta fuentes secundarias de autores de distintas tradiciones académicas, así como fuentes primarias concernientes a un tipo de encuesta aplicado a estudiantes y a la sistematización de mi experiencia como docente de diversas áreas del conocimiento, en la Universidad del Cauca.

Los resultados de esta investigación se constituyen en una notable fuente de información para que el Departamento de Lenguas Extranjeras revise y consolide la oferta de los programas de pregrado según corresponda; de igual modo la Universidad del Cauca tiene en esta investigación un importante insumo para configurar nuevas políticas de la enseñanza de las lenguas extranjeras, no solo en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés (PLLMI-F) sino también para las demás licenciaturas y en toda la población estudiantil.

Es esta una investigación en la que desde claros preceptos teóricos y metodológicos se aborda un fenómeno concreto que ha dado como resultado propuestas de solución para mejorar cualitativamente el proceso de formación de futuros docentes y por ende, el de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras; investigaciones de esta naturaleza deben tener continuidad, tal vez en el doctorado, en el sentido de ejecutar investigaciones de orden comparativo.

Agradezco a la Universidad del Cauca, por ser el espacio de trabajo que me ha permitido los escenarios de los cuales me he inspirado para proponer y desarrollar mi trabajo de investigación. Expreso también mis agradecimientos a los docentes y a los forjadores de la Maestría en Ciencias Humanas cuya propuesta busca que la comunidad académica comprenda mejor el papel de las Ciencias Humanas en los diversos procesos que afronta el sujeto contemporáneo¹. Asimismo, manifiesto mi gratitud a mi familia, a los estudiantes y de manera muy especial al Doctor Edgar Velásquez Rivera, quien ha sido mi orientador, mi apoyo y mi faro guiándome en la realización de esta investigación, a través de sus valiosos aportes y consejos.

¹ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Maestría en Ciencias Humanas. Universidad del Cauca, 2018. Disponible en: <https://goo.gl/bGgmVz>

1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

En este primer capítulo de la investigación ofrecemos el contexto que permite comprender los distintos escenarios en los cuales tuvo lugar la investigación, así como la importancia y la justificación de los mismos. De igual manera exponemos los propósitos y las dimensiones teóricas y metodológicas desde las cuales abordamos el objeto de estudio. En la parte final de este primer capítulo, señalamos la necesidad de reconocer la multiculturalidad en virtud de la riqueza étnica propia del Departamento del Cauca y por ende de la Universidad del mismo nombre, institución en la que tuvo lugar este trabajo.

1.1 CONTEXTO

El mundo occidental en las primeras décadas del siglo XXI asiste a una nueva edición de los procesos de globalización, entre los cuales, sobresale el fenómeno de la masificación de las comunicaciones y el predominio de la nanotecnología. Antiguos conceptos, ideas y nociones han sido cuestionados por el ímpetu de la globalización, tales como soberanía, independencia, Estado, nación y ciudadanía. En este contexto, la educación, especialmente la correspondiente al nivel superior impartida en las universidades, está obligada a ofrecer respuestas a los interrogantes que las nuevas realidades le interpelan. Colombia no es la excepción en este panorama. Las universidades colombianas, cada una a su manera, procuran ofrecer programas académicos que posibiliten la inserción intelectual de los nuevos profesionales en este contexto complejo y cambiante.

En el Departamento del Cauca tienen presencia universidades públicas y privadas, pero la única que ofrece programas de formación de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés, es la Universidad del Cauca. Institución que en el marco de su visión y misión intenta hacer presencia no sólo en la capital del departamento, sino en otras áreas geográficas caracterizadas por la mega diversidad en términos de la fauna y la flora.

Se trata de uno de los departamentos con mayor diversidad étnica del país y por ende con un complejo espectro de manifestaciones culturales, políticas, estéticas y religiosas. La población estudiantil de la Universidad del Cauca proviene de estos contextos regionales y también de unidades territoriales del resto del suroccidente de Colombia (Caquetá, Putumayo, Nariño y Valle).

La Universidad del Cauca tiene una política de internacionalización que supone la adopción del sistema de créditos, la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, el intercambio de docentes y a partir de los anteriores componentes, propenderá por la doble titulación. En esas condiciones, dentro de la oferta educativa se encuentran las licenciaturas que, como su nombre lo indica, forma docentes en distintas áreas del conocimiento que habrán de desempeñarse como docentes en los niveles de educación básica, media y superior. Una de esas licenciaturas es la de Lenguas Modernas Inglés-Francés, que siguiendo los lineamientos universitarios, propende por el continuo desarrollo de profesionales integrales.

El presente trabajo de investigación se realizó con los estudiantes y algunos egresados del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (PLLMIF)¹, inglés francés de la Universidad del Cauca en la ciudad de Popayán, el cual fue creado mediante Resolución número 026 del 06 de Febrero de 1991 (Ver Anexo No.1: *Creación del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés*), expedida por el Consejo Superior de la Universidad del Cauca. Recibió acreditación previa mediante Resolución No 2251 (Ver Anexo C: *Resolución No. 2251 Acreditación Previa*), de fecha Agosto 17 de 2000; cuenta con una modalidad presencial y su periodicidad de admisión es anual. El título otorgado al culminar el plan de estudios es de Licenciado(a) en Lenguas Modernas Inglés – Francés. El PLLMIF en la actualidad (2018) recibió acreditación de Alta Calidad por parte del MEN a través de la Resolución Número N° 27245 del 4 de noviembre de 2017.

¹ BUELVAS Y OTROS. Proceso de autoevaluación con fines de renovación de acreditación del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, 2016. Es preciso aclarar que durante la presente investigación el programa aún no había cambiado a su nueva denominación de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, según el Acuerdo Superior Número 013 de 2017 (ver adjunto).

El PLLMI-F es un sistema fundamentado en la articulación de los diversos campos, áreas y asignaturas que lo constituyen, orientado por conceptos y materializados éstos por metodologías, actividades y prácticas que conducen al conocimiento científico de los diferentes aspectos de la realidad socio-lingüística y cultural, con miras a contribuir al desarrollo y transformación cualitativa de la Educación y del Educador en Lenguas. Este profesional debe ser altamente competente a nivel nacional e internacional, de manera que pueda responder a las exigencias de conocimiento disciplinar, pedagógico e investigativo del mundo actual.

Es pertinente mencionar además que este programa de licenciatura tiene como objetivo general contribuir al desarrollo educativo y social del Departamento del Cauca y de la nación, formando licenciados idóneos en las lenguas extranjeras Inglés y Francés con una visión crítica del mundo, objetivo que se pretende lograr a través del desarrollo de calidades pedagógicas, lingüísticas, comunicativas en lengua extranjera; el diseño de materiales didácticos de apoyo para la enseñanza de las lenguas extranjeras y el desarrollo de una conciencia intercultural que permita comprender las diferentes culturas nacionales y extranjeras.

1.2 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN

Representaciones sociales del “ser docente” en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, es el título de la investigación que presento en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, en la Universidad del Cauca. Su desarrollo es uno de los requisitos para optar el título de Magíster en Ciencias Humanas. Este tema de investigación reviste una significativa importancia dada las dudas expresadas por algunos estudiantes que cursan el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés en la Universidad del Cauca, quienes no siempre ven su futuro laboral y profesional como docentes, viéndose

precisados a cursar dicho programa ante las condiciones concretas de la oferta educativa en la región. Parte de aquellos inconvenientes se expresan, entre otras maneras, en la aversión a los componentes pedagógicos del mencionado programa, en particular, pero es notoria la indisposición hacia la docencia en un importante sector del estudiantado.

También la importancia está dada por la experiencia que como docente, he tenido ante las diversas manifestaciones de indecisión de algunos estudiantes, en cuanto a continuar su formación para ser profesores. Lo anterior ha sido manifestado en los cursos de pedagogía de las lenguas y producción de materiales, donde los estudiantes se enfrentan a pequeñas micro clases dirigidas a sus compañeros de clase o de carrera; son estos espacios donde ponen en práctica lo aprendido desde los componentes: lingüístico, pedagógico y socio-humanístico. Además, la licenciatura plantea semestralmente los Espacios de Análisis del Proceso Educativo (EAPE), donde se socializa el sentir de los estudiantes frente a un tema determinado, entre ellos lo relacionado con el ser docente.

A lo anterior podemos agregar un momento cumbre en cuanto a la formación del futuro docente concierne, es el de la Orientación del Proceso Educativo o práctica pedagógica, que tiene lugar en octavo y noveno semestre. Este proceso se realiza en Instituciones Educativas de carácter público y de convenio con la Universidad del Cauca. Es aquí donde los futuros profesionales tienen un acercamiento con el contexto real de las escuelas y cumplen con actividades como la preparación de clases, el diseño de materiales, la orientación de la clase en coherencia con lo propuesto, entre otros. Es justamente en esta etapa donde han surgido muchas manifestaciones tanto positivas como negativas frente a la docencia; toda esta información se encuentra compilada en documentos de la OPE y ayudaron a complementar este trabajo investigativo.

No obstante, sucede todo lo contrario en lo que concierne al proceso de aprendizaje en lengua extranjera, el anhelo de la mayoría de estudiantes que ingresan a la licenciatura, es contar con las habilidades necesarias tanto en inglés como en francés y utilizarlas como herramientas facilitadoras para realizar viajes e intercambios multiculturales. En este

sentido los estudiantes hacen su mejor esfuerzo por participar de los campamentos de verano, por ejemplo los de YMCA, o para viajar a Francia en calidad de asistentes de español lengua extranjera o segunda lengua. Así pues, es claro que sus intereses están más enfocados en la adquisición de la lengua extranjera, más no en lo que respecta a la formación como futuros educadores.

La importancia de esta investigación, de igual modo, está articulada a la necesidad de ofrecer alternativas de solución a un problema específico, como es el de comprender los sentidos de “ser docente”, en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés. No obstante, el énfasis se realizó sobre aquellas personas que eligieron esta formación, no por la licenciatura, sino únicamente por el anhelo de aprender lenguas extranjeras. Este hecho se ha visto reflejado continuamente en diversos aspectos ya mencionados, ya sea por la deserción estudiantil, la falta de compromiso y dedicación en las asignaturas del componente pedagógico, y con mayor preocupación, en la falta de interés y disposición para adelantar la Orientación del Proceso Educativo (OPE), denominada en otros programas como la práctica pedagógica.

Por último, la pertinencia de desarrollar esta investigación ha sido, más allá de los aportes que pueda ofrecer para la comunidad académica y para diversos programas de formación en licenciatura, aclarar las dudas personales que siempre me han asistido como docente y es comprender o tener orientaciones sobre qué hacer o qué estrategias desarrollar con los estudiantes que hacen la licenciatura y no desean ser docentes; comprender sus futuros roles como educadores sobre todo cuando de niños se trata y más aún, cuando por el azar de la vida, terminan siendo profesores de otros futuros educadores, más exactamente profesores de licenciatura en las universidades.

1.3 PROPÓSITOS

Por medio de la presente investigación se buscó primordialmente analizar y comprender las representaciones sociales de ser docente, en los estudiantes del Programa de Licenciatura

en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. Además entre los propósitos se pretendió también conocer las principales representaciones sociales de los estudiantes y de algunos egresados con respecto a “la docencia”; develar los sentidos que los estudiantes del PLLMIF han construido frente a la docencia; propiciar nuevas líneas de investigación en el ámbito de la docencia y que redunden en trabajos de carácter comparativo; sugerir alternativas de solución a las probables deficiencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el PLLMIF, en la Universidad del Cauca y por último, tener en cuenta las narrativas de los estudiantes, para proponer ajustes a la reforma curricular del mismo programa.

1.4 DIMENSIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

En general, las teorías son construcciones intelectuales que permiten abordar y comprender un fenómeno dado. Si bien es cierto el programa de Maestría en Ciencias Humanas se caracteriza por la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, por consideraciones prácticas, así como por el tema de la presente investigación, pueden ser diversos los recursos teóricos a utilizar. Sin embargo, en virtud de los distintos seminarios del posgrado y en concordancia con el tema de investigación, considero que la perspectiva teórica de las representaciones sociales, es el enfoque teórico que me ha permitido un abordaje y una comprensión más integral, desde luego sin excluir otros apoyos teóricos que, a lo largo de la investigación, han sido incorporados.

Como es sabido, “La teoría de las Representaciones Sociales es uno de los modelos relativamente reciente (...), esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podría valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad”². En esos términos, “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de la

² MATERÁN, Angie. Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. En: Geoenseñanza. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela, Vol. 13, Num. 2, julio-diciembre, 2008, p.244.

Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y francés” supone una mixtura de perspectivas que van desde el denominado “sentido común” hasta la construcción social de las realidades a partir de discursos. Los discursos crean realidades, se ha dicho y, en efecto, se establece una relación biunívoca entre realidad y discurso, relación que es mediada por el conjunto de representaciones sociales que sobre un fenómeno social se tiene.

En este orden de ideas, también se afirma que: “A pesar de que una Representación Social (RS) comprende una amplia gama de fenómenos, puede entenderse como un sistema de referencia que nos permite dar significado a los hechos. Es decir, que constituye una especie de “anteojos” que nos brindan una manera de ver algunos sucesos o conceptos y concebir teorías implícitas para establecer aseveraciones sobre individuos o sobre nuestra vida cotidiana”³. En el caso que nos ocupa, las representaciones sociales albergan en su seno prejuicios y juicios, subjetividades y objetividades desde las cuales “leemos” el mundo de la vida cotidiana. Por tal razón, el dispositivo teórico de las representaciones sociales en este caso nos facilitan comprender las múltiples maneras en que los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad del Cauca, se entienden así mismos y como conciben el mundo inmediato.

Es importante señalar que “algunos autores proponen la siguiente definición de representación social: concepto que designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común (no científico), cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, por lo tanto, designa una forma de pensamiento social”⁴. Concomitante con ello, consideramos pertinente este apoyo teórico desde las representaciones sociales para la investigación “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés” dado que guarda notables diferencias de forma y de contenido con el positivismo. En verdad se trata de una forma de pensamiento social,

³ LACOLLA, Liliana. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol.1, Num. 3, Julio-diciembre, 2005, p.2. Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>

⁴ *Ibíd.*, p.3

en esta ocasión, asociado a la relación siempre conflictiva entre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el ejercicio docente y el mundo de las indecisiones individuales y colectivas.

Así mismo, es preciso añadir que “Las representaciones sociales se configuran a partir de un fondo cultural que circula en la sociedad y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se constituyen, es decir provienen de fuentes de determinación que incluyen condiciones económicas, sociales, históricas y el sistema de creencias y valores de una sociedad dada. Y aunque se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.) a la vez, dicho contenido se relaciona con un fin, como ser un trabajo a realizar o alguna otra cuestión enlazada con el pensamiento de tipo "práctico"⁵. Consideramos pues, que la población inmersa en este tema de investigación, deber ser estudiada y considerada en su contexto preciso, es decir, valorar el tiempo y el espacio de su existencia.

En ese mismo sentido se sostiene que “Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas”⁶. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica⁷. Por tanto, las representaciones sociales no son un dogma, son alternativas de conocimiento que se alejan de la ortodoxia, tanto materialista como idealista.

⁵ *Ibíd.*, p.3-4

⁶ MOSCOVICI, Serge. *La representación social: un concepto perdido*. Lima, 2002. Disponible en: <https://goo.gl/BZQWrp>.

⁷ MOSCOVICI, Serge. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. 2da. Edición. Buenos Aires: Hueul, 1979, Cap. I, pp. 27-44.

En esta investigación “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés”, se da por hecho que “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o qué debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega a una cosa presente o se modifica⁸”. De allí la relevancia del tema de las representaciones sociales como un fenómeno que se articula no solo en materia semántica, sino desde el punto de vista de la epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales.

En este orden de ideas, partimos del criterio, según el cual “Una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos. Así, reduce la variabilidad de los sistemas intelectuales y prácticos, y también de los aspectos desunidos de lo real. Lo no habitual se desliza hacia lo acostumbrado, lo extraordinario se hace frecuente. En consecuencia, los elementos que pertenecen a distintas regiones de la actividad y del discurso sociales se trasponen unos en los otros, sirven como signos y /o medios de interpretación⁹”; lo cual denota los incesantes cambios que tienen lugar no solo en los estudiantes como participantes o colaboradores de la presente investigación, sino también en las alternativas teóricas adyacentes.

Vale la pena recordar que para Moscovici (1963) las Representaciones Sociales son “(...) la elaboración de un objeto social por la comunidad con el propósito de conducirse y comunicarse”. Es claro que desde el aprendizaje de las lenguas y la docencia se construyen imaginarios, cuerpos explicativos, representaciones sociales por las cuales discurre el acontecer que quienes optan por las lenguas como una forma de vida intelectual y crecimiento personal o como un mecanismo que posibilita el posicionarse en el mundo del trabajo y, partir de tales prácticas, hacer efectivo un estilo de vida.

Moscovici es, desde nuestro punto de vista, tal vez el más representativo autor de la perspectiva teórica de las Representaciones. Así lo atestigua su considerable producción

⁸ *Ibíd.*, p. 27-44

⁹ *Ibíd.*, p 27-44

intelectual sobre el tema, al igual que el hecho de ser una referencia casi obligada tanto para otros teóricos y metodólogos, como para quienes recurren a las Representaciones en cuanto a teoría y método. Es de advertir que siendo el más relevante exponente de la teoría de las Representaciones, no es el único y, por tanto, recurrimos a otros autores de ese mismo campo teórico, sin que necesariamente sean contradictorios o excluyentes.

Por su parte Doise "...habla de diferentes tipos de representaciones cognitivas (derivadas de las representaciones sociales) que se asocian a cuatro niveles de explicación: las imágenes sociales que surgen de los procesos intraindividuales en los que el individuo organiza su experiencia del entorno social; las representaciones colectivas que surgen, dependiendo de la posición social que ocupa el sujeto, en las relaciones sociales, y el nivel de los valores y creencias compartidos por los sujetos"¹⁰.

Como se puede observar, la perspectiva teórica de las representaciones sociales, es una posibilidad cierta de construir conocimiento de una manera creativa, amplia y sistemática; constituyéndose de esta manera en un vasto abanico de información para la presente investigación. La teoría de las Representaciones Sociales se convierte entonces en el principal apoyo teórico desde el cual se asume esta investigación, en el sentido de permitir análisis más apropiados en virtud del tema propiamente dicho.

Esta recapitulación conduce entonces a considerar que las representaciones sociales "(...) constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los

¹⁰ DOISE, Willem. Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise, A. Palmonari (Eds.), L'étude des représentations sociales. 1986, pp. 81.

límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo¹¹”.

Por lo expuesto, sin desconocer ni descalificar otras perspectivas teóricas, desde el punto de vista de las representaciones sociales, es necesaria y procedente la investigación “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés de la Universidad del Cauca”. Investigación que se constituyó en mi caso en un estimulante desafío intelectual dada mi pertenencia al Departamento de Lenguas, a mi ejercicio como docente de la lengua francesa y por mi expectativa de continuar investigando sobre tan importante tema.

En materia formal la metodología que se utilizó en esta investigación consistió en hacer una lectura crítica sobre diversas fuentes expresadas en libros, revistas y sitios Web, entre otros; posteriormente se precisó el tema de investigación, el problema, la población estudiantil y las técnicas pertinentes para obtener y analizar la información, entre ellas puedo destacar la encuesta, la entrevista y otros documentos propios del programa de licenciatura en lenguas modernas donde están expresadas las narrativas estudiantiles y que ampliaré en un capítulo posterior.

Sobre el particular y en lo que a aportes metodológicos respecta, Herly Quiñonez, menciona que “los métodos cualitativos son parte del habitus, de la práctica de la investigación en Ciencias Humanas. Dichas prácticas han estado ligadas a los procesos históricos, especialmente, cuando el estudio de lo social desde lo cualitativo ha adquirido fuerza frente al cientificismo”¹². Planteamiento con el que estoy de acuerdo, dado que el conocimiento en Ciencias Humanas no encaja a todo el reduccionismo científico de corte

¹¹ ARAYA UMAÑA, Sandra. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En: Cuaderno de Ciencias Sociales, N°127. (1-84p) ISSN: 1409-3677. p. 11. Disponible en: <https://goo.gl/ag63Jq>

¹² QUIÑÓNEZ GÓMEZ, Herly Alejandra. Investigación en Ciencias Humanas: una mirada a su habitus FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 – Año 2013 - N° 67 - mayo - agosto -183-202190 <https://goo.gl/m95EzV>

positivista y encontré en la metodología cualitativa valiosos aportes y orientaciones para el desarrollo de esta investigación.

La misma autora es del criterio según el cual: “ante la complejidad de la humanidad, no sólo por los hechos, procesos, relaciones, conexiones, percepciones, interacciones o construcciones simbólicas, sino por los versátiles cambios culturales, tecnológicos, económicos y sociales, que parecieran hacer cada vez más complejo el entramado social, el análisis de las cualidades del objeto de estudio -en la investigación de las Ciencias Humanas- constituye un intento para develar y comprender precisamente esas cualidades de lo humano, basándose en un acto comunicativo, donde las diversas formas expresivas permiten la comprensión de dicho fenómeno”¹³.

Es por esto que hallé en este tipo de metodología las bases que me permitieron acercarme a la comprensión de los estudiantes en lo que a representaciones sociales de “ser docente” respecta; teniendo en cuenta que en la cotidianidad vivida en el PLLMIF surgen numerosos aspectos que muestran justamente la complejidad del ser humano por razones diversas. Ya sea por lo cultural, lo religioso, lo político, los intereses múltiples, las subjetividades, el contexto familiar, económico y social, entre otros que se han constituido justamente en lo interesante y enriquecedor para este trabajo investigativo.

Otro aspecto que encuentro oportuno entre los planteamientos de Quiñonez, es que describe el método cualitativo como “un acto comunicativo porque busca entender mediante el acercamiento al Otro, las lecturas e interpretaciones de sus textos escritos, visuales, sonoros y el silencio a través de la Hermenéutica y Análisis del Discurso y, el intercambio dialógico gracias a los Estudios Etnográficos con observaciones, entrevistas y grupos de discusión y con el análisis de las Representaciones Sociales”. Y es que precisamente, en el tema que me concierne, deseo comprender a los estudiantes como “el otro”; pero también vislumbrar de alguna manera, cómo será la relación dialéctica de ellos en un futuro donde “el otro” serán

¹³ *Ibíd.*, p. 189

sus estudiantes, partiendo de la realidad que muchos en la actualidad no desearían desempeñarse en la labor docente.

Dentro de este marco encuentro importante también añadir que Según Martínez¹⁴ (citado por Ruedas y otros, 2005), el método cualitativo “(...) trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones...”. El comprender parte de la naturaleza, de la realidad y de las representaciones sociales de la población estudiantil donde tuvo lugar esta investigación, es ya un gran paso no solo para acercarse a la complejidad humana; sino también para generar aportes en pro de mejorar la dinámica en lo que respecta a la formación del futuro docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A propósito de lo mencionado anteriormente, es preciso añadir que “La Hermenéutica, las Representaciones Sociales, el Análisis del Discurso y la Etnografía, son parte de los métodos cualitativos del habitus contemporáneos de las Ciencias Humanas”¹⁵: Por ende, he basado mi investigación en la teoría de las Representaciones sociales de Serge Moscovici, planteada en 1961 en su texto “El Psicoanálisis, su imagen y su público. Reitero, sin desconocer otras perspectivas teóricas como las expuestas que, sin ser contrarias a las representaciones, complementan y enriquecen el trabajo investigativo y analítico.

Teniendo como base que Moscovici “no recomendó ningún método en particular sino que sugirió la utilización de las técnicas que abarcaran las dimensiones que constituyen una RS; usar entrevistas abiertas o en profundidad, la observación participantes de tendencias etnológicas o el análisis minucioso del lenguaje de los individuos, son algunas de las técnicas para la recolección y el análisis de la información (...)”¹⁶. En este sentido y para lograr una mejor comprensión de las representaciones sociales de “ser docente” en los

¹⁴ *Ibíd.*, p.189

¹⁵ *Ibíd.*, p.190

¹⁶ MORA, Martín. La teoría de las representaciones sociales *Athenea Digital*, num. 2. 2002. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>

estudiantes de la licenciatura y como fuente de información, basé mi investigación en encuestas dirigidas a la población estudiantil PLLMI-F de la Universidad del Cauca; entrevistas en profundidad con el 10% de los participantes, enfatizando en mayor medida en quienes habían elegido el programa por su interés particular en la formación en lengua extranjera, mas no por el deseo de ser docentes. Además y como otro recurso investigativo, acudí a las narrativas estudiantiles de algunos participantes ya fuera por elección aleatoria o por voluntad propia de participación y la lectura minuciosa y analítica de diversos documentos propios del programa, como las reflexiones de la práctica docente, los Espacios de Análisis del Proceso Educativo y los planes de clase.

Según Moscovici (1979): “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación de los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”¹⁷. Estos planteamientos me permitieron tener un mayor acercamiento a la realidad estudiantil, una mayor comprensión de su cotidianidad; además de una puesta en cuestión de mi rol mismo de docente y generar aportes de orden investigativo a ser considerados por el programa de licenciatura.

Lo anterior, va a aunado también al criterio del autor en cuanto a que “la Representación es el cuerpo organizado del conocimiento de los ciudadanos y una manera de percibir la realidad. Bajo esta concepción, el lenguaje adquiere significancia, pues a partir de él se materializa la representación”¹⁸. Y es que según las vivencias que desde mi rol docente he tenido en el programa de lenguas, es preciso considerar que todas las representaciones estudiantiles han incidido tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza de los Estudiantes Educadores, término con que se designa a quienes realizan su práctica pedagógica.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 7

¹⁸ *Ibíd.*, p.7

De acuerdo a Moscovici (1985) ¹⁹ “la representación social tiene dos funciones: a) Hacer convencionales los objetos, personas y eventos. Se le otorgan una forma definitiva y b) Prescribir en el sentido de que se nos imponen con una fuerza irresistible”. Al respecto y para lograr una mejor comprensión de cómo se han construido las representaciones sociales de ser docente en los estudiantes del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés de la Universidad del Cauca; me basé en la conformación de RS descrita por Moscovici y enfatizando en sus dos mecanismos tanto de objetivación como de anclaje, a través de los cuales pasa una persona, y de esta manera vislumbrar cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación transforma lo social.

Según refiere Jodelet (1986)²⁰ fue Moscovici quien al estudiar cómo penetra en la sociedad una ciencia (el psicoanálisis) analizó los procesos principales que explican el doble camino que transforman un conocimiento en representación y a la vez parten de ésta para transformar lo social. El análisis de los dos procesos: objetivación y anclaje muestran el grado de interdependencia que poseen, ambos procesos compatibles con el tema de nuestra investigación.

En primera instancia tenemos el proceso de **objetivación**: que suele definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. Permite poner en imagen las nociones abstractas, dando cuerpo así a las ideas. Moscovici (1985) afirma que “objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos.” En general se acepta que la experiencia cotidiana es la que interviene al aportar datos sensibles que permiten reinterpretar conceptos abstractos definidos científicamente. Puede resumirse diciendo que la objetivación concierne al modo en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos sufren una serie de transformaciones específicas para formar luego parte de las

¹⁹ MOSCOVICI, Serge. Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1985

²⁰ JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Citado en: MOSCOVICI, Serge. Psicología social II. Barcelona: Paidós, 1986

representaciones sociales de dichos objetos. La representación permite intercambiar percepción y concepto a través de la imagen ya que las ideas abstractas se convierten en formas icónicas y este proceso se materializa en imágenes concretas. La objetivación, no obstante, es puramente conceptual. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas; y cuenta con tres fases:

- **Construcción selectiva**

Etapa de selección y descontextualización de los elementos de la teoría. En esta etapa las informaciones son separadas del campo científico al que pertenecen y son apropiadas por el público que las proyecta como hechos de su propio universo, logrando así “dominarlas”. Se dice que éste es un proceso similar a la asimilación piagetiana ya que los elementos retenidos se transforman a medida que van encajando en las estructuras cognitivas de los sujetos.

- **Esquematización estructurante**

Es la formación de un núcleo figurativo, una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual. Los elementos de información ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen coherente y fácilmente expresable del objeto representado. Se alcanza así un esquema figurativo, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, más accesibles al pensamiento concreto.

- **Naturalización**

En esta etapa se coordinan cada uno de los elementos del pensamiento que se convierten en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión. El esquema figurativo adquiere status ontológico como un componente más de la realidad objetiva. Se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica. Se considera que "aquello de lo que se puede hablar existe efectivamente".

Finalmente, el pensamiento social separa los procesos y los productos, quedándose sólo con el resultado, ignorando el proceso de producción del producto. El modelo figurativo adquiere status de evidencia, integrando una ciencia de sentido común.

En segunda instancia contamos con **el anclaje**:

Es otro mecanismo básico de la formación de las representaciones sociales. Permite integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento, afrontando las innovaciones de los objetos que no nos son familiares. Este proceso es comparable a la acomodación de Piaget ya que nuestros esquemas preestablecidos deforman las innovaciones, pero también la integración de lo novedoso modifica nuestros esquemas. Pero dentro de esta teoría el significado y la utilidad que le son conferidos a las representaciones sociales desde lo personal, lo cual se traduce en la constitución de la RS, está condicionado por la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social. Por ese motivo suele definirse el anclaje como un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto. Se articulan así las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Los dos mecanismos tanto de objetivación como de anclaje previamente descritos, fueron para este trabajo investigativo, guías u orientadores para lograr comprender cómo ha tenido lugar el proceso de construcción de las representaciones sociales respecto al “ser docente” de los estudiantes colaboradores para esta investigación. Además de conocer no solamente el origen de estas RS en ellos, su relación en el pasado e incidencia en el presente; sino exhibir también aquellas que continúan latentes en la arquitectura de sus proyectos futuros, tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Como hemos podido comprender a partir de lo expuesto previamente, existe un sinnúmero de factores y elementos que inciden fuertemente en el momento de la construcción de las representaciones sociales. En este trabajo investigativo haremos unas breves descripciones de aquellos aspectos que consideramos fundamentales en las representaciones sociales de

“ser docente” en la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y francés y los describiremos en virtud de su relación como orientadoras del comportamiento de los estudiantes en mención. En el siguiente acápite expondremos uno de los aspectos que han incidido grandemente en la construcción de las RS de los estudiantes y es lo relacionado con la multiculturalidad e interculturalidad.

1.5 RECONOCER LA MULTICULTURALIDAD

Esta investigación “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca” supone el obligado reconocimiento de la multiculturalidad dado que es en este ambiente en el que tienen lugar, con mayor nitidez, las representaciones sociales, no solo del ser docente en los estudiantes, sino de los demás escenarios de la praxis humana. Abordar las representaciones sociales, como en el caso que nos ocupa, al margen de la multiculturalidad, es cercenar el alcance de los principales teóricos de aquellas quienes coinciden en su diversidad.

Por tanto conviene en éste acápite, en primer lugar, asumir de manera sucinta el fenómeno de la multiculturalidad y, en segunda instancia, exponer la conexión entre las representaciones sociales y aquella. La multiculturalidad es un fenómeno que se pone en la escena académica de occidente tras las pretensiones de la globalización por imponer una especie de homogenización en materia cultural, social, económica, política y axiológica. La uniformidad y la universalización pretendidas por la geopolítica de la globalización, busca imponer una sola cultura y con ello, todo lo que de allí se deriva en materia política, como lo es la construcción de un mundo uniforme.

Como se sabe, la uniformidad es la negación de la naturaleza y de la vida. Ambas son multiformes, variadas y variopintas. Casi que la uniformidad es una aberración y es ir en contra de las leyes de la naturaleza en cuyo seno tiene lugar la vida del ser humano, desde el punto de vista de la dialéctica. Tan monumental desatino tiene un trasfondo geopolítico

que consiste en desconocer y tapar la existencia de otras cosmogonías e intentar mostrar un mundo en el que, supuestamente, somos iguales, pensamos iguales y tenemos las mismas perspectivas y similares problemas. Esa es una vía expedita al autoritarismo político, al cual se llega desde la educación, en cuyo seno se instala el tema de la presente investigación.

La reacción ante la avalancha de la globalización por lograr la unanimidad, la homogeneidad y la universalidad, se alza, a manera de reacción, también un fenómeno, en esta ocasión desde distintos puntos del orbe, en oposición a esas tendencias y es lo que en el mundo académico se denomina multiculturalidad. Así, la multiculturalidad puede ser definida como la existencia de varias o múltiples culturas en un mismo espacio físico, geográfico, político, económico o social. Esa existencia no significa unanimidad como tampoco la negación del conflicto. El conflicto le es consustancial al género humano y, por tanto, no es viable su terminación sino su regulación a partir de normas, reglas y acuerdos entre las partes.

Al afirmar la existencia de culturas en un mismo espacio, es preciso señalar que los espacios son construcciones colectivas, no son accidentes geográficos o resultados de hechos fortuitos o consecuencias dejadas al azar. Pueden existir descollantes liderazgos, pero los espacios, cualquiera que sea su naturaleza, son los resultados del trabajo colectivo, consciente o inconsciente. En esos términos, la multiculturalidad abarca las diferencias religiosas, lingüísticas, étnicas, sociales, económicas, políticas o de género. La multiculturalidad implica de suyo, un nivel de convivencia en el que los asociados han superado o están en proceso de superar prejuicios, estereotipos y posiciones atávicas frente a sus congéneres.

En concordancia con lo expuesto, la multiculturalidad promueve el derecho a la diversidad, valora de manera positiva lo múltiple, no lo único. De igual modo, reivindica el respeto y la tolerancia por las diferencias, promueve la superación de los prejuicios y los estereotipos, busca la convivencia armoniosa, facilita intercambios y auspicia la variedad cultural. En el contexto de la multiculturalidad no hay civilizaciones ni culturas superiores o inferiores

unas de otras, hay diferencias en los términos de la organización social y política, de la producción de bienes materiales y espirituales así como en sus nociones de “desarrollo” y “progreso” y las culturas no tienen dinámicas similares, empezando por la noción y el uso del tiempo.

En el ámbito de la multiculturalidad suele tener lugar el multiculturalismo entendido como el intercambio respetuoso y tolerante entre las comunidades, o la coexistencia de varias culturas pero no necesariamente el intercambio o las influencias mutuas. De lo anterior se deduce que el multiculturalismo antecede a la multiculturalidad ya que ésta implica complejos y estructurados niveles de organización en aras de la defensa de su identidad más allá de los marcos de las nacionalidades o de los impedimentos para su libre circulación impuestos, justamente, por la globalización a la usanza de lo actuado por el Apartheid en Suráfrica.

Así como por efectos de las dinámicas económicas desde el siglo XIX se configuró un mundo en los siguientes siglos caracterizado por la hegemonía económica, militar, tecnológica y política y esos países hegemónicos (Francia) saquearon los bienes culturales de otros pueblos y civilizaciones (sus colonias) para luego mostrarlas como propias; impulsaron e impusieron la monstruosa idea de “pueblos civilizados” y “pueblos bárbaros”, “países desarrollados” y “países atrasados” y “países cultos” y “países folclóricos”. Los primeros, por la inercia de la dominación, también impusieron la idea de que son portadores de “culturas hegemónicas” y, consecuentemente, habría “culturas no hegemónicas”. Pues bien, la multiculturalidad por el contrario sustenta la existencia de culturas diversas, salvo que unas fueron impuestas a la fuerza.

Expuesto de manera sumaria el fenómeno de la multiculturalidad, a continuación exponemos la conexión entre las representaciones sociales y aquella, especialmente en lo que tiene que ver con las “Representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca”. En pocos departamentos de Colombia se expresa de manera tan nítida, evidente y rica la

multiculturalidad como en el Cauca. En este ambiente tienen lugar expresiones propias del multiculturalismo. Desde su formación como unidad político-administrativa desde la colonia hasta lograr su actual fisonomía, en el Departamento del Cauca tienen presencia etnias de las más variadas características, las condiciones geográficas y espaciales son únicas, la densa heterogeneidad social y los más contradictorios horizontes políticos, aspectos sabiamente reconocidos en su himno y en su bandera.

Este es el contexto de la multiculturalidad ubicamos las representaciones sociales y, en menor proporción, en el ambiente nacional, pues como se ha expuesto en capítulos precedentes, la mayoría de estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca, son oriundos del Departamento del Cauca, reconocido por propios y extraños por el peso específico que tuvo en la configuración del Estado-Nación en Colombia desde el siglo XIX. Blancos europeos, negros africanos e indios nativos desde forzados y a veces convenidos procesos de miscegenación dieron lugar a nuevas etnias y culturas y también han preservado su “pureza”.

Los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca son fruto del anterior proceso. Eso explica tanto su diversidad genotípica como fenotípica y, desde luego, la textura de sus representaciones sociales. Por lo anterior, es perceptible la existencia de una relación de interdependencia entre la multiculturalidad y las representaciones sociales. Ambas instancias se enriquecen mutuamente, en ocasiones se funden como “un todo con sentido” y en otras, muestran sus notorias diferencias, a veces transitorias.

En este orden de ideas, la multiculturalidad entendida como las múltiples culturas en un mismo espacio físico, geográfico, político, económico o social, determina, en sumo grado, las representaciones sociales de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca y por tanto debe ser reconocida. Esa multiculturalidad en materia de representaciones sociales dispone en los individuos (los

estudiantes) los mitos sobre el origen de la vida, pero no solo desde sus tradiciones vernáculas sino también desde las diferentes apreciaciones religiosas.

Las interacciones desde lo multicultural, predeterminaron las representaciones sociales sobre los valores y éstos se consolidan en el transcurrir del tiempo. Si por medio de las representaciones sociales identificamos la estructura axiológica, aquellas reflejan la multiculturalidad. De igual modo ocurre con el caso de las creencias, las fantasías y las deidades. Suficiente es considerar que el hecho religioso le es inmanente al ser humano, luego entonces, las representaciones sociales imbricadas en las religiosidades hunden sus raíces en la multiculturalidad y, con ella, las constantes configuraciones sobre el sentido de la vida y de la muerte.

Las creencias son representaciones sociales y las representaciones son creencias. Unas y otras se instalan en lo que le es dado al sujeto, especialmente en su infancia por parte de las generaciones adultas. Las creencias con el paso del tiempo, como todo en esta vida, sufre modificaciones y, en cada coyuntura, le permiten al individuo orientarse en la vida, actuar en ella y, a la vez, influir en sus semejantes de manera directa o indirecta con nuevas creencias hechas a partir de acontecimientos otorgados por el tiempo y la experiencia. Las representaciones parten de creencias fijas, semifijas y volátiles.

La subjetividad desde la cual reaccionan los sujetos (los estudiantes) frente a las injusticias, el dolor, la muerte y el amor es un acumulado de influencias procedentes de la multiculturalidad así como de las representaciones sociales. Las reacciones no son espontáneas, son casi predecibles y lo son por el tipo de subjetividad de la que están hechos los sujetos (estudiantes). Su formación política e ideológica determina su posición frente a la injusticia. Su sensibilidad le induce a reaccionar de un modo determinado en lo que respecta al dolor. Su cosmogonía le fija una representación social en lo concerniente a la muerte. Su personalidad está íntimamente ligada a su idea de amor.

La estética del cuerpo y el canon de belleza de la que hacen gala los estudiantes en tanto representaciones sociales, se originan en concretas prácticas de la multiculturalidad. El peso, el color, la forma, los adornos y los olores no siempre son concordantes por la naturaleza de la multiculturalidad, sino por la admiración hacia culturas que no necesariamente conocen sino que son influidos por los medios masivos de comunicación. Aquí la alienación entra en escena para valorar positivamente lo foráneo y denostar de lo propio y de lo cercano. En esos términos, la estética del cuerpo y el canon de belleza, entendidos como representaciones sociales difieren, en algunos casos entre el hombre y la mujer, pero en ambos se ven reforzadas las imágenes, entre otros, por las multinacionales de la cosmética.

También la teoría y la práctica en el mundo del trabajo permiten inferir las representaciones sociales, en tanto constructo social a partir de la multiculturalidad. ¿A qué tipo de trabajo se aspira?, ¿Cómo se prepara para ese tipo de trabajo?, y ¿Desde el trabajo cómo organiza su vida e influye en los demás? La docencia es un tipo de trabajo distinto de los demás, dado que se requiere una sólida formación durante varios años y su ejercicio debe estar acreditado por una institución de educación superior que otorga un grado académico. El estudiante que se prepara de ese modo, es una persona con unas claras representaciones sociales en el sentido de que se prepara para lograr un trabajo decente, honrado y humanista. En ningún caso corresponde al prototipo de sujeto alienado que, preso en antivalores, busca estrambóticos estilos de vida que impliquen el menor esfuerzo sin importar los daños que cause.

No obstante, se hace pertinente también traer a relación otro aspecto que surge del discurso de los estudiantes y es el término “interculturalidad”, entendida para esta investigación como la interacción de dos o más culturas diversas, en que hay una integración y desde luego una convivencia pacífica. La licenciatura ofrece dentro de sus procesos de aprendizaje, la posibilidad de que los estudiantes puedan viajar a los campamentos de verano en Estados Unidos, a través de programas de convenio por citar un ejemplo, está la

YMCA; algunos otros pueden viajar a Francia como asistentes extranjeros de lengua española o a culminar sus estudios con el programa Erasmus Plus.

En cuanto a la interculturalidad respecta, en el PLLMI-F de la Universidad del Cauca, es un tema latente en la cotidianidad de los estudiantes. Al realizar la presente investigación el intercambio cultural es una de las mayores razones que han motivado a los estudiantes a elegir esta carrera. Como lo abordaremos en un capítulo posterior, sobre representaciones sociales y docencia, podríamos inferir que en cierta manera las RS que han construido frente a lo intercultural, ha sido más relevante en la toma de decisiones sobre su formación profesional, que las RS mismas sobre el “ser docente”, ello explica, de alguna manera, por qué muchos de los estudiantes hayan elegido el PLLMIF aún sin desear ser docentes, veamos algunos ejemplos tomados de la encuesta al preguntarles: ¿Cuáles son las razones que lo motivaron a elegir el PLLMIF?

“Elegí esa licenciatura puesto que me encantan los idiomas, además consideré que sería una carrera que me permitiría conocer otras culturas y comunicarme con otras personas más fácilmente, y así mismo sería una manera para llegar a ser traductora e intérprete”²¹.

“(…) Además, el interés por conocer otras culturas, se vuelve más fuerte con él pasar de los semestres, es por eso, que la mayoría de los estudiantes, buscamos la manera de viajar a un país en donde podemos mejorar nuestro nivel de lengua extranjera y de esta manera, obtener un mejor desempeño académico, además de una experiencia de vida inolvidable”²².

“Siempre me llamó la atención el proceso de la comunicación, es interesante observar y analizar cómo cada individuo, comunidad y las diferentes culturas establece una comunicación, a pesar de sus diferencias como lo son las costumbres, la cultura en sí misma y el pensamiento en cada ser”²³.

²¹ Encuesta estudiante A1

²² Encuesta estudiante A2

²³ Encuesta estudiante A3

Por lo previamente descrito en cuanto a multiculturalidad e interculturalidad concierne, tanto la objetivación como el anclaje, que desde la teoría de las representaciones sociales nos permiten comprender la construcción de las mismas, en la población estudiantil, participe de esta investigación; de igual modo son importantes herramientas para comprender la educación y formación como un proceso continuo y dialéctico, con avances y retrocesos, pero nunca estático; al igual que los factores intervinientes en la aprehensión de las lenguas extranjeras en la perspectiva de la formación para la docencia en lengua extranjera, en instituciones concretas y con definidos perfiles de la población estudiantil en este caso, asunto que se aborda en el siguiente capítulo.

2. EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

En lo que respecta a este segundo capítulo, consideramos relevante formular una distinción entre lo que es la educación, la formación y el aprendizaje, dado que si bien es cierto tienen relaciones recíprocas, existen entre las mismas sustanciales diferencias. Desde esas diferencias es posible exponer los aspectos incidentes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como la caracterización de la población estudiantil, para tener un conocimiento más elaborado de tan importante actor universitario que, en esta ocasión está en el proceso de la formación para la docencia en lenguas extranjeras en la Universidad del Cauca y sobre quien gravita el fenómeno de las representaciones sociales.

2.1 UNA NECESARIA DISTINCIÓN

Al abordar el fenómeno de las representaciones sociales resulta imperativo aludir a la cuestión de la educación, la formación y el aprendizaje dado que, esa triada, hace parte de un todo con sentido, en el cual se inscribe el objeto de la presente investigación. Por tal razón, es preciso hacer una distinción sobre los tres temas que, si bien es cierto tienen una fuerte y directa relación, de igual modo difieren entre sí. El orden de la presentación corresponde a su misma ubicación. En primera instancia está el acontecimiento de la educación, en cuyo seno se ubica tanto la formación como el aprendizaje. Aunque es preciso advertir que en algunas sociedades, la anunciada triada aparece desarticulada lo cual dificulta la apreciación de las relaciones sociales.

A las sociedades, desde las más remotas hasta las actuales, independientemente de sus niveles de evolución, les ha sido consustancial asuntos como las guerras, las migraciones, las problemáticas ligadas a las cotidianas relaciones con el ambiente y, desde luego, la educación. Este último asunto, más que los otros, gravita en el devenir de las sociedades las cuales creen que a través de ella (la educación) es posible garantizar la continuidad y

perpetuidad de sus cosmogonías a partir de una serie de ideas, prácticas y tecnologías circunscritas a espacios y tiempos concretos¹.

El campo educativo, espacio en que se ha venido desarrollando esta propuesta investigativa, ha sido objeto constante de múltiples críticas de parte de la población estudiantil del PLLMIF de la Universidad del Cauca. Dichas críticas van enfocadas a aspectos políticos, sociales, culturales y sobre todo académicos, relacionados en gran parte con los procesos de enseñanza aprendizaje, que lógicamente desde las representaciones sociales construidas por los estudiantes, los llevan inevitablemente a hacer el contraste cotidiano entre las RS y la realidad actual de la educación. Por ello cuando hablamos del devenir de las sociedades, se hace, de cierta manera ineludible tornar la mirada esperanzadora hacia la educación como una tabla de salvación y por ende, hacia los estudiantes como futuros actores y creadores de un mejor ámbito educativo. Al respecto ellos mismos manifiestan:

“1. Quiero llevar el aprendizaje de idiomas a tantos estudiantes como pueda. 2. la educación es la base fundamental para el futuro de los ciudadanos. 3. para crear consciencia en los idiomas y lo importante que son. 4. para aprender de culturas diferentes a la nuestra y tomar de aquellas lo mejor y trasmitirla a nuestra sociedad. 5. En un primer instante el aprendizaje de idiomas era lo que realmente quería”².

“Escogí al carrera de la licenciatura por ser una carrera que es capaz de formar en sus estudiantes un sentido de pertenencia, un punto de vista crítico de la sociedad en la que viven y de cómo se puede mejorar esta misma con la ayuda de las lenguas y la pedagogía”³.

Continuando entonces con el tema de la educación, éste “aparece como uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus

¹ MCCARTHY, Cormac. Racismo y currículo. Madrid: Morata, 1994, p.72.

² Encuesta estudiante A4

³ Encuesta estudiante A5

diversas metodologías. La introducción del estudio de las representaciones sociales en las investigaciones francesas y europeas sobre la educación se remonta a la década de 1970. Los primeros trabajos han tratado sobre el rol de los conjuntos organizados de significaciones en el seno del sistema y del proceso educativo”⁴.

De esta forma, la teoría de las representaciones sociales se ha constituido para esta investigación, como la guía principal en la búsqueda de la comprensión de las RS de “ser docente” en los estudiantes del Programa, partiendo del hecho que su cotidianidad tiene lugar en el campo educativo; en un primer momento desde el rol de estudiantes asumiendo el proceso de formación docente en simultáneo con el de aprendizaje disciplinar de las lenguas extranjeras. Y por otra parte, el segundo momento desde el rol docente que asumen ya sea al iniciar el mundo laboral, aún sin terminar la carrera*; cuando desarrollan la práctica pedagógica y posteriormente cuando algunos deciden continuar ejerciendo la labor docente, ya sea por convicción, por anhelo o simplemente porque las circunstancias de la vida así lo determinan.

Es asimismo como la educación, en tanto fenómeno social y que compromete al individuo desde la concepción hasta la muerte, reviste una doble connotación: se ejecuta por la vía de lo privado y de lo público. No en vano se afirma, de manera recurrente, que la principal escuela es el hogar (lo privado). Allí se educa en la práctica, se educa a partir del ejemplo y se educa por asimilación del entorno inmediato. La educación desde la connotación de lo público, para el caso de Occidente, está ligada a la escuela, entendida como la institución que formaliza saberes, fija condiciones y mecanismos para el aprendizaje y que está articulada, política e ideológicamente a un proyecto político de nación, de país y de Estado.

⁴ GILLY, Michel. (1980) *Maîtres-élèves. Roles institutionnels et représentations*, PUF, Paris. 1980. Disponible en : <https://goo.gl/K2er8B>

* Como se describirá en un acápite posterior “el mundo del trabajo”, es una característica principal de los estudiantes del PLLMINF de la Universidad del Cauca, iniciar su experiencia laboral, en Unilingua, una unidad académica adscrita al departamento de Lenguas Extranjeras, cuando se encuentran cursando el sexto semestre, es decir terminando el nivel avanzado en inglés y francés

Nadie parece dudar de la influencia formativa del pasaje por la escuela desde los tempranos años de la infancia y aún en la adolescencia. Más allá de los resultados en términos de “productos de rendimiento”, la permanencia cotidiana en la escuela durante varios años representa una experiencia social que moldea los comportamientos y los modos de pensar y valorar de los alumnos. Ellos se aprenden a través de un complejo proceso de interacción, de normas implícitas y explícitas, de códigos de comunicación, de rutinas y rituales⁵.

En lo que a las representaciones sociales concierne, éstas toman una significativa importancia al momento de intentar comprender no sólo el comportamiento que tienen los estudiantes, sino lógicamente los docentes, como actores o principales de este trabajo investigativo en relación al campo de la educación. Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje surge un crisol de relaciones, comportamientos, acuerdos, desacuerdos, opiniones y actitudes, entre otros aunados a las representaciones sociales; logrando así un espacio dinámico con poco lugar a lo estático e inalterable, enriquecido siempre desde las representaciones sociales individuales como colectivas.

Lo anterior está descrito en forma más detallada por el autor en quien se ha apoyado esta investigación (Moscovici) quien lo determina como “saber práctico de sentido común; en la orientación y prescripción del comportamiento; en su justificación y por último en la elaboración de una identidad personal y grupal compatible con las normas y valores sociales e históricamente determinados, lo que posibilita que las personas se reconozcan como parte de un grupo determinado y actúen de acuerdo con las expectativas del mismo”. En este sentido, las expectativas van enfocadas justamente al desempeño docente de los futuros educadores del PLLMIF, pero en el tema que nos concierne para esta investigación, recordemos que partimos de una preocupación y es el “ser docente”, sobre todo para quienes no desean serlo.

Continuando con el tema de la educación como fenómeno social en nuestro contexto latinoamericano y colombiano, es un mecanismo expedito para la inclusión y la promoción social. Hoy, tal es el caso, se afirma que ningún país logrará el “desarrollo” si no invierte en

⁵ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós, 1997, p.93.

la educación y su calidad se mide en términos cualitativos y cuantitativos. También le atribuyen a la educación propiedades “terapéuticas” para prevenir, tratar y curar todo tipo de violencias. En estas sociedades periféricas (no en todas) la educación socialmente otorga status, reconocimiento y, en algunos casos, poder. Es pues, la educación, un asunto social del cual debemos los docentes siempre reflexionar para encontrarle sentido a nuestra praxis y de paso a nuestra existencia.

En esta responsabilidad social que tenemos los docentes, ninguna práctica tendría un sentido significativo, si al terminar una clase no hacemos nuestra debida reflexión crítica de la misma; este ejercicio es el que nos permite ponernos en cuestión frente a nuestra labor como docentes o como forjadores de una educación integral, que conlleva por ende a esbozar los respectivos planes de mejoramiento que nos permiten crecer no solo en lo que a lo profesional respecta, sino y con gran énfasis en el aspecto personal. De todos modos, si como docentes no hacemos la debida reflexión, la praxis se constituirá tan solo en un momento más que tuvo lugar y no nos dimos la oportunidad de tomarla como insumo esencial para mejorar nuestro quehacer docente.

Asunto distinto sucede cuando invertimos parte de nuestro tiempo en reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas y rescatar aquello que consideramos “bueno”, basados justamente en nuestras representaciones sociales de “ser docente”; y tomar aquello que denominamos “malo o no tan positivo”, en aras de tomar cartas en el asunto para desarrollar un mejor proceso de enseñanza, permitiendo enriquecer no solo los procesos de los estudiantes, sino los nuestros propios como docentes. En el programa de licenciatura, estos procesos iniciales de reflexión surgen en los Estudiantes-Educadores cuando desarrollan la práctica pedagógica, denominada al interior del programa como la OPE⁶.

Me permitiré ampliar lo ya mencionado, con palabras de un estudiante participante de esta investigación, quien hace alusión a la práctica pedagógica desarrollada en inglés y francés;

⁶ Orientación del Proceso Educativo, en algunos otros programas es conocida como práctica pedagógica, educativa o práctica profesional.

cada uno en distintas instituciones educativas de carácter público. Aquí el colaborador habla no solo de la enseñanza de los idiomas en sí, sino de lo relacionado con la labor docente:

“En mi caso, fue una experiencia que además de brindarme una percepción general de lo que es el campo de la enseñanza en otro idioma en el escenario público, me permitió adquirir habilidades, herramientas y conocimiento para llegar a ser un mejor profesional en el campo de la docencia en general (...)”⁷.

Continuando con el ámbito educativo y la responsabilidad social que tenemos como docentes, en los aportes del mismo estudiante, podemos ver que sus representaciones sociales de “ser docente” van más encaminadas hacia una labor positiva, hacia un rol de responsabilidad como forjador de generaciones futuras y una suerte de panorama alentador o esperanzador en un campo un tanto descuidado, dejado de lado o poco valorado, como lo es la educación en nuestro país:

“Considero que la enseñanza más que un trabajo y una profesión es una vocación, algo que debemos hacer con pasión, que se debe ser paciente, tolerante, inclusivo y más importante líder, un modelo a seguir para los estudiantes, alguien de quien ellos puedan sacar lo mejor. Tenemos una responsabilidad muy grande en nuestras manos ya que estamos a cargo de formar quienes serán los futuros ciudadanos de este país y que con lo que les enseñemos podamos formar personas integrales, con una visión de seguir cambiando muchos aspectos negativos en nuestro país”⁸.

Cuando el estudiante nos habla de cambiar los “aspectos negativos” del país, podemos entrever que a pesar de que sus representaciones sociales de la educación en Colombia, se ha construido con ese matiz negativo, él encuentra en su rol docente, una oportunidad para trabajar en pro de una mejor nación en lo que a educación atañe. Y es que resulta apenas

⁷ Reflexión Estudiante Educador 1

⁸ *Ibíd.*, p.2

lógico, que la población estudiantil participante de esta trabajo investigativo, tenga sus RS del campo educativo, como uno de los más débiles sistemas nacionales.

La educación en Colombia cuenta con muy poca inversión en el capital humano y presupuestal; la inversión financiera es muy mínima en lo relacionado con los planteles educativos, en los recursos para sacar procesos y proyectos adelante, en actualización docente, y entre otros innumerables aspectos que forman parte del panorama desolador de la educación tanto en la zona urbana como la rural. Muchos de los aspectos aquí citados, han sido vividos por los Estudiantes-Educadores durante su práctica pedagógica en escuelas de carácter público. Es decir, aquí han surgido sus RS construidas frente al “ser docente”, desde lo vivido en sus procesos de aprendizaje y ahora éstas entran en una especie de contraste con la realidad que enfrentan desde sus procesos de formación y enseñanza.

La OPE que se ha constituido en la primera oportunidad de experiencia docente para algunos de los estudiantes del programa, ha sido “el choque”, por usar un término utilizado con bastante frecuencia por ellos, al poner en práctica todo lo aprendido en su proceso de formación más las RS de “ser docente” que tienen en su imaginario personal, con la realidad latente de los contextos educativos nacionales donde ésta tiene lugar. Pero “el choque”, no es necesariamente descrito como un aspecto negativo solamente, de hecho y basándonos en las narrativas estudiantiles podemos verlo desde lo negativo, lo positivo e incluso una mezcla de los dos:

“Mi experiencia en la OPE me enseñó a valorar más el rol de un docente y a enfrentar situaciones en las cuales yo no sabía qué hacer, pero me esforzaba por dar una solución. Esta experiencia ha sido muy positiva para mí, así haya vivido algunas situaciones difíciles; pienso que esta práctica me ayudó a ver el mundo real que se vive en las instituciones públicas y a tener un proceso evolutivo de preparación como docente”⁹.

⁹ Reflexión Estudiante Educador 2

“Hay un momento memorable que sé que siempre recordaré: El primer día de clases. Realmente fue aterrador; los primeros minutos en los que te paras enfrente de esa cantidad de miradas expectantes son verdaderamente una pesadilla. Recuerdo preguntarme cómo debía ser mi comportamiento, como podría captar su atención sin que me cogieran de “recocha” la clase¹⁰”.

Retomando el tema inicial de la educación, recordemos que también es un fenómeno cultural que le permite al individuo reconocerse y ser reconocido como miembro de una familia, como integrante de una sociedad, como un sujeto de deberes y de derechos, como una persona natural o jurídica. En suma, la educación en las sociedades occidentales construye el tejido social, recrea las idiosincrasias, nutre los imaginarios y sirve de amalgama a la geopolítica de localidades, de regiones, de países y de continentes. La educación crea realidades y las realidades son expresión concreta de la educación. En materia cultural la educación es un asunto polisémico; es decir, tiene varios sentidos, definiciones, hermenéuticas y dimensiones¹¹.

En este orden de ideas, así como no hay una cultura sino una multiplicidad de culturas, no hay una educación sino diversos tipos de educación. Del mismo modo en que no hay culturas inferiores o superiores, los juicios (y también los prejuicios) sobre la calidad de la educación suelen quedar atrapados en los complejos intersticios de la subjetividad. La educación es un componente de lo cultural que lo puede potenciar o tornar vano. Entre cultura y educación existe una relación de interdependencia. Ambas esferas son, en cada momento, la expresión y el resultado de generaciones pretéritas; es decir, se es heredero o beneficiario que quienes nos han antecedido.

Para ilustrar mejor lo anterior, tengamos presente que:

La cultura humana es tan compleja y diversa, según las circunstancias históricas en las que tiene lugar, que no se hereda genéticamente, sino que debe aprenderse a través de un proceso de articulación del individuo con la sociedad a la cual pertenece. Al mismo tiempo que crecen

¹⁰ Reflexión Estudiante Educador 3

¹¹ MCCARTHY, Op. Cit., p.72.

y se desarrollan los seres humanos aprenden la realidad social y cultural de la que hacen parte. Este proceso de integración se lleva a cabo por medio de múltiples estrategias de formación, educación y socialización que tienen lugar en distintos escenarios de la sociedad. Familia, escuela, comunidad y demás instituciones conforman un complejo entramado en el que las sociedades van tejiendo los múltiples saberes acumulados, y dotan de sentido a cada una de sus actividades¹².

Traigamos entonces a relación lo mencionado por Berger y Luckmann:

Cuando denomina las representaciones sociales como la “construcción social de la realidad”, donde la realidad no “es” sino aquello que se va construyendo en sus significados a partir de las relaciones sociales y transmitiéndose a las generaciones sucesivas a través de los procesos de socialización. Pero en este proceso, los sujetos no son consumidores pasivos de representaciones, sino que las fabrican, las transforman, las reconstruyen y las transmiten a los demás en un proceso dialéctico entre realidad objetiva y subjetiva.¹³

Los mundos capitalistas periféricos como los latinoamericanos y en ellos el colombiano, por efectos de las múltiples dependencias (económica, social, política, científica y militar) frente a mundos capitalistas hegemónicos, suelen carecer de políticas educativas y culturales encaminadas a potenciar el desarrollo humano social y humanístico y privilegian, en muchos casos, perspectivas educativas y culturales para ahondar la dependencia y fortalecer la alienación masiva e individual, siendo estas características la antesala de la absorción por culturas y modelos educativos que no siempre reflejan las condiciones de los pueblos.

Podemos añadir a lo anterior que:

Las instituciones no pueden ser tratadas como administración de cosas, dado que tienen una historia, conflictos e intereses particulares. Los problemas de hoy no son responsabilidad sólo de las instituciones; en buena medida han sido el resultado de las políticas educativas de varias décadas, o simplemente de políticas ausentes, que también es una forma de hacer política. Es claro que es preciso producir transformaciones en el *interior de las instituciones*, comprometiendo a los actores institucionales en una revisión de su pasado (...) también habría que realizar una crítica de las políticas que impidieron la construcción de otras realidades, para no repetir los viejos errores.¹⁴

¹² DAVINI, Op. Cit., p.36.

¹³ BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires -Argentina: Amorrortu editores, 2003. p.54

¹⁴ DAVINI, Op. Cit., p.96.

En Colombia, tal es el caso, se trasladó al campo de la educación el debate ideológico y político. Incluso parte de esos debates atizaron no pocas guerras locales, regionales y nacionales. Cada partido político imaginó “el colombiano ideal” y se empeñaron las colectividades en lograrlo, en la mayoría de los casos, con modelos, ideas y modas foráneas (inglesas, francesas y españolas). El desconocimiento del país y de sus habitantes ha conducido a las autoridades a impulsar modelos educativos “modernos” y homogéneos para unas condiciones geográficas y humanas heterogéneas y ello explica en parte el fracaso de la mayoría de intentos de políticas educativas. En este orden de ideas, señalamos, pues, que la educación es un fenómeno social, cultural e históricamente determinado.

En el escenario de la educación, está ubicada la formación, la cual puede ser entendida como el nivel de conocimientos que una persona posee sobre una determinada materia. La palabra formación procede del latín *formatio*. Se trata de una expresión polisémica, de uso corriente y objeto de múltiples confusiones al momento de ser estudiada. En términos generales la formación, en lo que concierne a la educación, alude a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también al conjunto de conocimientos adquiridos por el individuo.

En concordancia con lo antes señalado, cuando nos basamos en la teoría de las representaciones sociales como orientadora en el camino de la comprensión de las RS de “ser docente” en los estudiantes del PLLMIF, esta misma teoría se ha constituido en una forma de acercamiento también a los factores diversos que influyen no solo en los procesos de aprendizaje de las lenguas como se mencionará en el siguiente acápite, sino y principalmente en los procesos de formación para su futuro rol como educadores; lo cual nos permitirá conocer la incidencia positiva y negativa de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y principalmente del proceso de formación en su desempeño laboral en el campo de la docencia. Al respecto citaremos algunos autores que mencionan cómo las representaciones sociales, influyen, construyen, transforman o modifican dichos procesos:

“Según Cardoso hasta la década de los años 90, las llamadas, hasta ese momento investigaciones sobre concepciones docentes, demostraban que tales concepciones influyen de manera significativa en la práctica docente dentro y fuera del aula y por eso hay que tenerlos en cuenta durante la elaboración e implementación de propuestas de mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje”¹⁵. Los estudiantes que inician su proceso de formación docente, ya traen sus concepciones previas, sus RS sobre la docencia, y las han venido construyendo desde sus procesos de aprendizaje. Durante el transcurso de sus vidas, han pasado una gran parte en instituciones educativas de enseñanza primaria, secundaria y ahora en un ambiente universitario.

Esta experiencia vivida a lo largo de sus vidas bajo el “rol de estudiante”, les ha permitido construir sus representaciones sociales de “ser docente”, desde la praxis de sus maestros, sus educadores o docentes. Cuando se es estudiante, se cuenta con la posibilidad de ser el testigo principal del quehacer del docente que en ese momento esté ejerciendo como guía u orientador de los procesos de aprendizaje de una disciplina en particular o de la formación integral en general. Las RS constituidas en nuestras mentes desde la perspectiva, la vida escolar o el ámbito académico, son las que permiten describir, clasificar, opinar y actuar frente al “ser docente”, por ello algunos de los estudiantes colaboradores de esta investigación narran lo siguiente:

“Yo deseo ser docente, pues recuerdo con mucho cariño a mi profesora de primaria”.
“Siempre quise ser docente, porque mi mamá es la directora de un colegio, siempre he estado rodeada de niños, me parece una profesión muy linda. Por otro lado, tuve una docente de inglés con la que me llevaba muy bien”¹⁶”

Alves (2008), señala que: Los estudios muestran que cada grupo, cada segmento sociocultural, tiene su conjunto de representaciones sobre diferentes aspectos de su vida, las

¹⁵ ARIAS HOLGUÍN, Martha Lucía y MOYA ESPINOSA, Pedro Ignacio. La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. 2015. Rev.investig.desarro.innov, 6(1), 61-71.

¹⁶ Encuesta estudiante A 41

cuales, nosotros, educadores e investigadores, insistimos en no oír. Como grupo socio-profesional, construimos nuestras propias representaciones y en función de ellas construimos nuestras prácticas y las imponemos a los alumnos, suponiendo que sabemos lo que es bueno para ellos. Si el conocimiento de las representaciones sociales, las de nuestros alumnos y la de sus familias, así como las nuestras, nos pueden ayudar a alcanzar una mayor descentración en lo que se refiere a los problemas educacionales, ya habrá demostrado su utilidad.¹⁷

De lo anterior deducimos, que durante el proceso de formación docente y el de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, convergen diversas representaciones sociales en la cotidianidad del PLLMIF. Por una parte se encuentra el estudiante con su cúmulo de RS no solo en lo que tiene que ver con “ser docente”, sino con lo que significa o representa para él “las lenguas extranjeras” y es que a lo largo de la carrera se libra una especie de batalla personal al interior de quienes han elegido la formación sólo por las lenguas extranjeras, no por la docencia; este estudiante actúa lógicamente orientado por sus RS que inciden en sus procesos de aprendizaje, pero que aportan también significativamente a enriquecer los mismos en cuanto a las lenguas extranjeras respecta, dejando en un segundo plano lo que tiene que ver con la docencia.

Por otra parte se encuentra el docente, quien evidentemente también cuenta con su repertorio de representaciones sociales de “ser docente”, ya no desde la perspectiva estudiantil, sino desde la experiencia vivida en mundo laboral y en escenarios diversos. Ya en este punto, su desempeño docente está orientado por las RS, que muy probablemente han sufrido transformaciones o modificaciones, fruto de los contrastes, de las experiencias vividas, de los “choques” del ensayo y error, entre otros múltiples factores que inciden en la construcción o reconstrucción de las RS como orientadoras de su rol docente, desde lo que él considera pertinente o no incluir en su praxis.

De esta forma, lo planteado nos lleva a comprender el rol fundamental o esencial de las representaciones que portan los estudiantes y los docentes, y el rol fundamental que juegan

¹⁷ ARIAS y MOYA, Op. Cit. 61-71

en la relación entre formado y formador. Vemos entonces como los diversos entes familiares, sociales, culturales, políticos, socio-económicos e institucionales han hecho su respectivo aporte en lo que a construcción de representaciones sociales respecta; representaciones que desde luego han definido u orientado la conducta no sólo de los estudiantes sino también de los docentes.

Es preciso mencionar en esta parte, que desde mi experiencia docente he tenido un acercamiento al cambio o modificación de representaciones sociales que guían a los estudiantes y más puntualmente me referiré a los Estudiantes-Educadores quienes se encuentran en el momento cumbre de su proceso de formación; teniendo en cuenta que durante la práctica pedagógica ellos están desempeñando ambos roles (docente-estudiante), deben estar “cambiando el chip” para usar sus propios términos y volver a su rol de estudiante apenas terminan las clases en las escuelas. Se torna muy interesante el proceso de las RS, pues para muchos ese “cambio de chip” les permite no solamente modificar sus RS sobre “ser docente”, sino dar sus aportes en aras de cambiar el sistema educativo que ha sido fruto de tantas críticas.

Desde tales horizontes la formación es la materialización de la educación. Es la manera como se pretende lograr los fines y los propósitos de la educación en general. En esos términos, la formación es un proceso continuo, socialmente aceptado, legalmente validado y culturalmente convenido. En algunos ambientes formación se entiende por capacitación. De todos modos es necesario puntualizar que la formación, al igual que la educación y el mismo aprendizaje son importantes matrices en el conjunto de las representaciones sociales.

En concordancia con lo antes mencionado, recordemos que “los distintos grupos sociales, entre ellos los docentes, construyen representaciones como un conocimiento socialmente elaborado y compartido, y con un cariz práctico que permite determinada construcción social de la realidad. Surgidas a partir de procesos de elaboración cognitiva y simbólica, están estrechamente relacionadas con la posición que se ocupa en la sociedad, y

trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Cuando un docente trabaja en una escuela, lo hace desde distintas representaciones, que le permiten configurar su práctica de determinada manera, y orientarse en su entorno social y material y dominarlo”¹⁸.

El aprendizaje por su parte, se concibe en esta investigación como la adquisición del conocimiento en un área específica¹⁹, a través de distintos medios. En el aprendizaje intervienen y se ven afectadas en el individuo las destrezas, la observación, el razonamiento, el conocimiento, las conductas, el estudio, la experiencia y la observación. En el aprendizaje intervienen múltiples factores como los biológicos, genéticos, sociales, políticos, económicos, culturales, raciales, ambientales y religiosos.

Para ampliar el concepto de aprendizaje en lo que a esta investigación concierne, éste puede definirse como “un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas. Esta definición de aprendizaje tiene tres componentes importantes: primero, el aprendizaje refleja un cambio potencial de una conducta (...). Segundo, los cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes. Como consecuencia de una nueva experiencia, puede que una conducta previamente aprendida no vuelva a darse. Y el tercer componente, los cambios en la conducta pueden deberse a otros procesos distintos al aprendizaje. Nuestro comportamiento puede cambiar como resultado de la motivación más que del aprendizaje, por ejemplo.”²⁰

Estas consideraciones fundamentan mi propuesta de recurrir a la teoría de las representaciones sociales como referente hacia la comprensión de los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a su comportamiento y conducta, frente a la toma de decisiones y

¹⁸ VEGA, María y MIRANDA, María. Maestros, alumnos y conocimiento en contextos de pobreza. Rosario, Homo Sapiens, 2005.

¹⁹ DAVINI, Op. Cit., p.93.

²⁰ KLEIN, Stephen. Aprendizaje principios y aplicaciones. Madrid: Impresos y revistas, 1995, p.2.

actuar en los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras y el de formación como futuros docentes. Mencionábamos en el párrafo anterior que dichos cambios pueden deberse a procesos distintos al de aprendizaje, podríamos relacionarlo entonces con las RS, considerando que éstas “ son construcciones simbólicas donde quedan implantados aspectos culturales, sociales e históricos, estableciendo una relación que es lo que llevará a la realización de prácticas sociales, desempeñando un papel en el sentido social transformando procesos simbólicos en conductas, y ello influenciando en la dinámica social”²¹.

Para complementar lo anterior, es necesario mencionar además que “Los procesos de aprendizaje adquieren formas diversas según los contextos (familiares, comunitarios, sociales) en que viven los estudiantes. Los sujetos, los objetos de conocimiento y los contextos son siempre diversos, y las estrategias cognoscitivas o los procesos de aprendizaje no tienen otra universalidad o naturalidad que dicha diversidad”²² . Hablando de la diversidad en la población estudiantil, ésta se encuentra descrita de forma más detallada en los dos acápites posteriores sobre los aspectos que inciden en los procesos de aprendizaje y la caracterización estudiantil de los estudiantes del PLLMIF, donde tuvo lugar esta investigación.

Con lo dicho hasta aquí, es oportuno mencionar que cada alumno llega a la escuela con su capital cultural, con “todo lo que tiene”, y esto tiene que constituir de punto de partida de la enseñanza, pues ellos tienen sus bases de todo lo aprendido en diversos ámbitos “ además de la escuela donde el niño adquiere conocimiento y realiza aprendizajes (...) están los medios de comunicación masiva, las nuevas tecnologías de la comunicación, los deportes (el club es un lugar donde se adquieren conocimientos motrices, técnicos, normas, valores, etc.), ciertas prácticas cotidianas de los niños son algunos de dichos ámbitos”²³ . En lo que

²¹ SALAZAR, Jasso. Aproximaciones a las representaciones sociales y su utilidad en el estudio de la pobreza. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*. Vol. 5 (1), Enero-Junio 2014, p.82.

²² BOGGINO, Eduardo y De la VEGA, Eduardo. Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Rosario, Homo Sapiens, 2006, p.16-17.

²³ *Ibíd.*, p. 16-17

concierno a las representaciones sociales recordemos que “Las RS, al ser producto del intercambio cotidiano, su manifestación estará estrechamente ligada al contexto y su configuración será generada por aquellos individuos que estén relacionados mediante una experiencia en la misma situación, en tal medida que serán comprendidas y asimiladas sólo bajo el contexto específico en el que se desarrollan”²⁴.

Continuaremos entonces la exploración en el campo del aprendizaje, aunándolo a su relación con las formas de enseñar:

Es un hecho reconocido que las formas de enseñar se han estructurado con base en otros conocimientos, especialmente los conocimientos y las teorías que en diversos tiempos se han tenido sobre los procesos humanos de aprender (...) la hegemonía del paradigma conductista del aprendizaje y del análisis de la conducta como la única base científica para estructurarlo, llevó en la década de los 70, a la introducción de la tecnología educativa y el diseño instruccional de corte conductista como la única propuesta verdaderamente científica.²⁵

Continuando con los planteamientos de los mismos autores y como consecuencia de lo previamente mencionado “la enseñanza perdió sus vínculos con el conocimiento y se convirtió en la distribución de contenidos predefinidos, recortados, sin horizontes. De igual manera el aprendizaje dejó de ser una posibilidad para el desarrollo del pensamiento (...) Más grave aún, esta visión tendió a recortar y a fragmentar el saber pedagógico propio del maestro, desligándolo del pensamiento, del conocimiento, y representándole su papel social de enseñar como meramente instrumental²⁶.

Lo descrito anteriormente es con el fin de que se aprecie mejor la relación de los procesos de aprendizaje y las formas de enseñar, con la construcción de las representaciones sociales, sabiendo que “Los alumnos construyen los conocimientos científicos que pretendemos enseñarles teniendo como base estas ideas previas y RS (que no siempre son correctas), por lo que influyen a la hora de que realicen un aprendizaje que les resulte

²⁴ SALAZAR Op. Cit., 84.

²⁵ AMAYA de OCHOA, Graciela y Otros. La formación de los educadores en Colombia Compilación. Santa Fe de Bogotá, IDEP, 1997, p.43.

²⁶ *Ibíd.*, p. 47

significativo. Como vimos, las RS son resistentes a los cambios, por lo que no es una tarea fácil para el docente modificarlas o eliminarlas: en este sentido, muchas veces sucede que el docente diseña y pone en marcha en el aula secuencias didácticas cuyos objetivos están dirigidos explícitamente a lograr el cambio conceptual y la consiguiente modificación de las ideas previas por conceptos científicos adecuados y lo que sucede es que los alumnos conviven con dos esquemas de conocimiento. Uno de ellos sería el “conocimiento académico”, que les permite resolver los ejercicios que da el docente y aprobar los exámenes tradicionales mientras que el otro esquema sería el conformado por sus RS, sus ideas previas, que les permiten entender la realidad a la vez que relacionarse e interactuar con el mundo que los rodea”²⁷.

De esta forma y a partir de los diversos aspectos expuestos o explorados anteriormente, en lo que respecta a la educación, la formación y el aprendizaje; culminamos este acápite, haciendo la necesaria distinción entre estos tres tópicos que se han constituido a su vez en ejes fundamentales en los procesos que tienen lugar en la cotidianidad de los estudiantes del PLLMIF de la Universidad del Cauca. Claro está que el tema primordial de investigación para este trabajo, ha sido el de las representaciones sociales, a las que hemos recurrido continuamente como eje transversal para una mejor comprensión de las RS de “ser docente” en los estudiantes y cómo las han construido desde diferentes aspectos tales como los que mencionaremos en el siguiente acápite.

2.2 ASPECTOS INCIDENTES EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

En esta investigación que se desarrolló en el contexto del aprendizaje del inglés y francés como lenguas extranjeras, entendemos por aprehensión, captar, asimilar, percibir, comprender, entender, concebir, distinguir, imaginar, interpretar y discernir. Como se

²⁷ HOLLISCH, Gisele. Las representaciones sociales y las ideas previas de los alumnos. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/406.pdf> Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación 2014. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 406

puede observar, la aprehensión implica la intersección de un complejo conjunto de cualidades producidas por la química del intelecto humano. La aprehensión de las lenguas extranjeras, supone, de suyo, una compleja dimensión que desborda lo meramente instrumental u operativo del aprendizaje o el dominio (a veces mecánico) de una serie de reglas gramaticales de una lengua para operar en ciertos contextos específicos.

En la aprehensión de las lenguas extranjeras, como en cualquier proceso de conocimiento, intervienen, entre otros, fenómenos biológicos y culturales y una variedad de factores que inciden ya sea de forma positiva o negativa en el proceso en cuestión. En los primeros deben ser tenidos en cuenta la estimulación durante el proceso de gestación, el consumo adecuado de suficientes nutrientes, el desarrollo del pensamiento lógico-deductivo, además del uso de las habilidades básicas de la lengua vernácula (escuchar, hablar, leer y escribir), así como la correspondencia entre la edad cronológica y la edad mental, sin obviar, desde luego, la identificación de los distintos tipos de inteligencia. Fenómenos tales como las enfermedades estructurales o ligadas a la condición social y económica y las sobrevivientes, de igual modo cuentan en los factores biológicos de la aprehensión.

En lo que concierne a los segundos, cuentan las condiciones geopolíticas de cada coyuntura, la correlación de fuerzas entre los distintos grupos de países hegemónicos, las tradiciones intelectuales de los países, el hecho religioso, el avance de la ciencia y la tecnología, la conciencia nacional de los pueblos, así como las subjetividades ancladas en matrices económicas, sociales, políticas y, obvio, culturales. Así, tanto el conocimiento en general, como la aprehensión de las lenguas extranjeras en particular, están fuertemente condicionados por los contextos culturales en los cuales tiene lugar la vida de los individuos, ligados de manera directa o indirecta al arte, la ciencia, el ocio y la sexualidad.

Ahora bien, en este punto es preciso que nos detengamos un momento para ver grosso modo la diferencia entre el proceso de aprendizaje y el proceso de adquisición en lo que a

lenguas extranjeras respecta. Según la Federación de Enseñanza de Andalucía²⁸: “El término adquisición del lenguaje describe el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en las situaciones comunicativas. La adquisición de la lengua materna en los niños de todas las comunidades lingüísticas del planeta se produce del mismo modo y sin que resulte más difícil la adquisición de unas lenguas que las de otras. Las actividades asociadas con la adquisición son aquellas que experimentan los niños pequeños y, de forma análoga, aquellos que hablan otra lengua después de largos periodos de interacción social en otro país”.

Continuando con los planteamientos de los mismos autores, encontramos entonces que “El término aprendizaje²⁹, por el contrario, se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y la gramática de una lengua. Tradicionalmente, se han usado actividades asociadas con el aprendizaje para enseñar idiomas en las escuelas, y tienden a ser conocimientos sobre la lengua estudiada”. En estos términos, podríamos entonces deducir que los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y francés, están llevando a cabo un proceso de aprendizaje, pues se avanza de forma paulatina y consciente en los niveles de lengua, es decir elemental, intermedio y avanzado; el cual se inscribe en el marco de la formación y la educación.

En todo caso, lo que rescatamos de los dos procesos es que en ambos se encuentran implícitos diversos aspectos o factores que pueden afectar positiva o negativamente los procesos en mención. El escenario académico en que tuvo lugar este trabajo investigativo, es un espacio que nos permitió percibir cotidianamente tantos de dichos factores que inciden no solamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también en el proceso de enseñanza por parte de los docentes. Se describe entonces como un desarrollo continuo que se genera y complementa a su vez, entre estos dos actores principales que son

²⁸ FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE ANDALUCÍA. Adquisición o aprendizaje de la segunda lengua. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8752.pdf>.

²⁹ *Ibíd.*, p. 1

el aprendiz y el educador, donde el punto en común es la lengua extranjera; cada uno viviéndola desde su perspectiva, su rol y su relativo proceso.

Así pues en esta triada, docente-estudiante-lengua extranjera, es de suma importancia para un docente comprender o conocer cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; desde esta óptica, Santos Gargallo destaca que: “a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.”³⁰ Agregamos a este planteamiento una mayor comprensión del ser humano y por ende un mejor acercamiento, no solo como ser en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sino como un ser en formación integral.

En lo que a esta investigación respecta, y teniendo en cuenta que además del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras los estudiantes llevan simultáneamente el de formación como futuros educadores, surgió mi interés particular de comprender desde las representaciones sociales cómo ven ellos el “ser docente” y desde mi rol de orientadora, poder guiarlos de la mejor manera. Lo anterior implica entonces para el docente, aunar su proceso de enseñanza con la “auto-reflexión crítica”; es decir, que si además de la comprensión del ser humano que estamos ayudando a forjar, los docentes entornamos la mirada crítica hacia nuestro propio quehacer docente, podremos entonces generar mayores aportes y orientaciones para favorecer y enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Retomando el tema de las lenguas extranjeras, mencionábamos que siempre están implícitos distintos factores o variables, tanto individuales como sociales, que pueden facilitar o dificultar su proceso de aprendizaje. Al respecto se han llevado a cabo muchos

³⁰ MANGA, André-Marie. Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/ aprendizaje. 1999, p.22: Disponible en: <https://goo.gl/dyMfVx>

estudios e investigaciones por profesionales de diferentes disciplinas, ya sea psicólogos, lingüistas, pedagogos, sociólogos, entre otros. En este sentido, podemos resaltar el trabajo investigativo realizado en la Universidad Panamericana de México³¹, donde exponen las variables tanto individuales como sociales que inciden en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras; en cuanto a lo individual mencionan los factores cognitivos y afectivos; y en lo que respecta a lo social, se destacan el contexto y las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender.

Refiriéndonos a los factores cognitivos, éstos incluyen:

La inteligencia, la aptitud, y el uso de estrategias de aprendizaje. Se ha señalado, por ejemplo, que quienes demuestran una inteligencia mayor al promedio tienden a aprender mejor una segunda lengua, sobre todo si este aprendizaje se da dentro del contexto formal de un aula (Mitchell & Myles, 2004). Aunque es difícil distinguir la aptitud para un idioma de la inteligencia en general, algunos estudios, (por ejemplo, Gardner & MacIntyre, 1992, citados en Mitchell & Myles, 2004) demuestran que algunas habilidades específicas se correlacionan con la facilidad para aprender un idioma. Estas son: habilidad para la codificación fonética, sensibilidad gramatical, memoria, aprendizaje inductivo³².

Para ilustrar lo mencionado en el párrafo precedente, como docente de lengua extranjera, puedo ver como a diario se mueve la dinámica de correlación de distintas habilidades de los estudiantes; cada uno desde sus fortalezas y debilidades encuentra las estrategias o el camino para desarrollar un buen proceso de aprendizaje. Es claro entonces que el resultado implica una heterogeneidad en lo que tiene relación con factores cognitivos. El trabajo que desarrollamos va más enfocado a las cuatro habilidades y siempre hay estudiantes que suelen destacarse más en una o varias; hay algunos otros que presentan un buen desempeño en todas las habilidades y están también quienes muestran constantemente mayor dificultad para una en particular.

Continuando y en lo que hace referencia al ámbito afectivo, los mismos autores lo describen como una variedad de factores, donde entran en juego la empatía, autoestima,

³¹ SANTANA VILLEGAS, Josefina del Carmen; GARCÍA-SANTILLÁN, Arturo y ESCALERA-CHÁVEZ, Milka Elena. Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n° 5, 2016, p.79–94. Disponible en: <https://goo.gl/LJYmgW>

³² *Ibíd.*, p.82

extra- versión, inhibición, imitación, ansiedad, actitudes, entre otras. Las actitudes que se tienen hacia la lengua son de particular importancia ya que, cuanto mayor sea el interés del aprendiz en el idioma y su cultura, más fácil será su aprendizaje. “La actitud está muy ligada a la motivación. Gardner & MacIntyre (1992) citados en Mitchell and Myles (2004) entienden motivación como el deseo de lograr una meta, el esfuerzo realizado para alcanzar dicha meta, y la satisfacción obtenida por lograr la meta”³³.

Justamente llegando a este punto y basándonos en lo declarado frecuentemente por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, podemos destacar que contamos en el programa con un factor a favor y es el hecho de que los jóvenes llegan con una gran motivación hacia aprendizaje del inglés y el francés como lenguas extranjeras. Son considerables las razones por ellos mencionadas y que nos precisaremos mostrar ahora algunos ejemplos y otras, más adelante en un capítulo posterior; no obstante, la presente investigación va enfocada al otro proceso simultáneo que es la formación docente y al respecto también inciden numerosos factores afectivos que justamente trataremos de describir más adelante basándonos en las representaciones sociales. En lo que atañe al aprendizaje de los idiomas, algunos estudiantes dicen:

“Aprender inglés y francés ha sido un camino para conocer la diversidad cultural. Lo cual es una de mis pasiones. La oportunidad de viajar y tener un contacto directo con diversas culturas”³⁴.

“Primero, me gustan los idiomas y creo que es algo necesario que las personas sepan hablar más de un idioma. Segundo, quiero aprender a profundidad tanto el inglés como el francés”³⁵.

“Porque siento atracción hacia los idiomas y lo vi como una oportunidad para viajar y conseguir un buen trabajo en el exterior”³⁶.

³³ *Ibíd.*, p.83

³⁴ Encuesta estudiante A6

³⁵ Encuesta estudiante A7

Con los ejemplos anteriores se dieron a conocer algunas razones manifiestas sobre la elección de la carrera, formando así parte de las variables individuales, pasemos entonces a las sociales. Teniendo en cuenta que “el contexto social en el cual se da el aprendizaje también es un factor de éxito o fracaso en el aprendizaje. Este incluye elementos tales como “las oportunidades que se tienen para aprender, ya sea de manera formal (en el aula) o informal (fuera del aula, en un país donde se habla el idioma de manera nativa) (Mitchell & Myles, 2004)”³⁷. En este sentido, el contexto social de los estudiantes del PLLMIF no es hegemónico, puesto que en este escenario se relacionan jóvenes de distintas regiones, de zonas rurales y urbanas; así como hay estudiantes provenientes de grandes ciudades hay quienes llegan de pequeños municipios o veredas. Contamos con una población estudiantil egresada de colegios públicos y privados; pertenecientes a familias tanto biparentales como a familias reconstituidas, y a diversos contextos religiosos, políticos, culturales y socioeconómicos.

Partiendo así del hecho de que en un salón de clase o en un escenario pedagógico coinciden tantos mundos, tantos sujetos tan diversos entre sí, es que para muchos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje. Con mayor razón en lo que respecta al aprendizaje de las lenguas extranjeras, puesto que el aprender una lengua lejos de su lugar de origen, implica mayor esfuerzo tanto para docentes como para estudiantes, en lo que a la interacción en contexto atañe. Un docente recurre también a diversos métodos, enfoques, técnicas, estrategias y recursos tanto pedagógicos como didácticos, para proporcionar un contexto de aprendizaje ideal para lograr guiar a sus estudiantes hacia un aprendizaje cada vez más significativo, teniendo en cuenta el gran y diverso talento humano con que cuenta.

En concordancia con lo atrás expuesto, podemos señalar que la aprehensión de las lenguas extranjeras es posible a partir de la conjunción de las bases biológicas y culturales, además

³⁶ Encuesta estudiante A8

³⁷ SANTANA VILLEGAS, Op. Cit.

de un sinnúmero de factores tanto cognitivos como afectivos. No es, pues, dicha aprehensión el resultado del azar, de circunstancias fortuitas, de hechos accidentales o la combinación de cuestiones místico mágicas. Es el resultado del trabajo consciente en el que se combina lo biológico y lo cultural. Aprender una lengua extranjera, en esos términos, implica conocer la savia de la estructura histórico-cultural de los pueblos (anglos, sajones, hispanos, lusitanos, etc.) y no necesariamente quedarse en el juego de simples operaciones lingüísticas que habiliten a un individuo como hablante.

Es preciso entonces diferenciar las bases biológicas y culturales de la aprehensión de las lenguas extranjeras de estudiantes de países hegemónicos, frente a los de países periféricos. A los primeros les asiste, en su mayoría, un catálogo de favorabilidades de todo orden, mientras los segundos, también en su mayoría, se desenvuelven en un mar de limitaciones, unas impuestas por los contextos y otras creadas y asimiladas por ellos mismos. En tales casos, no se aprehende una lengua extranjera en similares condiciones y los resultados de los procesos cognitivos de análoga manera son disímiles. Incluso en los países periféricos existen notables diferencias entre los que aprehenden una lengua extranjera, entre otras cosas, por tratarse de un mecanismo de exclusión, inclusión o segregación.

Para concluir podemos mencionar que existen diversos factores que afectan positiva y negativamente el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, y pueden ser tan variados, como variadas son las personalidades de los estudiantes. Como docentes somos testigos fieles de todas las variables que tienen lugar en el aula de clase en lo que a aprendizaje respecta; los estudiantes cuentan con un abanico de posibilidades en sus manos, para desarrollar el proceso en mención. Podemos agregar además los aportes del docente, en cuanto a su metodología, sus estrategias, sus técnicas y distintos recursos que hacen del proceso de aprendizaje algo más ameno y asequible para los estudiantes.

Así pues, la heterogeneidad forma parte de la cotidianidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en el escenario donde tuvo lugar la presente investigación. Los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas

con Énfasis en Inglés y Francés son una fiel muestra de la compleja filigrana con que se desarrolla el aprendizaje de las lenguas; ya sea porque toman elementos desde el ámbito cognitivo y afectivo; ya sea porque recurren a sus estrategias individuales y sociales, siempre están en una dinámica continua que les permite llevar a cabo dicho proceso. Pero no olvidemos que ellos asumen al mismo tiempo el proceso de formación como futuros docentes, tema que es pertinente ampliar basados en las representaciones sociales e iniciaremos en el siguiente acápite con la caracterización de la población estudiantil.

2.3 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Los participantes y colaboradores del presente trabajo investigativo, conforman la población estudiantil que adelanta su formación como futuros docentes, en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés-Francés de la Universidad del Cauca. Programa que al momento de desarrollar esta investigación contaba con un total de 255 inscritos; los jóvenes de todos los semestres participaron de las encuestas, las entrevistas en profundidad, las reflexiones y narrativas escritas, entre otros documentos que se constituyeron en fuente principal de información, para sacar adelante este proceso investigativo.

En primer lugar, se trata de jóvenes predominante colombianos, dicha población estudiantil proviene de los departamentos del Nariño, Putumayo, Caquetá, Huila, Tolima, Cauca y, en menor proporción, de las demás unidades territoriales de Colombia. Su origen socio-económico es en un 98%, perteneciente los estratos 1, 2 y 3; poca población lo es de otros estratos. Los estudiantes del PLLMIF son en su gran mayoría egresados de Instituciones Educativas de carácter público y una minoría de colegios privados. En materia de la evaluación de sus competencias hacen probablemente parte de la moda de la promoción automática y políticamente son “hijos” de la Constitución Política de Colombia de 1991, una constitución garantista que tiene el sesgo de exponer derechos y no deberes por parte de los asociados.

En términos de sus estructuras axiológicas, parece ser que a esta población estudiantil le es consustancial, mayoritariamente, ver, entender y asumir la vida desde patrones asociados al mínimo esfuerzo, a un desbordado consumismo, a la inmediatez de lo que aspiran, la alienación es uno de sus rasgos predominantes, pese a ser “nativos digitales” muchos se quedan con la tecnología en su dimensión instrumental, para ellos es un fin no un medio. Estos jóvenes, pertenecientes a la “generación líquida”, es la generación de la “internet” y de las denominadas redes sociales; aspecto tenido también en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, pues varias encuestas se realizaron vía internet por medio de Google forms; algunos otros expresaron sus opiniones por whatsapp o simplemente por correo electrónico, no obstante nos ocuparemos de este tema en un capítulo posterior.

A lo anterior es preciso añadir que hay diversos factores escolares externos e internos que inciden también el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Según Garbanzo, se han identificado diferentes aspectos que afectan el rendimiento académico, mismos que pueden ser tanto internos como externos al individuo; éstos pueden ser de orden social, cognitivo y emocional y pueden ser clasificados en tres categorías: determinantes personales, sociales e institucionales; añaden que el rendimiento académico es determinado positivamente por los elementos como el número de horas dedicadas a estudio por día, nivel de asistencia del estudiante a clases, ingreso económico mensual del estudiante y nivel de educación del jefe de familia.³⁸

Los mismos autores continúan describiendo que “dichos factores o variables que inciden en el rendimiento académico, pueden ser exógenos o endógenos. Exógenos son los factores que influyen desde el exterior y endógenos relacionados directamente con aspectos personales psicológicos o somáticos del alumno”³⁹. Antes de pasar a la descripción puntual de cada factor, mencionaremos que la importancia de traer a colación este tema es con el fin de tratar de comprender en mejor manera la población estudiantil colaboradora de este trabajo de investigación, en cuanto a su contexto familiar, social, cultural y afectivo

³⁸ GÓMEZ SÁNCHEZ, David; OVIEDO MARIN, Rossalba y MARTÍNEZ LÓPEZ Eugenia. Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar. Rev Tecnociencia Vol. V, No. 2. Mayo-Agosto 2011. p.91. Disponible en: <https://goo.gl/JBEhLt>

³⁹ *Ibíd.*, p 5

respecta y, más adelante abordaremos también su influencia en la construcción de las Representaciones Sociales del “ser docente”, por ahora continuemos con los factores:

I. Factor endógeno

Estudiantes: dentro de esta se contemplan aspectos como el sexo de los estudiantes, edad, la frecuencia de estudio y hábitos como el leer prensa, ver noticieros, y trayectoria de la vida académica.⁴⁰

II. Exógenos

Comunidad: Se relaciona con el entorno inmediato o vecindario donde vive la familia y el involucramiento de los alumnos en las actividades tanto positivas o negativas que allí se den.⁴¹

Familia: “tiene que ver no sólo con el nivel de ingresos, sino con la composición de la familia, la ocupación y el nivel educativo de los padres, la vida familiar, el clima de afecto y seguridad, la infraestructura física del hogar, los recursos disponibles para el aprendizaje, el uso del tiempo, las prácticas de crianza, la relación de la familia con la escuela, etc.”⁴²

Escuela: “Opera a nivel del sistema escolar en su conjunto, a nivel de cada institución (y/o redes de instituciones) y a nivel de aula. Tiene que ver no únicamente con la enseñanza, sino con todas las dimensiones del quehacer y la cultura escolares, incluyendo la infraestructura y los materiales de enseñanza, enseñanza, el uso del espacio y del tiempo, tiempo, la organización, las rutinas y las normas, la relación entre directivos y docentes y entre estos, los alumnos, los padres de familia y la comunidad, la relación entre pares, la competencia docente, los contenidos de estudio, la pedagogía, la valoración y el uso del

⁴⁰ BRUNNNER, Joaquin y ELACQUA, Brunner. Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. Disponible en: <https://goo.gl/HkvkvU>

⁴¹ *Ibíd.*, p 6

⁴² *Ibíd.*, p 6

lenguaje en las interacciones informales y en la enseñanza, los sistemas de evaluación (premios y castigos, incentivos, estímulos, etc.).”⁴³

Aquí es oportuno entonces, contrastar estos factores con las características de la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca, contexto o escenario de desarrollo de esta investigación. En cuanto al factor endógeno, se menciona la edad por ejemplo; en este sentido los estudiantes, que de paso sea dicho, ingresan cada más a más temprana edad a realizar los estudios de pregrado, entre el primer y tercer semestre de formación, los estudiantes no han alcanzado la mayoría de edad y se encuentra en la etapa de la adolescencia. Si bien sabemos que son numerosos los estudios en cuanto a las etapas del desarrollo del ser humano, no se sabe con certeza cuándo exactamente inicia y cuándo termina cada una de ellas. No obstante lo anterior, y teniendo en cuenta que también para este ciclo vital interfieren diversos aspectos en el desarrollo de cada individuo, nos basaremos en algunas generalidades que sobre el tema se han escrito.

Así pues, en cuanto a "Adolescente" nos referimos “un término recientemente adoptado en diversos países de habla española y es coincidente con el término "teenagers" (13- 19 años) de USA, y el Código de los Niños y Adolescentes (M. Justicia, 1993) reconoce como tales a la población desde los 12 a los 17 años. (...) las diferencias observables en el grado de desarrollo, llevan a reconocer dos sub-períodos dentro de la categoría "adolescencia": los "adolescentes primarios ", individuos de 12 a 14 años; y, los "adolescentes tardíos ", individuos de 15 a 17 años. Para este grupo, se produce un vacío social en las respuestas sociales favorables a su desarrollo (muchos sin posibilidad de estudiar y buscando trabajo) y más bien se le considera plausible de imputabilidad legal por actos de terrorismo y de "pandillaje pernicioso". Este entorno lo hemos denominado "limbo social”.⁴⁴

⁴³ *Ibíd.*, p 7

⁴⁴ MANSILLA María Eugenia. Etapas del desarrollo humano. Revista de Investigación en Psicología, Vol.3 No.2, Diciembre 2000. Disponible en: <https://goo.gl/UCE5QZ>

Debemos señalar ahora que la mayoría de estudiantes de la licenciatura, al encontrarse entre los 18 y 24 años de edad, son denominados “jóvenes”, según los planteamientos de Mansilla, “son maduros en cuanto crecimiento y desarrollo psicológico, pero son diferentes a los demás mayores por ser inexpertos en el mundo adulto, al que entran con entusiasmo, dinamismo y creatividad que la compensan; y, mantienen aún una gran facilidad para el cambio lo que facilita el aprendizaje y aprehensión de conocimientos e información a velocidad, todo lo cual se expresa en su activa y muchas veces creativa participación social”⁴⁵. Muy pertinente conocer estas características como punto de apoyo para el proceso de aprendizaje no solo de las lenguas extranjeras sino para la competencia sociocultural.

Añadimos a lo anterior que tan solo una minoría de la población estudiantil pertenece a la etapa de adulto joven, por estar en edades comprendidas entre los 25 y 39 años. Ya cuentan con un trabajo y una familia en crecimiento que, especialmente al inicio de la categoría, les produce conflictos por su tendencia a la actividad juvenil frente a las responsabilidades familiares y laborales. Es decir, enfrenta la madurez de su desarrollo⁴⁶. Al respecto, como otro rasgo de esta población, es que quienes tienen una vida de pareja y hogares ya establecidos, han dado prioridad a la Unión libre; mientras que solo 5 estudiantes se han unido bajo matrimonio ya sea civil o católico.

Prosiguiendo con el tema de los factores, podemos decir que en cuanto a los exógenos respecta, es decir la familia, escuela y comunidad, esta población estudiantil ha sido testigo directo e indirecto de las múltiples expresiones de las violencias y sus degradaciones, cuyos efectos colaterales han sido la drogadicción, el pandillismo, el precoz inicio de la vida sexual con sus implicaciones en materia de enfermedades de transmisión sexual, abortos, hijos no deseados, desnutrición, analfabetismo, morbilidad, mortalidad y un azaroso cuadro de patologías asociadas de la pobreza, la ignorancia y la exclusión.

⁴⁵ *Ibíd.*, p 7

⁴⁶ *Ibíd.*, p 8

La población estudiantil así caracterizada lejos de ser una obstáculo para la formación como docentes de lenguas extranjeras, personalmente y, en virtud de todo lo expuesto en este trabajo de grado, es una genuina oportunidad tanto para la Universidad del Cauca en general, como para quienes ejercemos como docentes en particular, el poder trabajar con un tipo de población estudiantil con complejas características y hacer de ellos, primero estudiantes competentes y ciudadanos y luego, excelentes profesionales a cuyo paso por la universidad y por la vida, parte de esos fenómenos van quedando atrás, otros se morigeran y matizan y tal vez algunos se mantienen. Pues como seres humanos somos el fruto de constantes influencias y formaciones y la universidad no es la única que forma a los individuos, también lo hace la sociedad como veremos en el siguiente acápite.

2.4 LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN LENGUA EXTRANJERA

La formación es un proceso continuo y sistemático, distinto a la capacitación. La formación procura echar las bases para la construcción de una autoridad, en este caso, académica. En esos términos, la formación para la docencia en lengua extranjera, supone, de suyo, una serie de características y conviene mencionar algunas. En primer lugar, la formación de docentes configura una de las más complejas responsabilidades, tanto de las sociedades y culturas, como de las instituciones que, por antonomasia, son las encargadas de regularizar la formación y acreditar, académica y socialmente, que un individuo puede ejercer la docencia.

A partir de lo mencionado anteriormente, es pertinente aludir el ámbito de la formación para la docencia en Colombia. De alguna manera sería como hacer un breve recorrido desde la formación docente en general, abordando los lineamientos, normatividad y otros aspectos que le atañen. Una vez hecho el acercamiento a este tema en el ámbito nacional, nos referiremos entonces al tópico de la formación docente en lo que a lenguas extranjeras se refiere; como una forma de ofrecer una mejor contextualización sobre el área o el campo laboral en que se desempeñarán los futuros egresados del programa de Licenciatura en

Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, como colaboradores principales de la presente investigación.

Al llegar aquí tenemos que en Colombia:

Los programas de formación de educadores en el nivel inicial propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje. Es indispensable que el docente en formación conozca las etapas del desarrollo intelectual, emocional y físico por las que transitan sus estudiantes para propiciar en el educando la construcción de aprendizajes que enriquezcan su conocimiento del mundo físico, social y cultural.⁴⁷

Como se advierte en lo anterior, formarse como futuro educador⁴⁸ implica saber desempeñarse en diversos ámbitos; no se trata únicamente de los saberes pedagógicos, sino de los demás saberes que enriquecen tan noble labor. El educador es descrito entonces como un sujeto con capacidad de liderazgo para poder orientar y guiar los procesos de sus futuros estudiantes; un educador que como se mencionó también en el acápite anterior, debe conocer las diferentes etapas y los distintos factores de diversa naturaleza por los que ha pasado y debe pasar el niño, el joven o el adulto que esté viviendo su proceso de aprendizaje. Esto con el propósito firme de apoyar el proceso en mención y haciendo cotidianamente sus aportes, desde la pedagogía, la didáctica, las ciencias humanas y todo el saber multidisciplinar que implica el trabajo docente.

⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente. República de Colombia. 2003. <https://goo.gl/6YNYUd>

⁴⁸ Para el historiador Álvarez Llanos cada palabra significa un escalón en la dimensión de la labor de enseñanza. Por ello “docente” es quien cumple un rol profesional. Y “profesor”, quien realiza un rol pedagógico. Mientras que “educador” es el cumplimiento de un deber social. Y “maestro” sería aquel que le da una dimensión humana a la enseñanza y la convierte en su proyecto de vida. Como ven es una escala, de ahí lo complejo de definir cada palabra y el rol otorgado por el historiador local. Frente a cada una de esas palabras, y su significado o significados, pretendo darle ligeramente un alcance popular así: docente es quien está incluido en la nómina de una institución educativa; profesor es quien dicta clases esté o no en una nómina. Educador es aquel que decide en su oficio a formar seres humanos, viva o no viva de dictar clases o de recibir un salario como docente. Y maestro. ¿Quién es maestro?, me pregunto. Para Álvarez Llanos, nuestro historiador amigo, es quien dedica su oficio y su vida a la formación de mejores personas. Él repite la frase de Agustín Nieto Caballero, maestro “es aquel estudiante que se quedó, para siempre, a gusto en la escuela”. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/docente-profesor-educador-y-maestro-133508>

Prosiguiendo con el tema de la formación en el país, y basado en la política y el sistema Colombia de Formación y desarrollo profesional de Educadores, donde se menciona que:

El subsistema de formación inicial centra su acción en los programas que en diferentes niveles dan inicio a la formación como educadores y proyectan su profesionalización. Así, éste subsistema reconoce tres rutas diferentes de inicio en la formación docente (...). Las tres rutas en mención son: la formación complementaria en educación y pedagogía ofrecida por las escuelas normales superiores, las licenciaturas que titulan desde las facultades de educación, y los programas de pedagogía para no licenciados ofertados a su vez por facultades de educación u otras unidades de instituciones de educación superior desde sus programas de extensión.⁴⁹

En cuanto a las licenciaturas respecta, y teniendo en cuenta que es justamente uno de los programas en que tuvo lugar esta propuesta investigativa; aprovechemos para recordar que en Colombia:

El surgimiento de las primeras facultades de educación se remonta al periodo de la República Liberal (1930-1946), a partir de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, y con el fin de dar a los maestros una formación de carácter profesional en instituciones especializadas para este fin; de esta manera, se da preferencia a la formación de los maestros a nivel universitario*, frente a la formación normalista de los educadores desarrollada desde 1821, y se propicia la creación de facultades de educación en las universidades.⁵⁰

Si bien es cierto que los “programas de licenciatura son ofrecidos por instituciones de educación superior, generalmente bajo el liderazgo de las facultades de educación, con una duración entre 8 y 10 semestres, organizados por el sistema de créditos académicos (entre 160 y 167 créditos), y que habilita al egresado para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos, áreas o poblaciones, según el énfasis de la formación”⁵¹; en la Universidad del Cauca, contexto académico donde se desarrolló esta investigación, fue en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales donde se creó el programa de Licenciatura en

⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente. República de Colombia. 2003. <https://goo.gl/6YNYUd>

* La necesidad de una formación profesional para el ejercicio de la docencia se ratifica con la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. La primera, establece en su artículo 25 el título de Licenciado para los graduados de las carreras profesionales de educación, dando así relevancia a esta formación de educación superior; y la segunda, en su artículo 112, sostiene la responsabilidad de la formación inicial de docentes a nivel de la educación superior, es decir a través de los programas de licenciatura.

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Op. Cit. P 1

⁵¹ *Ibíd.*, p1

Lenguas Modernas Inglés – Francés, mediante Acuerdo 026 del 6 de febrero de 1991, expedido por el Consejo Superior⁵².

Prosiguiendo con el tema que nos ocupa, “La formación complementaria en educación y pedagogía de las escuelas normales superiores se desarrolla en un ciclo de dos años. Se organiza desde el sistema de créditos y está dirigida a los bachilleres y egresados de las escuelas normales interesados en cursar el programa de formación complementaria. Se acredita con titulación de Normalista Superior a educadores para desempeñarse en el nivel preescolar y en el ciclo de educación básica primaria⁵³”. En el caso de la población estudiantil del Programa de Lenguas Modernas, hay un mínimo porcentaje de egresados de la Escuela Normal Superior, quienes pese a haber hecho su bachillerato en aquella institución no continuaron con el ciclo complementario, citemos un ejemplo:

“Soy normalista superior y elegí la profesión de ser maestra para ejercerla en mi vida. La elegí porque me encantan los idiomas, conocer nuevas culturas, ser sociable y extrovertida. Pienso esta licenciatura me ofrece lo que yo quiero aprender cómo futura profesional”⁵⁴.

Avancemos entonces en el ámbito de la formación de pregrado de las universidades colombianas, donde “las facultades de educación otorgan el título de Licenciado(a). Las licenciaturas ofrecen planes de estudio organizados por el sistema de créditos académicos (entre 160 y 167 créditos) y asumen como requisito de ingreso el título de bachiller académico, técnico o con profundización en pedagogía”. En el caso de la licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés⁵⁵, el plan de estudios está distribuido en 5 áreas:

⁵² Ver anexo: acuerdo 026 del 6 de febrero de 1991.

⁵³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Op. Cit.

⁵⁴ Encuesta estudiante A 46

⁵⁵ Denominación del Programa en el momento que tuvo lugar esta investigación; sin embargo a partir de 2017 y por medio de Acuerdo Superior Número 013 de 2017, cambió a: Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés.

Lenguas modernas, pedagogía, lingüística, socio-humanística e investigación y en su totalidad suman 160⁵⁶ créditos; de los cuales 148 son obligatorios y 12 son electivos.

Antes de pasar adelante, es conveniente señalar que “cada facultad de educación y universidad con programas de licenciatura, establecen procesos y criterios de selección para sus candidatos a licenciados con pruebas pedagógicas, pruebas psicotécnicas, específicas disciplinares y entrevistas”⁵⁷. En la Universidad del Cauca, y basándonos en el Documento Maestro de la licenciatura en Lenguas Modernas, “los estudiantes aspirantes a estudiar en el PLLM-IF presentan el examen de admisión interno, establecido por el Acuerdo No. 69 del 24 de noviembre de 2008, administrado por la Universidad de Antioquia, desde el año 2011. Los resultados de la prueba del ICFES, se mantienen sólo como requisito de inscripción. El PLLM-IF es de admisión anual y ofrece un total de 50 cupos, de los cuales 6 son para los cupos especiales* ⁵⁸.

Ahora bien, retomando el tema de la formación en nuestro país

Desde la promulgación del Decreto 1278 de 2002 y el Decreto 2035 de 2005, se da lugar bajo ciertas circunstancias, al ejercicio de la docencia a profesionales no licenciados^Δ. En todo caso se precisa acreditar la formación en pedagogía o un posgrado en educación. Actualmente las facultades de educación o universidades con programas de formación de educadores, ofertan programas de pedagogía para profesionales no licenciados*[•] atendiendo a las

⁵⁶ En la nueva malla curricular de la actual reforma, la cantidad de créditos corresponde a 162.

⁵⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Op. Cit.

* En atención al mismo, el PLLM-IF acoge estudiantes de zonas indígenas, marginales, costa pacífica caucana, y deportistas destacados. Según resultados de las encuestas (Anexo F2. Matriz de datos Estudiantes Lenguas), actualmente, en el Programa, se encuentran matriculados, por vía de excepción, un bachiller afrodescendiente, 3 bachilleres indígenas, 2 por zonas marginales y 4 de zonas de difícil acceso, lo que corresponde al 6,84 por ciento.

⁵⁸ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Cauca 2010

^Δ La presencia de los programas de formación para profesionales no licenciados es reciente en el contexto educativo del país. Se instala para dar cabida a una necesidad de oferta laboral de docentes para cubrir las plazas necesarias en el territorio nacional, lo anterior a través de la formación pedagógica para los profesionales de áreas diferentes a las educativas que desean postularse a cargos públicos como educadores. Se relaciona en primera instancia con el Artículo 108 de la Ley 115 de 194 - Ley General de Educación - Excepción para ejercer la docencia- desde el cual se señala “para las áreas de la educación media técnica para las cuales se demuestre la carencia de personas licenciadas o escalafonadas con experiencia en el área, podrán ejercer la docencia los profesionales egresados de la educación superior en campos afines”

[•] Para el caso de los profesionales no licenciados, este nivel inicial de formación habilita el acceso al ejercicio como profesional docente en la educación pública. Al ser una estructura normativa reciente la que da cabida a

disposiciones de Decreto 2035 de 2005 que orienta las condiciones, objetivos y requisitos de dichos programas así como los aspectos curriculares, duración y metodología determinada con una presencialidad no menor al 50 % dentro de una organización curricular correspondiente a 10 créditos⁵⁹.

Buen ejemplo de lo mencionado en el anterior párrafo, es el Diplomado de Estudios Pedagógicos para Profesionales No licenciados, que ofrece la Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca con el apoyo del Centro de Educación Continua, Abierta y Virtual (CECAV), en consonancia con la Normatividad el MEN, que cuenta con gran validez como requisito para el escalafón docente. Esta oferta educativa propende por la formación de educadores, capaces de ser gestores del desarrollo del país desde el mejoramiento de la calidad de la educación e igualmente que contribuyan a desarrollar proyectos educativos institucionales con base en las necesidades del contexto social articulando los proyectos pedagógicos y culturales al entorno a nivel regional, nacional y global⁶⁰.

Prosiguiendo con el tema y en lo que a las licenciaturas concierne, éstos programas deben cumplir con “condiciones de calidad con el registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional, el cual permite ofrecer los programas por un periodo no mayor a siete (7) años y con sucesivos procedimientos de renovación del registro asociado a procesos de autoevaluación. Igualmente, se cuenta con un sistema de acreditación de calidad al cual se adscriben los programas que cumplen con los requisitos para tal fin, con previos procesos

los programas de pedagogía para no licenciados; se precisa una mirada reflexiva de la calidad de los programas que se ofertan, en donde se valore el alcance de los objetivos de la formación pedagógica requerida en los límites de créditos dispuestos. Es necesario estudiar la comparabilidad de la profundidad de la formación con respecto a las licenciaturas en cuanto a competencias pedagógicas, los procesos de los aprendizajes y la particularidad de las poblaciones; así como las bases epistemológicas de la pedagogía, la interdisciplinariedad, el currículo, las metodologías y estrategias didácticas y los procesos de evaluación. Los programas de formación ofertados dentro del subsistema de formación inicial, responden a condiciones de calidad y se encuentran regulados por las normas vigentes relacionadas con la educación y la formación de los futuros educadores del país.

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Propuesta de orientaciones para promover la calidad de los programas de pedagogía para profesionales no licenciados (ppnl). República de Colombia, 2013. Disponible en: <https://goo.gl/FmAewz>

⁶⁰ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Diplomado en pedagogía. s.f. Disponible en: <https://goo.gl/nJVRcz>

de autoevaluación y verificación con pares externos”⁶¹. En este sentido, la licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés y durante el tiempo que se llevó a cabo la presente investigación, contaba con la Acreditación de Alta Calidad⁶² otorgada en 2011⁶³ y el correspondiente Registro Calificado del 2010⁶⁴.

A lo anterior se añade que “el proceso de acreditación es liderado por el Viceministerio de Educación Superior con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Sistema Nacional de Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)”⁶⁵. Con relación al PLLMIF, se llevó a cabo el proceso de autoevaluación con fines de Renovación y Acreditación del programa, siguiendo los criterios establecidos por el CNA y contando con la participación de los diversos estamentos como: estudiantes, egresados, docentes, directivos y administrativos, lo cual permitió aplicar los instrumentos de recolección de datos, socializar la información, identificar fortalezas y debilidades para generar asimismo el respectivo plan de mejoramiento.

No obstante y pese a todo lo descrito anteriormente sobre la formación docente en Colombia, es necesario continuar ampliando el proceso hacia otros contextos; la nación enfrenta cotidianamente un sinnúmero de situaciones propias de su idiosincrasia, que conlleva necesariamente a abordar otras rutas en los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya lo plantea el Ministerio de Educación Nacional: “es necesario que los programas de formación de educadores implementen ambientes de formación orientados a los diversos ámbitos de la educación que cualifiquen la formación pedagógica y didáctica y amplíen el

⁶¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente. República de Colombia. 2003. <https://goo.gl/6YNYUd>

⁶² Durante el tiempo que se llevó la recopilación de la información para este trabajo investigativo, el programa se llamaba: “Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés; después del proceso de acreditación de 2017 y con la reforma a las licenciaturas cambio a la denominación: “Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés”, según Acuerdo Superior número 013 de 2017 (adjunto).

⁶³ Resolución 12458 del 29 de Diciembre de 2011.

⁶⁴ Resolución 10209 de Noviembre de 2010.

⁶⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente. República de Colombia. 2003. <https://goo.gl/6YNYUd>

campo de conocimiento en relación a las distintas modalidades de la educación. Por ejemplo, la educación para la primera infancia, los programas de formación integral complementaria a la jornada escolar, la educación intercultural e inclusiva, la educación rural, atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y riesgo, entre otros”⁶⁶.

En efecto, el ser educador, idealmente, debe ser una vocación, un estilo de vida, un compromiso inmanente con el campo del saber que cultiva y con la vida. Ser docente es una magistratura y reviste una autoridad que no se reclama sino que le es otorgada por sus pares y por la comunidad a la cual se debe. Pero, por efectos combinados de la degradación de los ambientes laborales de los distintos países con modelos de desarrollo que privilegian el crecimiento económico y no el desarrollo social, la explosión demográfica, el desempleo y las incertidumbres frente al futuro, muchos de quienes ejercen la docencia llegan a dicho desempeño no necesariamente como un acto de responsabilidad social y política, sino como una necesidad apremiante para sobrevivir. Continuemos entonces con el tema de formación, ésta vez centrado en la Universidad del Cauca.

2.5 LA FORMACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Formar para la docencia en lengua extranjera aparte de un compromiso académico y social, es una responsabilidad política compartida entre la institución, los docentes y la persona en proceso de formación. La lengua es poder y, como tal, puede ser instrumento de concordia y solidaridad entre los pueblos, o puede ser utilizada para tornar vanos, odiosos y con una idea monstruosa de superioridad de unos pueblos sobre otros o también, un mecanismo de liberación. La lengua no es imparcial ni aséptica, es un arma y depende del tipo de uso que se le dé. El futuro docente, sin que necesariamente caiga en el plano de la instrumentalización de la política, es un actor político que conoce el horizonte de su trabajo y su rol en los juegos de poder en el mundo.

⁶⁶Ibíd., p2

Con relación a la formación docente en lenguas extranjeras, en el panorama nacional, encontramos que “para motivar el óptimo desempeño del docente es pertinente propender por programas de formación continuada basados en modelos filosóficos que den prioridad al desarrollo del cuestionamiento en torno a la docencia y a los contextos en los cuales ella se realiza; y se espera que cualquier programa de desarrollo profesional docente tenga como resultado cambios en conductas observables, es decir, nuevas actitudes. Estos cambios se logran con base en la reflexión sobre experiencias y la relación entre teoría y práctica”⁶⁷.

El anterior planteamiento lo encuentro muy coherente con el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, teniendo en cuenta “su personal docente requiere no solamente el conocimiento de la lengua extranjera, la formación profesional y sus experiencias; sino también las reflexiones sobre el quehacer en educación, su participación en investigación, la presentación de una propuesta que aporte a los procesos formativos de los estudiantes a partir de los intereses académicos, nivel de especialización en áreas afines a la formación en lenguas y a los procesos de investigación y extensión”⁶⁸.

A esto se añade que, en la formación en lengua extranjera en Colombia, “el modelo reflexivo destaca el proceso de cuestionamiento crítico como un complemento necesario para desarrollar las mismas pedagogías. Según Wallace⁶⁹ la reflexión es una forma de respuesta del profesional ante su trabajo en la que se dedica a explorar su conocimiento profesional con el propósito de llegar a nuevas apreciaciones y de prepararse para nuevas experiencias. Así pues, los profesionales vuelven a tomar sus experiencias, las analizan, reflexionan en torno a las mismas y las evalúan”. Es decir, se plantea aquí el acto reflexivo

⁶⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente. República de Colombia. 2003. Disponible en: <https://goo.gl/6YNYUd>

⁶⁸ Documento Maestro Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés.

⁶⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Op. Cit. p 2

como una fuente de conocimiento y orientaciones hacia la mejora del mismo quehacer pedagógico.

Continuando entonces con la formación docente en lengua extranjera, se describe además que “el conocimiento profesional abarca dos dimensiones: el conocimiento recibido y el conocimiento experimental. El primero abarca, entre otros, los datos, hechos y teorías relacionadas con algún tipo de investigación, el segundo se relaciona con la práctica profesional que posee el docente⁷⁰. Lo anterior puede ilustrarse justamente en la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del PLLMINF, ya que propende por la formación de docentes e investigadores en Lenguas Extranjeras (inglés-francés), capacitados para asumir actividades educativas en diversos contextos educativos. Asimismo, privilegia la investigación como proceso pedagógico y de conocimiento, materializándola en la orientación de la práctica educativa* que realizan los estudiantes, en diferentes instituciones académicas, durante VIII y IX semestre de la carrera, justamente de este proceso es que han surgido opiniones de los estudiantes como:

“Con respecto a la reflexión que he logrado dilucidar, me parece muy pertinente y absolutamente fundamental el continuar con mi proceso en formación como futura docente, investigando más a fondo sobre dicha relación tan intrínseca y embarullada, de cómo influye el contexto en el aprendizaje de los niños, pues al profundizar un poco más en sus vidas me doy cuenta que la carga emocional que ellos tienen a tan cortas edades, es muy compleja y hasta difícil de sobrellevar, por lo tanto, me lleva a preguntarme qué estoy haciendo yo por ellos para cambiar su perspectiva de la vida y transformar la concepción de que el colegio no es una obligación o un reclusorio que restringe su forma de ser libre, curiosa, divertida y emocionante. Me exige a mí misma a comprometerme con generar una alternativa que no homogenice a los estudiantes, al contrario, que pueda generar una clase libre de estructuras conservadoras y represoras”⁷¹.

⁷⁰ *Ibíd.*, p 2

* La práctica pedagógica, educativa o profesional que en el PLLMIF, se denomina: OPE (Orientación del Proceso Educativo)

⁷¹ Reflexión Estudiante Educador 4

“En conjunto, el proceso me ha dejado con nuevos saberes y me ha dejado con ese interrogante sobre cómo debe prepararse una clase y en qué medida debo mejorar, adicionar u omitir en cuanto al modo de enseñar y a qué enseñar y qué no enseñar. Además, entendí un poco sobre lo que significa ser profesor y sobre lo importante que es para un grupo de estudiantes tener a alguien dispuesto a buscar o crear la mejor forma de enseñar lo que él está aprendiendo”⁷².

Retomando el modelo reflexivo, en cuanto a las ventajas educativas brinda para el desarrollo profesional docente: “permite la exploración de lo que se va a adquirir, agudiza la capacidad para juzgar la práctica, brinda espacios para superar las alternativas y la toma de decisiones, garantiza la retroalimentación correctiva en torno al desempeño, y hace que los docentes relacionen la teoría con la práctica”⁷³. Lo anterior, es muy pertinente y concuerda con la misión del PLLMIF, al tratarse de un programa “fundamentado en la articulación de los diversos campos, áreas y asignaturas que lo constituyen, y estando orientado por conceptos que se materializan en métodos, actividades y prácticas concretos (...) en aras de aportar al desarrollo y las transformaciones cualitativas de la educación y del educador en lenguas”⁷⁴.

Por lo previamente citado, podemos inferir que un proceso de formación significativo, tienen lugar cuando se unen la teoría y la práctica. En el caso del PLLMIF, se cuenta con cinco áreas de conocimiento, enfocadas no solamente al aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino también en otras áreas complementarias como: la lingüística, socio-humanística, investigación y pedagogía; que contribuyen a la formación integral del futuro egresado de la licenciatura. Apoyándose en las diferentes áreas que se abordan a lo largo de la carrera, el estudiante cuenta siempre con la posibilidad de relacionar la teoría con la

⁷² Reflexión Estudiante Educador 5

⁷³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

⁷⁴ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, 2010.

práctica; es decir siempre se moverá entre los objetivos pedagógicos, investigativos y pragmáticos. En términos del MEN⁷⁵ aquí se genera una relación recíproca entre el "conocimiento recibido" y el "conocimiento experiencial".

Ahora bien, si nos detenemos un poco en el profesional de idiomas extranjeros, en el contexto nacional se encuentra tipificado por las siguientes características, según los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros del MEN⁷⁶:

Identidad Profesional: El logro en este aspecto estará representado por la presencia de un profesional de la educación, caracterizado por un alto nivel en su autoestima, con clara identidad profesional y cultural, consciente de su función de agenciar la transformación social y en permanente búsqueda del perfeccionamiento de su competencia pedagógica.

Autoevaluación de la competencia profesional: La revisión franca del desempeño docente con criterios de proficiencia comunicativa en la lengua extranjera; la identificación de falacias y prejuicios; la comprobación de desfases en la actitud personal de cara a la actividad educadora; la reflexión para ponderar los aciertos y desaciertos en la práctica pedagógica; entre otros, son indicadores de actitud positiva en la búsqueda del mejoramiento mediante la autoevaluación.

Práctica investigativa: Se sabrá de la apropiación de esta función cuando el docente manifieste la necesidad de validar las iniciativas innovadoras, a través de la contrastación, verificación, rediseño, reconceptualización y redimensionalización de su saber pedagógico, mediado por la búsqueda de habilitación técnica para garantizar la calidad en la práctica investigativa. Teniendo en cuenta que las instituciones educativas tienen su propio proyecto pedagógico, los programas de formación continuada de docentes de idiomas extranjeros propenderán por la promoción y orientación para el desarrollo de proyectos de aula que

⁷⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional, Disponible en: <https://goo.gl/giScom>

⁷⁶ *Ibíd.*, p 3

incluyan, por ejemplo, el diseño, evaluación o adaptación de materiales y trabajos de investigación en pequeña escala.

Habilidades innovadoras: Se podrá confirmar el desarrollo de estas habilidades cuando surjan en concreto el aprovechamiento de los aspectos creados con el propósito de diseñar y desarrollar proyectos novedosos; se planteen y ejecuten eventos de intercambio de experiencias; se construya la cultura de la expresión escrita; se haga cotidiana la postulación de alternativas para remediar problemas existentes; y cuando se aporte al mejoramiento integral de la educación (...). Es vital explorar lo que acontece en el ámbito educativo, en la situación de clase, con miras a atender la solución de problemas, la comprensión, cambio e innovación de los procesos que allí ocurren y al mismo desarrollo profesional.

Justamente y basándonos en las anteriores características, Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, busca formar un profesional que se vincule de manera efectiva a los procesos educativos, culturales y sociales de la región y la nación, cumpliendo labores del campo de su formación, contando con los siguientes rasgos:

Un educador con una formación integral y un espíritu de superación, investigativo y crítico que le permita asumir el trabajo educativo en lenguas extranjeras como una acción que favorezca el permanente desarrollo integral y transformación cualitativa de la comunidad educativa en el contexto en el cual debe trabajar; un profesional con una comunicativa y lingüística que le posibilite una actuación competente tanto en el campo docente como en otros espacios laborales; y un educador profesional consciente del papel del lenguaje y de las lenguas extranjeras en la transformación de la sociedad, capaz de establecer relaciones lenguaje - pensamiento en los campos de su acción educativa y productiva⁷⁷.

En todo caso y en lo que a la formación docente concierne, es preciso señalar que ninguna institución educativa (universidad) por prestigiosa que sea garantiza, per se, la genuina y definitiva formación de un docente, y menos para la enseñanza de la lengua extranjera. La institución ofrece condiciones, pone al servicio de las personas un dispositivo tecnológico, recursos bibliográficos y talento humano, pero quien en última instancia determina e

⁷⁷ UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Proyecto Educativo Programa de licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2010).

imprime el sello de idoneidad y calidad de la formación es el mismo sujeto. Y ello conduce a un nuevo fenómeno que deseamos esbozar aquí en esta investigación por las implicaciones que tiene en términos de las representaciones sociales del ser docente de lenguas extranjeras.

En el contexto universitario, donde tuvo lugar la presente investigación, es decir en La Universidad del Cauca, institución colombiana (pública y estatal) de educación superior cuyo origen se remonta al nacimiento del Estado-Nación colombiano en las primeras décadas del siglo XIX. Desde entonces, ha ofrecido distintas alternativas de formación universitaria. La oferta académica, como es normal y lógico ha variado al ritmo de las cambiantes condiciones del mundo, del país y de la región. La formación en lenguas extranjeras en la Universidad del Cauca empezó en el siglo XIX como cursos que hacían parte de las distintas carreras profesionales que ofrecía la institución. Tales lenguas eran el fiel reflejo de los imperativos geopolíticos de la época. El latín y el griego dieron paso al francés y al inglés.

Se trataba de ofrecer al profesional graduado en la Universidad del Cauca los rudimentos de esas lenguas extranjeras que les permitieran interactuar en sus respectivos nichos académicos y en su exploraciones de otros mundos allende del Atlántico. También colombianos y extranjeros avecindados en la pacata y ultramontana Popayán tomaron como propia la tarea de impartir cursos de lenguas extranjeras. Pero fue inmediatamente después de la segunda guerra mundial que el mundo académico en Occidente, por la tozudez y crueldad de los acontecimientos empezó a tomar en serio la enseñanza y el aprendizaje de algunas lenguas extranjeras, entre otras cosas, por la nueva realidad impuesta por la geopolítica denominada guerra fría.

La Universidad del Cauca no escapó a esos episodios atrás narrados, de enseñar el francés, predominantemente; de manera lenta esta lengua pasó a un segundo plano y el inglés ocupó su lugar. Francia como imperio desde finales del siglo XIX empezó una incontenible debacle, su fenomenal derrota en la segunda guerra mundial hizo que de un país

imperialista, invasor y depredador, pasara a ser un país anclado espiritualmente en su pasado y reduce su acción imperialista al campo de la cultura y la ciencia. Logró dicho país que naciones latinoamericanas incorporaran en los planes de estudio del bachillerato y de las universidades la enseñanza de la lengua francesa.

Por lo expuesto anteriormente en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras actualmente, la Universidad del Cauca tiene en su oferta educativa los siguientes programas: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés pertenece a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación; la Unidad de Servicios en Lenguas Extranjeras (UNILINGUA), que es una dependencia del Departamento de Lenguas Extranjeras, se encarga de los cursos de idiomas por extensión (Inglés, Alemán, Italiano, Portugués) y al PLLMIF adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales con sede en Santander de Quilichao y en Popayán.

De esta forma y en el intento de comprensión de los diversos aspectos incidentes en el proceso de construcción de las representaciones sociales de “ser docente” en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, hemos descrito someramente la distinción entre educación, formación y aprendizaje; aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras; la caracterización de la población en que tuvo lugar este trabajo investigativo; continuamos con la formación en lengua extranjera en Colombia para culminar el capítulo a través de una descripción breve de la enseñanza de lenguas en la Universidad del Cauca. Lo anterior para dar paso al tema de la docencia y su relación con las Representaciones Sociales, que abordaremos en el capítulo siguiente.

3. DOCENCIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

En lo atinente al tercer capítulo de esta investigación, en primer lugar sustentamos las relaciones de interdependencia que existen entre la docencia, las Ciencias Humanas y las representaciones sociales. En segunda instancia y como secuencia lógica del anterior enunciado esbozamos las principales teorías, que a nuestro juicio sobresalen en la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como las principales características de las prácticas pedagógicas y las correspondientes representaciones sociales. En concordancia con lo atrás señalado, hacemos alusión a lo que debe ser la apropiación crítica de las representaciones sociales dado que quienes se forman en la docencia son, por antonomasia, los sujetos más obligados a hacer de las mismas un espacio para recrear y encontrarle sentido a su ejercicio cotidiano.

3.1 DOCENCIA, CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

La docencia la entendemos en esta investigación como el conjunto de actividades (directas e indirectas, de largo, mediano y corto tiempo) emprendidas por una persona que se dedica a la enseñanza. Se llega a la docencia por múltiples vías: por vocación, accidente, presión o necesidad. Una vez en la docencia, la persona que ha elegido tal profesión desde unas precisas representaciones sociales, construye un desiderátum desde el cual refuerza tales representaciones, las cambia o las relativiza. Es claro que la docencia, como ejercicio de enseñanza genera un proceso de retroalimentación por medio del cual también se aprende.

En ese mismo sentido es necesario precisar que el término ciencia proviene del latín “cientia” que significa conocimiento, estudio. Por su parte “humanas” también procede del latín “humanus” en referencia a los seres humanos y sociales en concordancia con fenómenos o sucesos de orden social. En concordancia con ello, desde el siglo XIX, por los

efectos del desarrollo del conocimiento en todas las áreas, en el ámbito social empezaron a ser diferenciadas las ciencias humanas y sociales; diferencias que no siempre precisas ni taxativas, han generado no pocas confusiones y dificultades para lograr un tratamiento integrador y dialéctico del conocimiento.

Dado que la discusión de cuáles son Ciencias Humanas y cuáles Sociales y qué disciplinas integran cada campo, no es el objeto de esta investigación, creemos suficiente señalar que las Ciencias Humanas analizan al ser humano individual y en grupo, la forma en que interactúan entre ellos, la sociedad y su cultura; mientras las Ciencias Sociales estudian los sucesos atinentes a la sociedad. En esas condiciones y en virtud a que los límites son imprecisos y se trata de un debate que no concluye, apelamos a una perspectiva integradora, que concatena todo el conocimiento social y humanístico y nos referiremos en términos genéricos a las Ciencias Humanas y Sociales.

Hacen parte de las Ciencias Humanas y Sociales disciplinas tales como administración, antropología, arqueología, política, contabilidad, derecho, economía, filosofía, geografía, historia, lingüística, pedagogía, psicología, trabajo social, demografía, ecología, semiología, filología, teología, educación, arte y lenguas. Es de advertir que algunas fronteras entre algunas de las anteriores disciplinas son borrosas, lo cual dificulta estatuir tanto su objeto de estudio, como sus metodologías y su status de cientificidad siempre está en cuestión. Partimos del criterio, según el cual, las disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales por la familiaridad de los objetos de que se ocupan, están conminadas a actuar desde la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

Expuesto lo anterior, es preciso recordar que el PLLMIF de la Universidad del Cauca, es un programa adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales lo cual contribuye a superar esa especie de discusión bizantina o círculo vicioso consistente en encasillar las lenguas, en algunas tradiciones académicas como parte de las Ciencias Humanas y otras como integrantes de las Ciencias Sociales. De hecho, docentes de otras disciplinas de las

Ciencias Humanas y Sociales de la mencionada facultad suelen apoyar el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés y viceversa.

La docencia de las Ciencias Humanas y Sociales, entre las cuales se encuentra Lenguas, siempre ha sido un escenario de constantes conflictos; éstos suelen tener lugar entre las disciplinas, entre quienes ejercen la docencia de las mismas y entre los docentes y las autoridades políticas y educativas de cada coyuntura. En primer lugar, de manera equivocada aún prevalecen algunos profesionales de las Ciencias Humanas y Sociales que consideran que su particular campo formativo es superior a las demás disciplinas, a las que con no poca sorna, las consideran “auxiliares” o “subsidiarias” de la que dicen cultivar. Actitudes de esta naturaleza, además de la violencia cognitiva que ello encarna, obstruye cualquier posibilidad de diálogo entre las disciplinas y su consecuente desarrollo.

Lo anterior trae negativas consecuencias para docencia, pues al estudiante se le enseñan, en ese caso, una serie de contenidos descontextualizados, aislados e inconexos a los que, en la mayoría de los casos, no les encuentra sentido, razón de ser o utilidad. De ese modo, también se dificulta formar en, para y desde la universalidad, la crítica y aleja las posibilidades de desarrollar la intrínseca relación que existe entre pensamiento y lenguaje. De igual modo, el docente que actúa solo y exclusivamente desde su disciplina está más propenso a su temprana obsolescencia intelectual por los efectos mismos del acomodamiento, la pasividad y la ampliación de su zona de confort.

En segunda instancia también están los conflictos entre quienes ejercen la docencia de las disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales derivados en parte de los casos expuestos en el párrafo precedente. La docencia en las Ciencias Humanas y Sociales no es homogénea, ni siquiera en un mismo país. Las representaciones sociales desde las cuales actúan los docentes los perfilan como sujetos heterogéneos en materia ideológica, política, teórica y metodológica. Parte de esos conflictos pueden provenir desde las más matrices teóricas en las cuales fueron formados esos docentes, valga decir, el positivismo, el materialismo histórico, el constructivismo o el estructuralismo para solo mencionar unos

pocos; desde luego, las representaciones sociales de estos docentes en parte son transferidas a los estudiantes; es decir, a los futuros docentes de Ciencias Humanas y Sociales.

En tercer lugar, los conflictos más crispados suelen ocurrir entre los docentes de las Ciencias Humanas y Sociales y las autoridades políticas y educativas de cada coyuntura. Lo anterior posiblemente debido a una situación que se origina en la antigüedad clásica cuando los griegos y romanos entendieron que la enseñanza de algunas disciplinas de lo que hoy concebimos como Ciencias Humanas y Sociales contribuían de manera eficaz a la formación de los ciudadanos con valores y sentido de patria, de nación y de país. Especialmente la historia y la geografía incidieron en que las elites políticas más representativas de ambas culturas tuviesen un claro proyecto geopolítico de sus respectivas naciones, ausente hoy en la mayoría de los gobernantes absorbidos por la futilidad axiológica del neoliberalismo.

Así como la docencia de la historia y la geografía favoreció el florecimiento de culturas a las que hoy le debemos parte de nuestra institucionalidad (Grecia y Roma), en países como Colombia, hoy en día (año 2018), la ausencia de ambas disciplinas ha arrojado generaciones analfabetas de su pasado, de su tiempo y de su espacio, sin conciencia de país, parias en su propia nación, sujetos desprovistos del más mínimo sentido de respeto por la tradición, personas irresponsables frente al presente e indiferentes frente al futuro. Esas generaciones son pasto fácil de repentistas de todas las especies, en las que la soberanía, la independencia y el orgullo de una nacionalidad los entienden como valores anacrónicos.

En la Edad Media la docencia y las disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales impusieron una perspectiva teocéntrica y la hagiografía, en contraposición al antropocentrismo de la antigüedad clásica. La historia se dedicó a explicar la metáfora de la creación del mundo en siete días, la obra de Dios y la geografía a narrar “las maravillas de la creación divina”. El dogma y la fe como teorías y como métodos se impusieron. La memorización y la repetición fueron formas de evaluar el conocimiento. Desde entonces, se incubó en el mundo occidental una perversa tradición consistente en reducir la

espiritualidad a lo religioso. Las universidades, originadas en la Edad Media no escaparon a tal influencia y, en ese mismo horizonte fue ubicada la enseñanza de las lenguas y, desde luego, una fuerte carga ideológica desde las representaciones sociales.

Con el Renacimiento y el mundo moderno se retoman algunos elementos de la antigüedad clásica. Se trata de una auténtica revolución en la acepción más radical y castiza del término, ninguna actividad humana permaneció indemne ante la avalancha que significaron los descubrimientos geográficos (América en 1492), los desarrollos de la ciencia y la tecnología, los nuevos horizontes teóricos del conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales y, obviamente, unas nuevas representaciones sociales emergieron y contribuyeron a impulsar nuevas realidades en el mundo de la economía, la política y la sociedad.

Tras la invasión europea al denominado “nuevo mundo” desde octubre de 1492, también tuvo lugar una invasión de representaciones sociales, de métodos de enseñanza, de filosofías y de teorías políticas y administrativas. Tal fue el caso de las lenguas impuestas a sangre y fuego. Quien no supiese los rudimentos de las lenguas de los invasores eran considerados “bárbaros” e “infieles” y, en consecuencia, dignos de morir de modo horrendo, previo hurto de sus bienes. Ninguna otra etapa de la historia de la humanidad puede mostrar un ejemplo más crudo y dramático de cómo los imperios imponen sus lenguas en las culturas invadidas. Salvo cambios de forma, la situación hoy (2018) continúa siendo la misma.

Las lenguas vernáculas fueron diezmadas al producirse un etnocidio, un genocidio y un ecocidio. Fueron llamadas en términos peyorativos “dialectos” no lenguas. Lo que para la época pudo haber sido parte de las Ciencias Humanas y Sociales fue cambiado a partir de otras representaciones sociales. Sobrevino la enseñanza de la vida de los reyes y gobernantes europeos. Se pretendió formar una sociedad a imagen y semejanza del europeo, contradictoriamente, con razas y sangre africana, indígena y mestiza. Las universidades, los conventos y las capillas doctrineras de la época de la colonia se

encargaron de impulsar una nueva cosmogonía desde las Ciencias Humanas y Sociales (aunque en aquél tiempo no se llamasen así, pero eran su equivalente).

Inmediatamente después, entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX la mayoría de colonias españolas logran su independencia y con ella las autoridades se dieron a la tarea de organizar un nuevo sistema educativo, aunque es necesario advertir que varias de las instituciones de la colonia pervivieron y perviven. La pregunta clave de aquel tiempo era ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? no era exactamente un problema menudo, pues se trataba de formar sujetos libres, ciudadanos (no súbditos ni vasallos), los futuros gobernantes. Los nuevos gobernantes y las autoridades educativas no tuvieron claridad sobre el particular e, irresponsablemente, por medio de misiones educativas europeas (de países colonialistas) creyeron resolver los problemas educativos.

Tales misiones acudieron solícitas e indicaron ¿qué, cómo y para qué? Enseñar cívica, filosofía escolástica, teología, latín, griego, oratoria, derecho entre otros. Enseñar a partir de modelos pedagógicos foráneos y enseñar para afianzar una idea de país, de nación y de república. Desde entonces, todo el siglo XIX fue testigo de múltiples misiones pedagógicas. La historia estuvo enfocada a reivindicar las hazañas de los líderes de la independencia y, en algunos casos, a añorar la hispanidad. El estudio de los negros y los indígenas no era necesario, según esas perspectivas. Dichas misiones también impulsaron para América Latina y Colombia teorías en boga en Europa como el positivismo que, en materia de la docencia de las Ciencias Humanas y Sociales es el culto al documento, es la narración precisa de los hechos, la exposición exacta de los acontecimientos lo cual se retroalimentó con las representaciones sociales de las nacientes repúblicas.

Es relevante mencionar que si bien es cierto hubo una especie de independencia en algunas formas políticas y administrativas, en el fondo los países de América Latina recién independizados cayeron en unas nuevas, más fuertes y sutiles formas de dependencia dando lugar a una especie de neocolonialismo frente a potencias como Estados Unidos, Inglaterra y Francia. Estas naciones desde la segunda mitad del siglo XIX se erigieron como potencias

imperialistas y, desde entonces, han impuesto a través de sus crímenes en todo el mundo, sus lenguas, sus instituciones y su cultura en general. Y es aquí donde justamente hay que buscar las raíces de las representaciones sociales articuladas a las lenguas modernas.

Colombia, como país marginal y dependiente en términos estructurales respecto a esas potencias en distintas etapas de su historia, no ha sido la excepción en materia del colonialismo académico desde la triada docencia, ciencias humanas y sociales y representaciones sociales. Las principales teorías de la docencia desde la cual se actúa en Colombia son originadas en esos países imperialistas, la absurda división entre las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales también proviene de allí mismo y, por los efectos combinados de la alienación y de la violencia cognitiva (epistemológica, conceptual y teórica) nuestras representaciones sociales, salvo casos puntuales, no son justamente un derroche de originalidad sino vulgares y pésimas adaptaciones de las mismas a nuestros contextos.

Cada potencia imperialista dependiendo de su auge geopolítico ha impuesto pues, no sólo su lengua, sino la forma de enseñarla y de contera, un nutrido grupo de representaciones sociales desde las cuales interpretan el mundo tanto los docentes como los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca en particular y, en general, universitarios sin un espíritu académico crítico. Tal imposición se ha expresado por medio de convenios, pactos, tratados, pasantías, becas, intercambios, publicaciones y actividades culturales. Este catálogo de formas de imposición para los aludidos países imperialistas son de tan tal importancia que las ponderan como si fueran tratados militares, pues en suma, se trata de una cuestión de poder en la que la lengua es un vehículo de primer orden en materia de dominación. De allí la obligatoriedad en algunos planes de estudio de ciertos niveles educativos enseñar y aprender una lengua extranjera.

En esos términos es importante volver sobre el fenómeno de las representaciones sociales del ser docente en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en

Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. Se trata, como ha quedado expuesto de ver la relación lógica de la secuencia entre docencia, Ciencias Humanas y Sociales y representaciones sociales. Ni el docente ni el estudiante de PLLMIF de la Universidad del Cauca están exentos de representaciones sociales, por el contrario, más que cualquier sujeto de otras disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales, éstos, conscientemente o no, hacen gala de un nutrido conjunto de representaciones sociales cuyo origen ya ha sido determinado en otros acápite de esta investigación. Su particularidad consiste en que sus representaciones sociales también son el resultado de lo que en esa materia se impone desde distintas potencias imperialistas.

A partir de tales representaciones sociales se elige ser docente o no y, en consecuencia, las lenguas reflejan de igual modo, las contradicciones no resueltas y los conflictos latentes entre la docencia y las Ciencias Humanas y Sociales que influyen y son influidas a su vez por las siempre dinámicas y cambiantes representaciones sociales en las que, naturalmente, también inciden las políticas impartidas por los gobiernos, en este caso de Colombia donde tanto la docencia como las mismas Ciencias Humanas y Sociales con frecuencia se asumen como una amenaza o un problema insoluto y los gobernantes, cada uno desde su estilo, administra o maneja la “crisis”. No entienden las circunstancias como una oportunidad y la improvisación emerge:

La enseñanza de las ciencias sociales en las últimas décadas La Ley 115 de 1994, que reglamentó las normas generales que estipulan el servicio público de educación en el país, aumentó la confusión sobre los contenidos de lo social e histórico por enseñar en las escuelas del país, pues se declaró como área obligatoria para la educación básica, en un solo nombre: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Para escándalo de los historiadores, bajo esta denominación, y hasta la fecha, la ley organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad, sino que su tiempo escolar se comprimió al extremo de dejar un solo bloque académico en unas pocas horas a la semana (de 2 a 4 horas dependiendo de la institución)¹.

¹ ARIAS GÓMEZ, Diego H. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: Revista de Estudios Sociales. Número 52, Bogotá, Abril-Junio de 2015, p.135.

La docencia, las Ciencias Humanas y Sociales y las representaciones sociales, especialmente por parte de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, así como de los docentes, deben constituirse en una oportunidad para ampliar y profundizar una perspectiva crítica desde la cual el docente se renueve constantemente a partir de la extensión, la investigación y la docencia misma; y forme al estudiante de lenguas como un sujeto que, consciente de su tipo de representaciones sociales, se apoye en ellas para liderar procesos de constante resignificación de su rol como propiciador de un tipo de conocimiento tan importante y neurálgico en la vida de los pueblos como es el caso de las lenguas. Al respeto de las Ciencias Humanas, los mismos estudiantes mencionan:

“Elegí el programa debido a que en ese momento tenía mucha afinidad con los idiomas, al buscar y darme cuenta del componente humanístico llamó más mi atención y la idea de ser docente se presentaba muy débil en ese entonces”².

“Las razones se han mantenido, pues valoro más mi futura profesión porque ésta formación como ciencia humana y social mejora aspectos de mí como ser humano y como docente ya que hace énfasis en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de las lenguas, por los que pasa un ser humano”³.

“Me he dado cuenta que el papel que asumimos no es fácil, aunque para muchos parezca serlo, ser maestro requiere de actitud, amor y vocación porque en nuestras manos está el lograr un progreso en la humanidad, debemos tener en cuenta que como educadores contribuimos al futuro de la sociedad”⁴.

² Encuesta estudiante A9.

³ Encuesta estudiante A10

⁴ Reflexión Estudiante Educador 6

Además, el PLLMIF debe continuar velando por una formación que logre tender puentes con otras disciplinas del amplio campo de las Ciencias Humanas y Sociales⁵ para hacer del trabajo una plena realización del ser humano y no una tragedia, del conocimiento un juego y no un fardo y de la vida una oportunidad para la alegría y la convivencia entre los pueblos. Ello es posible desde unas representaciones sociales construidas críticamente y de manera consciente en el complejo y exigente mundo de la docencia de las Ciencias Humanas y Sociales de las que, por fortuna, en la Universidad del Cauca existen condiciones básicas para su cultivo. Prosigamos de esta forma explorando otros aspectos que inciden en la construcción de las RS, como el de las teorías de enseñanza de las lenguas extranjeras que abordamos en el siguiente acápite.

3.2 TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

En el presente acápite haremos una breve descripción de algunas de las teorías más utilizadas en la enseñanza de inglés y francés como lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que al estar presentes en la cotidianidad de los procesos de aprendizaje, ésta también se constituye en fuente inspiradora para la construcción de las representaciones sociales sobre el “ser docente”. Recordemos que a pesar de que muchos estudiantes no hayan empezado a desempeñarse en el campo de la docencia, ya tienen un repertorio de RS sobre esta profesión con base en lo vivido desde su experiencia escolar y lo que han aprendido de sus diferentes profesores.

Para el tema que nos concierne en el presente trabajo investigativo, hemos encontrado que las representaciones sociales han jugado un factor esencial en la concepción sobre “ser docente” que se han manifestado en los estudiantes y los han orientado en la elección de su programa formativo. Dichas representaciones son vastas y a partir de las narrativas estudiantiles evidenciamos a grandes trazos que en lo que a teorías del aprendizaje respecta,

⁵ VEGA CANTOR, Renán. Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2007, p.329.

las RS han sido guías a veces positivas y a veces negativas, sobre el quehacer docente. Al respecto cuando se les preguntó si las razones por las cuales eligieron el PLLMIF, se han mantenido con el transcurso del tiempo, algunos respondieron:

“Algunas veces han declinado porque no he estado de acuerdo con algunos métodos que usan mis profesores. Algunas veces he sentido desmotivación por enseñar ya que llevo dos años trabajando en ello, y por momentos quisiera hacer más cosas”⁶.

“El pensamiento no ha sido constante, puesto que a veces hay desánimo por factores como: los profesores, el material, la dinámica de clase, el nivel exigido, entre otras”⁷.

En el caso de los dos ejemplos expuestos, podemos ver que pese a que en la primera parte de la encuesta habían respondido que eligieron el programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés porque sentían gusto por la docencia; en el siguiente punto sus razones han cambiado justamente porque las RS se han modificado, basados en su experiencia estudiantil y tomando como referente las teorías, métodos o estrategias metodológicas utilizadas por algunos docentes de su carrera, lo anterior acorde con la teoría de las representaciones sociales sería:

Las prácticas sociales son un elemento constitutivo de las RS. No en el sentido único de que constituyen conocimientos que orientan nuestras prácticas en la vida cotidiana, “sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en su contexto social y material y dominarlo (...) como medio para sus intercambios y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva, sino porque es en función de ellas que surgen y/o se modifican.”⁸.

Así pues, si bien es cierto que la mayor inquietud al iniciar la presente investigación iba enfocada a los estudiantes que eligieron la formación sin desear ser docentes, también en el transcurso hemos notado que ha habido lugar al caso contrario; es decir, a quienes iniciaron con la convicción de que la docencia era lo suyo y en el camino han construido otras representaciones sociales que los han desmotivado. Sin embargo, son pocos los casos en

⁶ Encuesta estudiante A11

⁷ Encuesta estudiante A12

⁸ MOSCOVICI, Serge. El Psicoanálisis, su imagen y su público. 2da. Ed. Buenos Aires: Huemul, 1979

mención como se ha citado anteriormente. No obstante, existe también el caso opuesto y es que justamente a partir de los diversos métodos y teorías de enseñanza usadas por los docentes, los estudiantes han podido transformar sus RS de “ser docente” tomando así otra posición frente a su profesión, veamos:

“Sí, se ha mantenido, pero en el transcurso del tiempo, surgió el deseo por ser docente debido al gran ejemplo que tuve de algunos de mis profesores con sus metodologías y formas de enseñar, y las oportunidades que brinda la universidad para ejercer este cargo mediante las monitorias en Unilingua”⁹.

Lo previamente descrito partiendo del hecho que en nuestro quehacer docente, entran en juego también diversos aspectos incidentes en las clases o las diferentes actividades que proponemos en el aula y fuera de ella, todas basadas en nuestro conocimiento previo, no solo desde la praxis, sino lógicamente desde la teoría, recordemos aquí que: “En la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos; más sin hacer válidas estas distinciones -entre otras razones por vagas e imprecisas-, la literatura ha documentado un sinnúmero de métodos que ha clasificado de acuerdo a: categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción); el aspecto de la lengua en el que centra su atención (gramatical-léxico, fonético, etc.); las habilidades que se entrenan (traducción, oral, escrito, de lectura); la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya (consciente, sugestopédico, estructural, etc.) y también se les llama de acuerdo a su inventor o figura más prominente (el método de Comenius, Gouin, Berlitz, Palmer, Lozano, Jorrín, etc.).

No perdamos de vista, que antes de empezar a enseñar una lengua extranjera, nosotros ya contamos también con un repertorio de diversas teorías de enseñanza de lengua materna, por ello el hecho de que no partimos de cero, pues ya tenemos las bases de nuestra lengua nativa.

⁹ Encuesta estudiante A13

Así las cosas, sería necesario distinguir entre los métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, etc.) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método de lectura, TPR o respuesta física total, audiovisual, etc.) que en ocasiones se confunden. Dada esta situación, consideramos más práctico analizar tan solo aquellos que han tenido una larga historia de influencias en la enseñanza de lenguas extranjeras y que aún mantienen vivas sus raíces en los métodos contemporáneos.¹⁰

1. El método Gramática-Traducción (G-T) es el más antiguo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas "clásicas" (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, Alemán e Inglés). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción.

Si bien es cierto que actualmente este método continúa utilizándose, en lo que respecta al proceso de aprendizaje de los estudiantes del PLLMIF, se constituye en tan solo una estrategia a la cual se acude eventualmente precisamente por los ejercicios de traducción que tienen lugar en el aula según determinado objetivo lingüístico. Sin embargo, los procesos van más encaminados al objetivo funcional; es decir para qué necesita el estudiante lo que está aprendiendo; sin perder de vista que como futuro educador debe tener los temas claros no sólo para su comprensión como estudiante, sino para saber orientarlos más adelante desde su futuro rol como educador.

2. El método directo (muy popular al final del siglo XIX y principios del XX) surge como una reacción al G-T y deviene hijo menor de los métodos prácticos; dentro de los que se destacan: el método natural; el psicológico; el fonético; y el de lectura. Es innegable que el acelerado crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial constituyeron pre-requisitos de su surgimiento. Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que está

¹⁰ HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. 1999. Disponible en: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15>

denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM).

Nuevamente podemos ver que a partir de los planteamientos establecidos por este método, algunos son puestos en práctica actualmente, como estrategia para desarrollar determinada actividad puntual en el salón o fuera de él; pues al estar lejos del contexto real donde la lengua extranjera es hablada, el docente debe diseñar o propiciar espacios que conlleven a su vez a generar los actos de habla. El propósito es poder tener situaciones comunicativas en lengua extranjera sin tener que recurrir al uso de la lengua materna.

3. El método el audio-lingual que también se le conoce como aural-oral y mim-mem, data de la segunda guerra mundial. La expansión del imperialismo, necesidades políticas y estratégicas, así como los éxitos en la investigación aceleran el desarrollo de esta metodología (heredera incuestionable del método directo). En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición.

4. El método de Respuesta Física Total (TPR): Este método, desarrollado por James Asher, favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como prerequisite para aprender a hablar. En él, el profesor le da las instrucciones a los estudiantes, estos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho (es decir, bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos.

Muy en relación este método también con las inteligencias múltiples, en este caso la inteligencia kinestésica, es bastante utilizado ya sea para poner en práctica una actividad

que conlleve a fortalecer la competencia lexical o la lingüística, tiene lugar a menudo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del PLLMIF; no obstante, éste método también es implementado en el proceso de formación como futuros educadores, pues en la componente pedagógica se orientan también algunos de sus fundamentos, en aras de aprovecharlos para acompañar el proceso de aprendizaje de los niños de las escuelas donde se realiza la práctica pedagógica, en el entendido de que ellos por su edad y energía, aprenden a través del movimiento y la imitación.

5. El Enfoque Comunicativo de los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa. En realidad no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron (léase, la sugestopedia, la traducción, la respuesta física total, etc.) como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, en opinión de Richards (1997), ha sido desarrollado por los lingüistas aplicados británicos como una reacción a los enfoques basados en la gramática.

Al respecto, este enfoque ha sido más orientador en los procesos que se llevan a cabo en el PLLMIF, propende más por el objetivo pragmático del aprendizaje de las lenguas extranjeras tendiente a desarrollar la competencia comunicativa tanto en el discurso escrito como en el oral. Aquí se acude a diversas estrategias como lo son las situaciones comunicativas, los actos de habla y las simulaciones globales.

6. La visión futurista de la enseñanza de lenguas se mueve en la dirección de enfoques; la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable. Considero que en el futuro habrá que vincular más la instrucción formal que genera aprendizaje con la instrucción informal que permite la adquisición de la lengua -hablando en términos Krasheanos-. En lugar de enseñar elementos gramaticales se les pedirá a los estudiantes que

resuelvan situaciones problemáticas utilizando la lengua. No habrá "cacería" de errores, pues se terminará por entender que son parte del proceso.

Con respecto al anterior planteamiento, los estudiantes del PLLMIF, cuentan en su componente pedagógico, con asignaturas como Pedagogía de las lenguas y producción de materiales, que les permite conocer los diversos métodos y enfoques, para así tener una mayor comprensión y acercamiento a cómo ha tenido lugar el aprendizaje de las lenguas, su evolución en el tiempo y aquellos que han formado parte de su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, ellos como actores principales de dicho proceso y como críticos y futuros educadores, pueden propender por los métodos o enfoques, que desde su opinión, consideren los más propicios para el aprendizaje significativo o, en el mejor de los casos, diseñar uno propio como una manera de contribuir al mejoramiento del sistema educativo que muchos tanto critican. Este tipo de reflexiones también tiene lugar durante la Orientación del Proceso Educativo; es decir, la práctica pedagógica y su incidencia en la construcción de las Representaciones Sociales de "ser docente", como podremos ver en el siguiente acápite.

3.3 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En la noción de representación social se intersectan lo psicológico y lo social. Constituyen un conocimiento socialmente compartido y elaborado, de características prácticas. Se presentan bajo formas variadas: como imágenes que condensan un grupo de significados; como sistemas de referencia que permiten interpretar la realidad; como categorías útiles para clasificar.¹¹

¹¹ JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, Serge, Psicología Social II: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Ed. Paidós, Barcelona, 1986.

“La importancia de las representaciones, como construcciones sociales, radica en su incidencia sobre el comportamiento social, llegando a modificar el propio comportamiento cognitivo. Constituyen una manera de ver e interpretar la realidad y de darle sentido, a través de categorías de clasificación”.¹² Cuando hablamos de esta realidad, consideramos preciso hablar de las prácticas pedagógicas, pues se constituyen en los escenarios iniciales donde los estudiantes del PLLMIF tienen un acercamiento a la realidad del quehacer docente, sobre todo para aquellos que no han empezado su experiencia laboral.

En este sentido, cuando los estudiantes educadores realizan su práctica pedagógica, conocen de cerca algunos contextos educativos de carácter público, que les permiten contrastar sus previas RS sobre el “ser docente” con lo que les es ofrecido por “el mundo real”. Acorde así con el siguiente planteamiento “Acercarse a las representaciones de un grupo social supone manejarse en niveles cognitivos, expresados en el discurso y en niveles simbólicos, expresados a través de imágenes, metáforas, prejuicios, tabúes, que pertenecen al sentido común. Los niveles simbólicos permiten mostrar aquellos aspectos implícitos de las representaciones, que en muchos casos son opuestos a los que surgen en el discurso”.¹³ En palabras de los estudiantes tenemos:

“La orientación del proceso educativo o OPE I y II son dos semestres en la universidad que le permiten a un estudiante entrar en contacto real con la docencia del inglés en el contexto escolar público en Colombia. En mi caso, fue una experiencia que además de brindarme una percepción general de lo que es el campo de la enseñanza en otro idioma en el escenario público, me permitió adquirir habilidades, herramientas y conocimiento para llegar a ser un mejor profesional en el campo de la docencia en genera”¹⁴.

Cuando tratamos de comprender las RS de “ser docente” en los estudiantes del PLLMIF, encontramos también como el discurso de algunos compañeros que ya han vivido la

¹² VEGA, María y MIRANDA, María. Maestros, alumnos y conocimientos en contextos de pobreza. HomoSapiens, Rosario, 2005

¹³ Ibídem., 30

¹⁴ Reflexión Estudiante Educador 1

realidad de la práctica pedagógica, ha incidido también en algunos otros frente a su decisión de querer o no ser docentes, aún sin ellos mismos haber hecho ya el proceso en mención. Recordemos que en las RS “el sistema de interpretación tiene la función de mediación entre el individuo y su medio, así como entre los miembros de un mismo grupo. Capaz de resolver y expresar problemas comunes, transformando en código, en lenguaje común, este sistema servirá para clasificar a los individuos y los acontecimientos, para construir tipos respecto de los cuales se evaluará o clasificará a los otros individuos y a los otros grupos. Se convierte en instrumento de referencia que permite comunicar en el mismo lenguaje y, por consiguiente, influenciar (...)” tomemos un ejemplo:

“Para mi desgracia, cada semestre que pasaba, más se nos repetía que el enfoque de la carrera era para ser docentes y que tarde que temprano deberíamos realizar la famosa práctica OPE que en los pasillos de la Universidad se escuchaba nombrar con tanta desesperación y angustia. Me acobardaba el sólo hecho de pensar en cómo sería el momento en que me tocara a mí ser el practicante y vivir todas aquellas experiencias de las cuales muchos de mis amigos no contaban como significativas sino más bien traumáticas”¹⁵.

A partir de las vivencias compartidas por los Estudiantes Educadores¹⁶ durante su práctica pedagógica, en esta parte describiremos puntualmente las representaciones sociales que ellos han construido frente al “ser docente”, desde la experiencia que han tenido en escenarios reales de instituciones educativas de carácter público, a través de su práctica pedagógica, orientando clases tanto de inglés como de francés a niños de segundo a quinto grado de básica primaria. A partir de las narrativas de los estudiantes educadores, lograremos conocer los calificativos a los que recurren para describir la labor docente:

¹⁵ Reflexión Estudiante Educador 7

¹⁶ Término usado para los estudiantes que se encuentran en la etapa de OPE, más conocida en otros programas como la práctica pedagógica.

“Frustración” y “desmotivación”:

“Me sentía un poco frustrada ya que las cosas no parecían funcionar y las actividades que llevábamos con tanta ilusión eran interrumpidas y finalmente terminadas a causa del desorden de los estudiantes, esto era un poco desmotivador”¹⁷.

“Cuando comenzamos la clase, efectivamente los estudiantes tenían problemas de irrespeto e intolerancia entre ellos; fue algo frustrante ya que cuando deseábamos realizar alguna actividad o explicar algún tema no hubo atención de ellos hacia nosotras...”¹⁸.

“Un silencio aterrador me envolvió, andaba navegando en galaxias desconocidas. Las actividades planeadas no funcionaron, los juegos para mejorar el comportamiento no sirvieron; el ruido, el desorden habían sido mi pesadilla hecha real. Me encontré en medio de una tormenta y no había lugar para darse por vencido. Estaba desmotivada, sentí que el mundo se desbarataba, que cada vez me sentía más pequeña y sin poder alguno para mejorar la situación. Mi primer día de mi segunda etapa, se convirtió en la lucha constante entre mi pasión por la enseñanza y mi nivel de paciencia”¹⁹.

“Hay un momento memorable que sé que siempre recordaré: El primer día de clases. Realmente fue aterrador; los primeros minutos en los que te paras enfrente de esa cantidad de miradas expectantes son verdaderamente una pesadilla. Recuerdo preguntarme como debía ser mi comportamiento, como podría captar su atención sin que me cogieran de “recocha” la clase. Recuerdo verme a mí mismo como estudiante y preguntarme como quisiera que fuera mi profe de inglés para así poder llenar sus expectativas”²⁰.

De esta forma y basándonos en los casos previamente citados, encontramos que los estudiantes educadores han creado unas representaciones sociales de “ser docente”, desde

¹⁷ Reflexión Estudiante Educador 8

¹⁸ Reflexión Estudiante Educador 9

¹⁹ Reflexión Estudiante Educador 10

²⁰ Reflexión Estudiante Educador 3

una perspectiva negativa, hasta el punto de considerar que su desempeño en la práctica pedagógica ha sido una especie de fracaso; algunos otros acuden a la desmotivación como el adjetivo más acorde para describir las experiencias vividas en esta etapa de sus vidas y que probablemente al formar parte de sus nuevas RS, incidirán en las futuras decisiones con respecto a su desempeño laboral en el campo de la docencia.

Ahora bien, no todo es negativo en este punto de las representaciones sociales y la práctica pedagógica; si bien es cierto que como resultado del trabajo en un contexto real los estudiantes educadores han transformado o construido RS con matices negativos y falta de interés hacia el campo de la docencia, lo de rescatar es que también esta misma experiencia para algunos otros, se constituyó en un espacio de reflexión crítica que les permitió encarar sus RS de “ser docente” y contrastarlas con la nueva experiencia vivida y reafirmar así su vocación por la docencia o a pesar de las dificultades halladas en el camino, tomarlas como nuevas oportunidades para mejorar, contribuir, fortalecer y enaltecer esta loable labor; veamos entonces cuáles son sus RS en este punto:

“Vocación”, “Pasión” y “reafirmación”

“Considero que la enseñanza más que un trabajo y una profesión es una vocación, algo que debemos hacer con pasión, que se debe ser paciente, tolerante, inclusivo y más importante líder, un modelo a seguir para los estudiantes, alguien de quien ellos puedan sacar lo mejor. Tenemos una responsabilidad muy grande en nuestras manos ya que estamos a cargo de formar quienes serán los futuros ciudadanos de este país y que con lo que les enseñemos podamos formar personas integrales, con una visión de seguir cambiando muchos aspectos negativos en nuestro país”²¹.

“Mi experiencia en la OPE (Orientación del Proceso Educativo) me dejó en claro que, como docente, estaré constantemente enfrentándome a conflictos de todo tipo: familiares, educativos, sociales, etc. Para mí, la verdadera vocación de docente, nace cuando en medio de estos conflictos e impedimentos puedo generar un cambio en la percepción de los

²¹ Reflexión Estudiante Educador 1

estudiantes, un cambio que los inspire y motive a querer aprender, cuando personalmente, no doy una clase solo por un pago o por obligación, sino que, en vez, me comprometo con esa persona que busca aprender, me esfuerzo por entender su mundo y trato de ofrecer todos los medios para que pueda tener éxito en su aprendizaje”²².

“En general fue una buena experiencia y muy enriquecedora, pude corroborar en estas prácticas que realmente es mi vocación y que me gusta hacer esto siempre y cuando esté segura y preparada”²³.

Apoyados en los anteriores ejemplos tomados de las narrativas de los estudiantes educadores, podemos ver que a pesar de las dificultades manifiestas que tienen lugar en cada aula de clase, en ese espacio donde convergen múltiples personalidades y que representan, más allá del escenario de la práctica pedagógica, una muestra en muy pequeña escala de lo que puede ser el verdadero panorama educativo regional o nacional; es aquí donde las RS de quienes deseaban “ser docentes” se reafirman, corroboran o ratifican, por muy gris que se vea el camino a seguir, los estudiantes consideran que justamente de eso se trata la labor docente, de hacer frente a las diversas dificultades brindando lo mejor de sí, desde su rol como educador. Justamente, se desarrolla en estos escenarios y desde las diversas experiencias, la apropiación crítica de las representaciones sociales, que expondremos con mayor detenimiento en el siguiente acápite.

3.4 APROPIACIÓN CRÍTICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La apropiación crítica de las Representaciones Sociales es un proceso continuo y cambiante a lo largo de la vida de los individuos. Dado que la población objeto de estudio, sus edades oscilan entre los 18 y los 24 años, los mismos se encuentran en la etapa denominada “juventud” tal y como se ha descrito en forma más detallada en un previo acápite sobre la

²² Reflexión Estudiante Educador 10

²³ Reflexión Estudiante Educador 13

caracterización estudiantil; recordemos que en este momento de la vida los jóvenes se caracterizan, según los planteamientos de Mansilla, entre otras cosas por:

Ser maduros en cuanto crecimiento y desarrollo psicológico, pero son diferentes a los demás mayores por ser inexpertos en el mundo adulto, al que entran con entusiasmo, dinamismo y creatividad que la compensan; y, mantienen aún una gran facilidad para el cambio lo que facilita el aprendizaje y aprehensión de conocimientos e información a velocidad, todo lo cual se expresa en su activa y muchas veces creativa participación social.²⁴

De este modo encontramos que parte de las características de esta etapa alude a la actitud crítica frente a distintos episodios de la vida y las representaciones sociales en este caso no son la excepción. Uno de dichos episodios tiene que ver con el tema que nos interesa para el desarrollo de esta investigación y es lo relacionado con el “ser docente” que ha estado presente durante varios años de los procesos de educación, formación y aprendizaje vividos por la población estudiantil de este programa de licenciatura. Por tal razón, en este acápite o parte de la investigación se muestran las principales características de la apropiación crítica de las RS y esbozamos una propuesta de cómo profundizar esa apropiación.

Mencionábamos que los jóvenes a pesar de su madurez en crecimiento y desarrollo, no cuentan aún con la experticia del mundo adulto; sin embargo cuentan con una característica particular, propia de sus edades y es la facilidad para el cambio. Esta característica puede considerarse, desde cierta perspectiva, como colmada de ventajas para asumir diversos retos de la vida juvenil, tal vez por ello resulte fácil comprender por qué muchos estudiantes han elegido el PLLMIF como una plataforma que les permite viajar a otros países, a conocer otras culturas, sin mayor inconveniente y demostrando en cambio una capacidad de adaptación, que probablemente no es igual en otras etapas de la vida. No obstante, esta facilidad para el cambio, también podría ser considerada desde una perspectiva menos positiva en cuanto al criterio personal se refiere, puesto que muchos jóvenes, pueden cambiar fácilmente de criterio, lo cual desde luego está también relacionado con la construcción y transformación de las representaciones sociales.

²⁴ MANSILLA, Op. Cit.

Es pertinente añadir aquí que en cuanto al proceso de aprendizaje, se reconoce que “la escuela no es la única instancia que educa, ni la única en la cual se enseña. (...) actualmente se reconoce que la sociedad entera educa (o deseduca): los medios de comunicación masiva, las empresas, los padres. Pero conviene distinguir entre una educación indiferenciada cuyos destinatarios son todos los miembros de una sociedad, no específicamente intencional, no explícita, sin estructura definida, la cual ocurre siempre y en todas partes, y una educación dirigida a un grupo particular, intencional, explícita, la cual ocurre en instituciones y en tiempos socialmente destinados para ello”²⁵.

Continuando con el tema de las características de los jóvenes y su apropiación crítica de las representaciones sociales, y haciendo especial énfasis en la población estudiantil del programa en licenciatura como participante principal de esta investigación, encontramos cotidianamente un abanico de personalidades, actitudes, comportamientos y tipologías que afectan los diferentes procesos de aprendizaje y formación de los futuros docentes. Para ilustrarlo mejor podemos añadir que “(...) para la comprensión de su vida cotidiana, así como para la toma de decisiones, el individuo en formación ha de poder reconstruir su pensamiento vulgar con herramientas de la cultura crítica que por supuesto han de servir no sólo para el análisis de lo macro y lo micro, sino de los problemas habituales, físicos, psicológicos o sociales de la vida cotidiana”²⁶.

Para dar continuidad al tema de la comprensión de las representaciones sociales de “ser docente”, recordemos que muchos jóvenes se muestran como sujetos pretendidamente anarquistas, seres que experimentan crisis de identidad, sujetos que todavía están saliendo del hogar hacia la emancipación. La crisis de identidad ha sido manifestada sobre todo en lo que tiene que ver con la elección de sus carreras profesionales y en el caso que nos compete, la elección de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, y podemos inferirlo de las narrativas estudiantiles, la primera corresponde a lo expresado en las encuestas:

²⁵ AMAYA de OCHOA, Graciela y Otros. La formación de los educadores en Colombia Compilación. Santa Fe de Bogotá, IDEP, 1997, p.43.

²⁶ MANSILLA, Op. Cit.

“Elegí la licenciatura por descarte, porque no sabía para qué era buena así que decidí tomar este camino para ver cómo me iba simplemente quería experimentar algo nuevo”²⁷

Y esta segunda intervención es tomada de las reflexiones OPE que realizan los estudiantes educadores al culminar su práctica pedagógica:

“(…) porque esta profesión no era la yo quería estudiar, esta simplemente era una escapatoria para mí al ver que no podía estudiar lo que realmente quería y como mi afán era estudiar y no quedarme haciendo nada, entonces me inscribí a Lenguas con el fin de aprender idiomas mientras lograba entrar al programa que realmente me interesaba.”²⁸

Basándonos en lo expresado por los estudiantes, corroboramos algunas dificultades que tienen que ver con la crisis de identidad y en mayor manera en lo que atañe a la toma de decisiones que marcan el rumbo de la vida de los individuos, más puntualmente al momento de elegir la formación profesional. En esta etapa los jóvenes se ven librando batallas en la confrontación de paradigmas, de los criterios morales, religiosos y políticos; muchos aspectos de sus vidas se constituyen en la lucha constante contra el orden existente.

Aunado al anterior planteamiento, podemos apoyarnos en la teoría de las representaciones sociales, cuando plantea que éstas:

Suponen una guía comportamental, un marco de referencia para las acciones de los sujetos. La toma de decisiones está directamente relacional con la representación construida por las personas y los grupos sobre un objeto o situación social (...) las acciones y la toma de decisiones tanto sobre el mundo objetivo como en las situaciones de interacción social se basan en las pautas de comprensión de la realidad, el conocimiento de sentido común en que se enmarcan las RS que, social, histórica y culturalmente van siendo consensuadas o asumidas por los miembros de los diferentes grupos sociales.²⁹

Otro aspecto primordial que ha asistido la apropiación crítica de las representaciones sociales en los estudiantes, han sido los medios de comunicación; actualmente, en los jóvenes al estar “más conectados”, en apariencia están “más informados”, pero a su vez se

²⁷ Encuesta estudiante A14

²⁸ Reflexión Estudiante Educador 7

²⁹ JODELET, Op. Cit. p 25

encuentran más alienados. Ahora es oportuno recordar que las representaciones sociales “constituyen una forma de pensamiento natural, no institucionalizado, que tiene sus raíces en el sentido común. A partir de conversaciones entre los miembros de la colectividad y la divulgación de los medios de comunicación, nuevos elementos de conocimiento se van integrando en el discurso colectivo, al principio como referencias y, después, en la medida en que las prácticas se transforman, esas representaciones se convierten en “verdades” para el sentido común”³⁰. Los medios no son imparciales y, por el contrario, juegan roles determinantes en las sociedades.

Pero antes de proseguir consideremos que habíamos mencionado previamente que los jóvenes están más alienados, y comprendamos en este punto la alienación como: “el proceso mediante el cual un individuo se convierte en alguien ajeno a sí mismo, que se extraña, que ha perdido el control sobre sí. En este sentido, la alienación es un proceso de transformación de conciencia que se puede dar tanto en una persona como en una colectividad. Como producto de la alienación, las personas se comportan de manera contraria a aquello que se esperaba de ellas por su condición o su naturaleza”³¹.

Lo que acabamos de observar nos conduce a considerar este aspecto como también significativo para recurrir a la teoría de las representaciones sociales en este trabajo investigativo, y en la comprensión del por qué algunos estudiantes han elegido una licenciatura como formación profesional, sin querer ser profesores y es que entre las funciones de las RS, se encuentra “la función práctica de servir como guía comportamental en las interacciones de la vida cotidiana. Los sujetos participan en las situaciones de interacción social a partir de las representaciones que hacen de los elementos que están en juego. Las representaciones sociales disponen actitudinalmente a los sujetos con relación a los objetos sociales”³².

³⁰ *Ibíd.*, p 25

³¹ SIGNIFICADOS.COM. Significado de alineación. Disponible en: <https://goo.gl/uwibuF>

³² JODELET, Op. Cit.

Para que se comprenda lo que pretendemos decir, podríamos considerar aquí que probablemente los jóvenes están más guiados por la información que reciben con respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras y por ende, de las culturas extranjeras, y sobre las cuales lógicamente han construido sus propias representaciones sociales; representaciones que quizás, en gran manera y en un momento determinado de sus vidas, les han guiado su comportamiento, actitud y toma de decisiones, en este caso puntual, frente a un tema determinante de su acontecer, como lo es la elección de la formación profesional. A propósito en las encuestas realizadas, y a la pregunta sobre ¿por qué eligieron este programa de formación?, algunos colaboradores de esta investigación han manifestado lo siguiente:

*“Elegí el programa debido a que en ese momento tenía mucha afinidad con los idiomas, al buscar y darme cuenta del componente humanístico llamó más mi atención y la idea de ser docente se presentaba muy débil en ese entonces”.*³³

*“Porque siento atracción hacia los idiomas y lo vi como una oportunidad para viajar y conseguir un buen trabajo en el exterior”.*³⁴

*Porque me interesaba aprender inglés para utilizarlo como un medio para viajar por el mundo”*³⁵.

*“Principalmente por que encontré mi verdadero gusto al conocer y aprender de otros idiomas y también porque considero que los idiomas me abren un mundo de posibilidades y entre ellos está la interculturalidad que me parece genial; me permite tener una mente abierta ante las diversas situaciones”*³⁶.

Continuando con el tema de la apropiación de las representaciones sociales, mencionaremos que muchos jóvenes también basados en la información que reciben desde

³³ Encuesta estudiante A15

³⁴ Encuesta estudiante A 8

³⁵ Encuesta estudiante A 16

³⁶ Encuesta estudiante A 17

diferentes contextos o medios, pueden haber construido un tipo de RS, de cierta manera, adversas o negativas frente a la docencia. El “ser docente” para muchos no representa un panorama positivo o un campo de acción atractivo en términos laborales; si bien es cierto que este tema lo desarrollaremos más detenidamente en un acápite posterior sobre el mundo del trabajo, en este punto lo ilustraremos con algunos ejemplos tomados de las narrativas estudiantiles. Lo anterior, recordemos como un ejercicio de ilustración sobre la apropiación crítica de las representaciones sociales:

“Solo me interesaba el hecho de estudiar una lengua extranjera sin embargo la parte pedagógica no me interesaba mucho”³⁷.

“Escogí ésta carrera, no por la licenciatura, si no por los idiomas. Quiero hacer la especialización en traducción”³⁸.

“Nunca me visualizaba con un profesor, eso no era lo mío, creía que era lo más aburrido y además el hecho de tener que soportar la bulla, la indisciplina de los estudiantes, calificar exámenes, llenarse las manos de tinta, entre muchas otras cosas, no era lo que yo quería hacer por el resto de mi vida”³⁹.

Después de esta exposición sumaria, podemos agregar que la apropiación crítica supone también un ejercicio de resiliencia, entendida esta como: “un concepto que surge de la inquietud por identificar aquellos factores que facilitan a las personas sobreponerse de manera exitosa a la adversidad y dificultades que se presentan en sus vidas”^{*40}.

³⁷ Encuesta estudiante A 18

³⁸ Encuesta estudiante A 19

³⁹ Reflexión Estudiante Educador 7

* La resiliencia se activa en situaciones adversas para la persona, en donde ésta logra superar los factores de riesgo creando un escudo protector contra las situaciones estresantes y adversas. Las definiciones de resiliencia pueden centrarse en:

- En el individuo: Se manejan conceptos como: Capacidad, cualidad, mentalidades, característica universal, escudo protector, entre otras.
- En el proceso: definiciones centradas en enfatizar la interacción que existe entre capacidades personales y el medio ambiente.
- En el resultado: Definiciones centradas en la superación de la adversidad.

Hemos considerado el tema de resiliencia como factor determinante también en la apropiación crítica de las representaciones sociales, pues teniendo en cuenta que éstas “a nuestro entender, la representación social se imbrica con los procesos de identificación, grupal e individual, y a través de ella se valoran y significan hechos, situaciones y actos. Y la cristalización (o modificaciones) de los comportamientos que manifiestan rasgos de identidad (social e individual) y se producen en ese contexto, cambiarán o no en tanto el contexto cambie o permanezca igual”⁴¹. Y es que justamente, las RS de “ser docente” no se quedan fijas a lo largo de la formación profesional de los estudiantes, al contrario a medida que muchos avanzan en su carrera, van modificando sus RS; lo anterior, en mi parecer, aunado en algunos casos a un ejercicio de resiliencia.

Retomemos lo manifestado por un estudiante frente a lo que para él representaba ser docente en el momento inicial de su formación profesional:

“Nunca me visualizaba con un profesor, eso no era lo mío, creía que era lo más aburrido y además el hecho de tener que soportar la bulla, la indisciplina de los estudiantes, calificar exámenes, llenarse las manos de tinta, entre muchas otras cosas, no era lo que yo quería hacer por el resto de mi vida”⁴².

No obstante, este discurso ha sufrido sus modificaciones al culminar su proceso de formación. Lo manifestado por el estudiante colaborador de esta investigación con respecto al quehacer docente, se ha transformado, ha cambiado después de enfrentarse a un contexto distinto al que tiene lugar su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y es, el de enseñanza. Pese a las dificultades o situaciones adversas que el estudiante ha vivido o experimentado durante su práctica pedagógica, las representaciones sociales de “ser docente” han cambiado, mostrando un ejercicio de apropiación de las RS desde la resiliencia, observemos aquí dos ejemplos, uno inicial del transcurso de la carrera:

⁴⁰ BADILLA, Helena. Para comprender el concepto de Resiliencia. 1999. Disponible en: <https://goo.gl/QpN5o6>

⁴¹ MORENO, Jorge Daniel y MOONS, Teresa. Representaciones sociales, identidad y cambio. 2002 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/120/12023071004.pdf>

⁴² Reflexión Estudiante Educador 7

“Al ver que pasar a la carrera que deseaba cada vez estaba más lejos de llevarse a cabo, decidí continuar con la Licenciatura, esperando que algún día, todo aquello que yo pensaba pudiera cambiar de manera significativa y pudiera ver Lenguas Modernas como una posibilidad para realizarme como persona y tener éxito en la vida. Para mi desgracia, cada semestre que pasaba, más se nos repetía que el enfoque de la carrera era para ser docentes y que tarde que temprano deberíamos realizar la famosa práctica”⁴³.

Y un segundo ejemplo, al encontrarse culminando su formación profesional y haber terminado la Orientación del Proceso Educativo, es decir, la práctica pedagógica:

“Pude darme cuenta de que ser maestro no era tan malo, al contrario, es una de las profesiones que nunca deja de ser y que siempre será de las más enriquecedoras para quienes la practican. De ahí, comencé a enamorarme de la docencia y a querer sacar esta vocación adelante. Hoy en día, cuando me encuentro terminando mi etapa de práctica profesional, para mi sorpresa, a lo largo de este año tanto la OPE como Unilingua, ha sido de las experiencias más significativas que he tenido (...)”⁴⁴.

En lo que concierne a la apropiación crítica de las representaciones sociales desde las diferentes perspectivas en este acápite descritas, podemos encontrar múltiples casos o un sinnúmero de ejemplos tomados desde las narrativas estudiantiles; no obstante la pretensión no es agotar el tema, sino mostrar un acercamiento a este fenómeno que forma parte de la cotidianidad de la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, en un intento de comprensión de sus representaciones sociales sobre el “ser docente” y su incidencia al momento de elegir la carrera, en el caso de muchos que no desean continuar el camino de la docencia.

Para concluir este acápite, proponemos una alternativa para profundizar la apropiación crítica de las Representaciones Sociales. Podemos realizar el ejercicio desde la

⁴³ Reflexión Estudiante Educador 7

⁴⁴ MORENO y MOONS, Op. Cit.

introspección⁴⁵ como la mirada hacia dentro de nosotros, auscultarnos y mirar con lupa dentro de nuestro corazón; la retrospección que es el acto de evaluar lo que queda atrás, es valorar las experiencias que hemos tenido, buenas o malas, y aprovecharlas al máximo. El peor error es no aprender de los errores pasados. Y el peor desperdicio es no mejorar lo que ha sido bueno; la prospección como la capacidad de proyectarse en el futuro, en apego a las capacidades y posibilidades reales.

Además, desde mi ejercicio profesional como docente, sugiero que otra manera de estimular la apropiación crítica de las Representaciones Sociales, sea desde los fundamentos teóricos de la autobiografía y las memorias. La autobiografía abordada como un acto de reflexión crítica y un acto de carácter retrospectivo y complementada por las memorias; a través de las memorias se trata de identificar las causas de nuestra situación, virtudes y defectos y para el asunto que nos interesa, identificar lo relacionado con la construcción de las representaciones sociales y su incidencia en la actualidad y cotidianidad de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca.

Se trataría entonces de disponer el espacio y los momentos para que los estudiantes puedan llevar a cabo el ejercicio de revisión de sus representaciones sociales; si hablamos de la introspección, sería un acto individual, no solo frente a lo que tiene que ver con su elección de programa de formación académico, sino para descubrir su repertorio de representaciones sociales que inciden u orientan su comportamiento y conductas cotidianas en los diferentes procesos que realizan en su vida estudiantil. Es decir, hablamos aquí del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero sin desarticularlo del proceso de formación docente; asunto esencial en el desarrollo de este trabajo investigativo.

Por otra parte, dentro del marco de esta investigación ha de considerarse también el ejercicio de revisión de las representaciones sociales desde la retrospección, como una forma más precisa de acercamiento al origen de la construcción de las RS que han

⁴⁵ Los 3 términos han sido recuperados de: <https://goo.gl/CcdxgR>

acompañado y guiado a los estudiantes en el transcurso del tiempo, ya sea desde las vivencias, las experiencias, la información adquirida, entre otros. Basémonos en la teoría misma de las RS para una mejor comprensión de la idea: “Our past experiences and ideas are not dead experiences or dead ideas, but continue to be active, to change and to infiltrate our present experience and ideas. In many respects, the past is more real than the present. The peculiar power and clarity of representations – that is, of social representations- derives from the success with which they control the reality of today through that of yesterday and the continuity which this presupposes”⁴⁶.

Y para dar continuidad a la propuesta tendríamos el tercer ejercicio a realizar con los estudiantes y es el de prospección; en mi opinión sería un acto bastante enriquecedor y significativo si se lleva a cabo justamente en el primer semestre de formación, por los alcances que esta actividad constituiría en los futuros procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes. Al respecto podemos añadir que “Las RS son útiles para comprender una dinámica social e intervenir en esquemas de pensamiento de las prácticas sociales, ya que informa y explica la naturaleza de lazos sociales, intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. (...) estableciendo una relación que es lo que llevará a la realización de prácticas sociales, desempeñando un papel en el sentido social transformando procesos simbólicos en conductas, y ello influenciando en la dinámica social”⁴⁷.

A modo de cierre tanto de la propuesta como del acápite, como una alternativa de apropiación crítica de las representaciones sociales, se propone indagar la forma en que

⁴⁶ MOSCOVICI, Serge. Social representations. Explorations in Social Psychology. (Trad.) Cambridge, Polity Press, 2.000, p.24 “Nuestras experiencias e ideas pasadas no son experiencias o ideas muertas, pero continúan activas, para cambiar e infiltrar nuestras experiencias e ideas presentes. En muchos aspectos, el pasado es más real que el presente. El poder y la claridad peculiar de las representaciones- es decir, de las representaciones sociales- deriva del éxito con el cual ellas controlan la realidad del hoy a través de la de ayer y la continuidad que aquello presupone”. (Trad. Personal)

⁴⁷ SALAZAR, Jasso. Aproximaciones a las representaciones sociales y su utilidad en el estudio de la pobreza. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento. Vol. 5 (1), Enero-Junio 2014, p.81

éstas se han construido y han guiado la conducta de los estudiantes, desde la autobiografía y las memorias. En primera instancia, acudimos a la autobiografía planteada aquí como una invitación a auto-narrarse o auto-relatarse, con el único fin de descubrir el origen o la causa de las representaciones sociales que, incluso actualmente, forman parte de su repertorio; la autobiografía se erige así, para los fines de esta investigación, como una forma de curarnos a nosotros mismos.

Para complementar el ejercicio previamente descrito, se recurrirá a las memorias; es pertinente mencionar que “A veces nuestra existencia se circunscribe a los sucesos que la memoria nos trae de vuelta, así al describimos también nos inventamos. Tradicionalmente se han distinguido tres aspectos o funciones de la memoria: el de facultad en sí que nos permite recordar acontecimientos o cosas, el de imaginación cuando altera o imita estos hechos y el de invención cuando crea con ellos algo nuevo, dándoles una nueva estructura y disposición”⁴⁸. Afortunadamente en este tema, ya tenemos parte de terreno transitado, pues los estudiantes colaboradores de esta investigación han hecho ya pequeños ejercicios de “memorias”, desde las narrativas estudiantiles que han compartido para este trabajo.

Y por último, otro ejercicio que podemos realizar cotidianamente en nuestra labor como educadores y como insumo para conocer, comprender y hacer una apropiación crítica de las Representaciones Sociales en aras de unos procesos de formación más nutridos y fortalecidos, hablamos más precisamente de la literatura; al propender por más espacios que fomenten la lectura y escritura, contaremos indudablemente con más experiencias significativas, sentires, emociones, dudas e incertidumbres, entre otros expresados tanto por estudiantes como por educadores, conllevando a contar con un crisol de narrativas para nuestro quehacer educativo y a complementar la autobiografía, la biografía y las memorias, en términos de Louise Rosenblatt⁴⁹:

⁴⁸ ARAGÓN, Asunción. La autobiografía: ¿ficción de la memoria?. Universidad de Cádiz. Cuadernos de Ilustración y Romanticismo, D 7. 1999, p.133. Disponible en: <https://goo.gl/iJB8cL>

⁴⁹ ROSENBLAT, Louise. La literatura como exploración. México D.F. Fondo de Cultura Económica. 2002

“La capacidad de sentir compasión o de identificarnos con las experiencias de los demás es uno de los más preciados atributos humanos. Los estudios científicos de las reacciones ante obras de arte han revelado cuán generalizada es nuestra tendencia a identificarnos con algo que está fuera de nosotros. Esto ha resultado cierto incluso en relación con sujetos no humanos. Tendemos a “sentirnos dentro de”, a lograr empatía, con la imagen del árbol que oscila al viento, hasta que el artista exitoso, de alguna manera, haga de nosotros el árbol mismo (...) aunque tal vez no seamos conscientes de la fuente de nuestro placer ¡Cuánto más directa y completamente se satisface esta tendencia a proyectarnos en el objeto de nuestra contemplación cuando nos involucramos con las personalidades, y los gozos y las penas, con los fracasos y los logros de los personajes literarios”.

Para que haya una apropiación crítica de las RS es preciso que la persona sea consciente de su condición de alienada y de menor de edad y la de existencia de su problema en ese sentido. Solo de ese modo puede decidir hacer una apropiación crítica de sus RS lo cual supone reflexionar sobre su pasado, analizar su presente y proyectar su futuro en el marco de un proyecto de vida. Ese proyecto de vida no es otra cosa que el despliegue que le pueda dar a su formación académica como docente. He aquí la importancia de diferenciar formación de educación y aprendizaje. Es preciso aclarar que por la edad y la coyuntura histórica en la que viven los estudiantes les resulta más fácil adaptarse a los cambios. Eso incide en que en ocasiones asuman posiciones extremas en diversos ámbitos, pero en el tema que nos concierne, demos continuidad al de las RS de la docencia en el siguiente acápite.

3.5 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DOCENCIA

Como se indicó al inicio, recordemos que este trabajo de investigación surgió por la duda que me asistía desde mi rol de docente del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, con respecto a algunos estudiantes del mismo programa: ¿por qué eligieron como formación una licenciatura, si no deseaban ser docentes?; así pues en un intento de comprensión, encontré en la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, orientaciones y guías o pautas para un mejor entendimiento de esta situación al interior del programa.

Han sido múltiples las manifestaciones o expresiones de falta de interés frente al ejercicio docente por parte de algunos estudiantes; en mi condición de docente de la licenciatura he podido acompañarlos a lo largo de siete años, tiempo suficiente para tener un acercamiento y acompañamiento no sólo de sus procesos de formación docente, sino también de sus procesos de aprendizaje del inglés y francés como lenguas extranjeras. Y tiempo, en qué con mucha frecuencia algunos han expresado o demostrado mayor preferencia, dedicación y empatía con todo lo que concierne a las lenguas, dejando relegado aquello que tiene que ver con la docencia.

Lo dicho hasta aquí no supone que hayamos basado la investigación en lo que se escucha en los pasillos; al contrario justamente se trató de hacer el ejercicio de indagación y sistematización de todas las expresiones, preocupaciones, dudas e incertidumbres que forman parte de la cotidianidad estudiantil frente a esa futura labor docente; “docencia”, término al que intentan esquivar o hacer el quite, pese a continuar el camino de la licenciatura y, se concentran más en lo que de verdad llama poderosamente su atención, este caso, las lenguas extranjeras.

En aras de una mejor comprensión frente a las razones que han motivado a una parte de la población estudiantil a elegir la formación, no por el anhelo de ser docente, sino por aprender lenguas extranjeras; los estudiantes participantes y colaboradores de este trabajo de investigación se expresaron a través de encuestas, entrevistas en profundidad, reflexiones escritas, narrativas estudiantiles registradas en las actas y encuestas realizadas en los Espacios de Análisis del Proceso Educativo. Lo anterior con el fin de conocer precisamente las RS de “ser docente” en los estudiantes del PLLMIF, siendo observado y analizado a la luz de la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici.⁵⁰

Recordemos en este punto que Moscovici describe las representaciones sociales como “(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los

⁵⁰ MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A. 1979

comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.⁵¹

Al respecto, describiremos entonces cómo las representaciones sociales han guiado de una u otra manera el comportamiento de los estudiantes no solo en lo que respecta a la elección de su formación profesional, sino también la forma de relacionarse con sus pares con quienes tienen en común el compartir la misma carrera; además de distintos gustos o preferencias relacionadas con su edad, su contexto o afinidades, entre otros. En el tema que nos concierne, se trata principalmente de conocer cómo se construyeron en ellos las RS y comprender así la elección de una licenciatura, sin querer ejercer la docencia. Para ello iniciaremos con lo descrito por Moscovici en lo que respecta a la teoría de las Representaciones Sociales, de la siguiente manera:

Proceso de formación de las representaciones sociales

Dos son los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero es definido como objetivación y el segundo proceso es definido como anclaje. Estos mecanismos, a través de los cuales se forman las representaciones sociales, sirven para la definición de los grupos sociales al tiempo que guían su acción; así como también, explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

En el tema objeto del trabajo investigativo, podríamos abordar cómo lo social o más bien el contexto social de los estudiantes ha permitido con el paso del tiempo forjar las representaciones sociales, de tal forma que incidan tanto en su comportamiento individual como en el colectivo, y a su vez, conocer cómo dichas representaciones han conllevado así a una transformación social; es decir, cómo ellos guiados por las representaciones toman

⁵¹ *Ibíd.*, p 7

decisiones, elaboran proyectos, se fijan metas y actúan; de tal forma que todos sus actos o comportamientos tienen una gran incidencia en los cambios o transformaciones sociales.

En términos del mismo autor “la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, ésta puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante; es decir, mediante este proceso se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas. Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”.⁵²

De este modo y a partir de la información ofrecida por los estudiantes colaboradores de este trabajo de investigación, surgen distintos aspectos o conceptos que han sido materializados por ellos en lo que respecta al tema de la docencia. Es preciso añadir que si queremos comprender cómo se han construido las representaciones sociales frente a este tópico, no podemos dejar de lado el tema también relacionado con las representaciones sociales que han construido con respecto a las lenguas extranjeras; ineludiblemente son estas segundas las que, a través de esta investigación permitieron comprender en gran manera cómo nacieron las primeras y su relación al momento de elegir la carrera profesional.

Según Moscovici⁵³, anclaje (la representación en lo social): con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Este proceso permite que los eventos y objetos de la realidad que se presentan como extraños y carentes de significado para la sociedad, se incorporen en su realidad social. A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual pueda disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes.

Consiste, por tanto, en transformar lo que es extraño en familiar, o sea hacer inteligible lo que no es familiar. Además, lo que lo diferencia de la objetivación es "que permite

⁵² MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul. 1961

⁵³ *Ibíd.*, p 12

incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones”⁵⁴. Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, de una inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Señala Jodelet⁵⁵, que este proceso (anclaje) genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones.

En resumen, Moscovici⁵⁶, aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también como se expresan.

Los procesos de anclaje y de objetivación, actuando conjuntamente, sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivizada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos. De acuerdo con Páez⁵⁷, por ser las representaciones sociales mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas y, por ende, para la coexistencia y estabilidad social, se les plantea cierta continuidad en el tiempo, sin que por ello se conviertan en nociones estáticas. La interpretación y renegociación les define también un carácter dinámico en la medida que construye permanentemente nuevos códigos y marcos interpretativos orientados que hacen posible que ellas cambien o se modifiquen.

⁵⁴ JODELET, Denise. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). Psicología social II. España: Paidós, 1984

⁵⁵ *Ibíd.*, p 7

⁵⁶ MOSCOVICI, 1961, Op. Cit.

⁵⁷ PÁEZ, Darío. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social, Madrid, Fundamentos. 1987. Disponible en: <https://goo.gl/oPhYsH>

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. Para Araya:

Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.⁵⁸

Justamente en lo que respecta a la orientación actitudinal, y en lo que a la elección de la formación concierne, los estudiantes del PLLMIF se mueven con representaciones sociales tanto positivas como negativas, frente al “ser docente”. Eligen el programa de licenciatura como formación profesional, por diversas razones, entre las cuales podemos tomar las siguientes, tomadas de la información proporcionada a través de las encuesta, basados en la primera pregunta, sobre ¿por qué eligieron la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés?

“Porque no me dieron otra opción”⁵⁹.

“En mi mente siempre estuvo estudiar lenguas porque cuando ya estuviera a mitad de semestre entraría a estudiar trabajo social porque siempre me ha gustado ayudar a los demás y sabía que el saber idiomas me iba a servir mucho en mi hoja de vida, porque no sólo quiero brindar ayuda en mi país Colombia si no poder ir a ayudar a más partes del mundo”⁶⁰.

“Siempre me llamó la atención el proceso de la comunicación, es interesante observar y analizar cómo cada individuo, comunidad y las diferentes culturas establece una

⁵⁸ ARAYA, Op. Cit.

⁵⁹ Encuesta estudiante A 20

⁶⁰ Encuesta estudiante A 21

comunicación, a pesar de sus diferencias como lo son las costumbres, la cultura en sí misma y el pensamiento en cada ser”⁶¹.

Los anteriores, son solo algunos ejemplos de entre el sinnúmero de razones manifestadas por los estudiantes para haber elegido el programa de licenciatura como formación profesional. En este sentido, se muestra cómo ellos han construido otro tipo de representaciones sociales frente a este programa. Sus representaciones van más enfocadas hacia lo que significa el aprendizaje de las lenguas extranjeras y las ventajas que ello representa en sus vidas, ya sea por nuevas oportunidades, experiencias interculturales, interacción comunicativa, entre otros.

Sin embargo, en el tema que más llama nuestra atención, que es el “ser docente”, encontramos no solamente el caso de estudiantes como los previamente descritos, que al momento de responder la encuesta ni siquiera mencionaron la docencia; sino que encontramos también a algunos estudiantes que de una forma clara y categórica manifiestan abiertamente no querer ser docentes, para ilustrarlo mejor citemos algunos ejemplos, tomados también de la encuesta:

“No quiero ser profesor”⁶².

“Gusto por el inglés más que por el francés. Escogí ésta carrera, no por la licenciatura, si no por los idiomas. Quiero hacer la especialización en traducción”⁶³.

Jodelet, indica que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

(las representaciones sociales son)... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias,

⁶¹ Encuesta estudiante A 3

⁶² Encuesta estudiante A 22

⁶³ Encuesta estudiante A 19

pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencial - mente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc.⁶⁴

Basados en los planteamientos expuestos anteriormente, podríamos considerar que las representaciones sociales de los estudiantes, han sufrido en el caso de algunos de ellos, ciertas transformaciones o modificaciones, orientando así su conducta o su actitud frente a los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero principalmente el de formación como futuros educadores. A partir de tres ejemplos que revisaremos a continuación, podemos ilustrar en mejor medida, lo expresado previamente. En la pregunta inicial de ¿por qué eligió el programa de licenciatura como formación profesional? los siguientes estudiantes respondieron:

“Elegí esa licenciatura puesto que me encantan los idiomas, además consideré que sería una carrera que me permitiría conocer otras culturas y comunicarme con otras personas más fácilmente, y así mismo sería una manera para llegar a ser traductora e intérprete”⁶⁵.

“Porque siento atracción hacia los idiomas y lo vi como una oportunidad para viajar y conseguir un buen trabajo en el exterior”⁶⁶.

“Principalmente por el aprendizaje de otros idiomas”⁶⁷.

Sin embargo, los mismos estudiantes muestran las modificaciones en sus representaciones sociales del “ser docente”, ya sea por los procesos de formación realizados en la cotidianidad universitaria; ya sea por el acercamiento a la labor docente desde la experiencia vivida cuando inician su vida laboral en los cursos de Unilingua, orientando clases particulares o trabajando en algunas instituciones educativas. Algunos otros han modificado sus representaciones sociales al contrastar las existentes en su repertorio, con

⁶⁴ JODELET, Op. Cit.

⁶⁵ Encuesta estudiante A 1

⁶⁶ Encuesta estudiante A 8

⁶⁷ Encuesta estudiante A 23

las nuevas vivencias *in situ* a partir de la práctica pedagógica. En el mismo orden que se expusieron los ejemplos anteriores, citamos los siguientes al responder a la pregunta ¿Las razones mencionadas en la primer pregunta, se han mantenido o han cambiado con el tiempo?

“Se han mantenido a lo largo del tiempo que llevo estudiando pero así mismo apareció otra razón para continuar estudiando y fue el hecho de querer ser docente en un futuro, comencé a sentir pasión por enseñar otros idiomas.”⁶⁸.

“Han cambiado con el tiempo debido a que ahora me estoy enfocando en la parte de la enseñanza y tengo muchas ideas en mi mente, en cómo podría aprovechar el hecho de que voy a salir con una licenciatura y antes ni siquiera se me pasaba por la mente el ser una profesora. Sea en el exterior o aquí en Colombia.”⁶⁹.

“Considero que han cambiado un poco porque a través de la carrera he tenido experiencias como voluntariados, prácticas y otros acercamientos con niños en cuanto a la dirección de una clase y esto me ha permitido cambiar en buena manera mi concepción del trabajo como docente.”⁷⁰.

Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad.⁷¹. En este sentido la noción de realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría.

Moscovici define las representaciones sociales como: “(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación

⁶⁸ Encuesta estudiante A 1

⁶⁹ Encuesta estudiante A 8

⁷⁰ Encuesta estudiante A 22

⁷¹ BANCHS, María Auxiliadora. Cognición social y representación social. Revista de Psicología de El Salvador, VII, (30) 361-371, 1988.

entre los individuos (...) la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”⁷². Lo anterior en relación y basados en el caso del estudiante, vemos cómo los estudiantes han liberado los poderes de su imaginación, esta vez en una construcción negativa sobre el “ser docente” a partir de experiencias ajenas.

Para continuar con la explicación de cómo lo social transforma un conocimiento en representación, se postulan dos procesos el de objetivación y el de anclaje. El proceso de objetivación, se da en tres fases: la selección y la descontextualización de la teoría, la formación de un núcleo figurativo y la naturalización.

La selección y la descontextualización de la teoría: es decir, la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Se retiene solo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores. De ahí que las informaciones con igual contenido, sean procesadas diferencialmente por las personas⁷³

En este sentido, consideramos que los estudiantes del PLLMIF, al momento de ingresar al programa, ya han sufrido como es lógico, la selección mencionada y el debido proceso de descontextualización del discurso, en cuanto al tema que nos ocupa, es decir el “ser docente”. Sin embargo, al aplicar la primera pregunta de la encuesta, sobre ¿por qué eligieron el PLLMIF como su programa de formación profesional?, encontramos que en esta primera fase de la Objetivación, más allá del “ser docente”, independiente de RS negativas o positivas, los estudiantes han construido fuertes RS sobre la importancia de las lenguas extranjeras, sobre viajar y por ende sobre la interculturalidad. Ambos temas basados en información adquirida de fuentes diversas, experiencias ajenas y en pocos casos, por vivencias propias.

⁷² ARAYA, Op. Cit., p.38

⁷³ Ibid, p. 140

Citemos inicialmente algunos ejemplos de las representaciones sociales sobre las lenguas extranjeras, la importancia de viajar e interculturalidad, como principales orientadoras en el momento de elección de la carrera profesional:

“Elegí esta carrera ya que es una profesión que tiene muchas oportunidades de trabajo en diferentes ámbitos. Además, siempre he estado interesada en aprender nuevos idiomas y en viajar a diferentes países”⁷⁴.

“Principalmente por que encontré mi verdadero gusto al conocer y aprender de otros idiomas y también porque considero que los idiomas me abren un mundo de posibilidades y entre ellos está la interculturalidad que me parece genial; me permite tener una mente abierta ante las diversas situaciones”⁷⁵.

“Desde mi infancia tuve un fuerte interés por aprender un segundo idioma lo cual me permitió tener la licenciatura como una excelente opción además de las referencias que había escuchado acerca de las excelentes posibilidades que se presentaban para tener experiencia diferente viajando al exterior”⁷⁶.

“Porque es una carrera que me permite viajar e interactuar con otras personas de distintas culturas, como también, porque mi familia quería que estudiará lenguas en lugar de dibujo”⁷⁷.

Ahora, prosigamos con el caso de los estudiantes que han construido sus representaciones sociales de “ser docente” como guías para elegir su programa de formación, en este caso la licenciatura; en todo caso la importancia de las lenguas extranjeras siempre está manifestada como razón principal y “ser docente” aparece en segundo plano; muy pocos

⁷⁴ Encuesta estudiante A 24

⁷⁵ Encuesta estudiante A 17

⁷⁶ Encuesta estudiante A 25

⁷⁷ Encuesta estudiante A 26

estudiantes expresaron que “ser docente” fuera su única o principal razón o expresaron una distinta pero en relación con esta labor:

“En primer lugar elegí esta carrera porque desde pequeño una de las cosas que me gustaban era inglés. Escuchar a mis profesores de bachillerato hablar inglés me motivaba a aprender esa lengua. La otra razón es porque desde que entré a la escuela, la docencia era un objetivo más para cumplir. Aprender una lengua extranjera y enseñarla se fue convirtiendo en uno de mis deseos. Muy pocas veces había escuchado acerca del francés; sin embargo, desde el primer día de clases, así como cuando escuché por primera vez inglés en el colegio, me llenó de motivación para aprender. Sabía que no solo era aprender sino que de por medio estaba la Licenciatura, es decir, estaba preparándome para ser profesor el cual era mi objetivo”⁷⁸.

“Porque siempre he sentido gran pasión por los idiomas, lo cual me abre las puertas al mundo de la cultura en otros países. Quiero aprender más, enseñar y conocer”⁷⁹.

“Porque quiero ser profesor. Me interesan las lenguas extranjeras. Profesionalizar mi capacidad en la lengua”⁸⁰.

“Una de las razones por las que elegí la licenciatura en lenguas modernas inglés-francés, era porque quería dedicarme a la docencia, otra es porque ofertaba el inglés-francés y de algún modo quería aprenderlos, entonces vi la oferta y decidí llevar a cabo 2 planes que estaban en mi proyecto”⁸¹.

“Enlazar mi aprendizaje en este programa, con mi formación previa en un programa académico anterior relacionado con el lenguaje, y con mi formación futura en un programa de posgrado, para convertirme en alguien capaz de coordinar procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera”⁸².

La formación del núcleo figurativo: el discurso se estructura y objetiva en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes

⁷⁸ Encuesta estudiante A 27

⁷⁹ Encuesta estudiante A 28

⁸⁰ Encuesta estudiante A 29

⁸¹ Encuesta estudiante A 30

⁸² Encuesta estudiante A 31

vividas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. Estas imágenes estructuradas es lo que Moscovici (1979, 1981, 1984 a, b) ha denominado núcleo figurativo, o sea, una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar.⁸³

Tomando entonces el caso de los estudiantes del PLLMIF, encontramos que ya previamente cuentan con un repertorio de información de su medio familiar, social, cultural, entre otros, que han organizado y estructurado en torno al tema y la construcción de las representaciones sociales de “ser docente”; sin embargo, en esta fase dichas RS se ven enriquecidas con imágenes más claras y coherentes a partir de la experiencia vivida o un mayor acercamiento al contexto de la docencia, dando así una base más estable a las RS. Citemos aquí el ejemplo de algunos estudiantes, que si desean “ser docentes” orientados por una experiencia más próxima a la docencia, cuando se les preguntó ¿las razones iniciales por las que eligieron la carrera, se han mantenido? expresaron:

“Quiero decir que la enseñanza es un campo bastante complejo y arduo pero muy bonito y especial. Creo que está cambiando un poco, ya que en el semestre anterior hicimos un proyecto de enseñanza a niños y ha sido una de las experiencias más bonitas de mi vida; me hizo dudar un poco de entre no ser y ser una docente”⁸⁴. (En este caso la estudiante ya había manifestado en su primera pregunta que eligió la carrera por los idiomas y no por la licenciatura).

“Ha cambiado un poco, en la manera que ahora quiero convertirme en una buena docente”⁸⁵.

“Se han mantenido ya que con el tiempo he tenido la oportunidad de empezar a enseñar y emplear mis conocimientos para con otras personas y he ido instruyendo y guiando de una

⁸³ ARAYA, Op. Cit. p.35

⁸⁴ Encuesta estudiante A 19

⁸⁵ Encuesta estudiante A 26

manera diferente lo que ha marcado a muchos estudiantes de forma positiva su manera de ver a los maestros como de aprender un nuevo lenguaje”⁸⁶.

“Las razones anteriormente mencionadas se han mantenido y sumado a ello aparece una razón muy importante que incremento mi motivación hacia la carrera el cual ha sido el rol como futuro educador ya que cuando inicié la carrera no había considerado este perfil pero a través de este proceso uno se da cuenta que es una profesión muy difícil pero así mismo es una de las hermosas por el compromiso, pasión y vocación que conlleva”⁸⁷.

- La naturalización: la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido.⁸⁸

En este punto nos permitimos describir la última fase de Objetivación; es decir, la naturalización, con el proceso experimentado o vivenciado por los Estudiantes Educadores durante su práctica pedagógica, que tiene lugar durante octavo y noveno semestre. Toda información con respecto al “ser docente” ya no la adquieren de fuentes externas, ya no es suministrada por terceros; durante estos semestres todo lo perciben de un contexto real. Es justamente en esta etapa que ellos se encuentran en un escenario educativo en interacción con los niños y cambian su rol de estudiantes al de educadores, por ende lo simbólico construido en las previas fases, ya adquiere más forma a partir de la realidad, citemos algunos casos:

“Mi experiencia en la OPE (Orientación del Proceso Educativo) me dejó en claro que, como docente, estaré constantemente enfrentándome a conflictos de todo tipo: familiares,

⁸⁶ Encuesta estudiante A32

⁸⁷ Encuesta estudiante A 25

⁸⁸ ARAYA, Op. Cit. p.36

educativos, sociales, etc. Para mí, la verdadera vocación de docente, nace cuando en medio de estos conflictos e impedimentos puedo generar un cambio en la percepción de los estudiantes, un cambio que los inspire y motive a querer aprender, cuando personalmente, no doy una clase solo por un pago o por obligación, sino que, en vez, me comprometo con esa persona que busca aprender, me esfuerzo por entender su mundo y trato de ofrecer todos los medios para que pueda tener éxito en su aprendizaje”⁸⁹.

“No es un secreto que para muchos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés no está entre sus planes el ser docentes, dentro de los cuales me encontraba yo (...) Hoy en día, cuando me encuentro terminando mi etapa de práctica profesional, para mi sorpresa, a lo largo de este año tanto la OPE como Unilingua, ha sido de las experiencias más significativas que he tenido, ha sido una satisfacción el ver cómo los niños muestran su afecto y gratitud con pequeños detalles o simplemente con un “Thanks” o “Merci”⁹⁰.

En el proceso del anclaje por su parte, se presentan varias modalidades que son: el anclaje como asignación de sentido, como instrumentalización del saber y la relación que existe entre este y la objetivación, entre la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo, por una parte, y un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de los comportamientos por la otra (p.488) (...) y el anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento⁹¹. El anclaje, va a incorporar un objeto extraño en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades, las cuales se exponen a continuación:

- **Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente.** Aquí podemos considerar que el marco de referencia más próximo al “ser docente”, sería el espacio de la práctica pedagógica (OPE), el de Unilingua, que como hemos mencionado en otros acápite forma parte del mundo laboral inicial donde los

⁸⁹ Reflexión Estudiante Educador 10

⁹⁰ Reflexión Estudiante Educador 7

⁹¹ MOSCOVICI, Op. Cit.

estudiantes empiezan a vivir la realidad de la docencia, y por último podemos añadir también otras instituciones educativas donde los jóvenes son contratados para orientar algunas horas de las clases de lengua extranjera. Llegados a esta etapa y como inicio del anclaje en cuanto al “ser docente” respeta, todos los elementos que los estudiantes ganan u obtienen a diario, van incorporándolos a su nueva realidad, a su nuevo rol ahora como educadores. Tomemos algunos ejemplos de cómo en esta etapa muchas RS ya construidas están ahora modificadas con base en vivencias.

Los casos de los estudiantes citados a continuación, tienen en común que al inicio de la carrera tenían razones por las cuales habían ingresado a la carrera, distintas a la docencia, entre sus principales motivaciones estaba el aprendizaje de las lenguas extranjeras y viajar al exterior, no obstante y con base en lo citado de la primera etapa del anclaje, ahora sus RS están alteradas en una perspectiva más positiva que les permitió considerar el “ser docente” como la mejor elección y proyecto de vida:

“(…) no existía la posibilidad que me mantuviera en la carrera, quería cambiarme más adelante, cuando tuve la oportunidad de enseñar, mi perspectiva cambió, adoro mi carrera”⁹².

“Mi gusto por los idiomas se ha mantenido, pero ahora concibo con gusto la idea de la docencia, ya que con la experiencia que he tenido con niños en las monitorias de unilingua ha sido maravillosa, el poder tocar las vidas de los estudiantes más allá del campo educativo cambió mi percepción sobre el ser docente”⁹³.

“Considero que han cambiado un poco porque a través de la carrera he tenido experiencias como voluntariados, prácticas y otros acercamientos con niños en cuanto a la dirección de una clase y esto me ha permitido cambiar en buena manera mi concepción del trabajo como docente”.

⁹² Encuesta estudiante A 33

⁹³ Encuesta estudiante A 34

“Las razones anteriormente mencionadas se han mantenido y sumado a ello aparece una razón muy importante que incrementó mi motivación hacia la carrera el cual ha sido el rol como futuro educador ya que cuando inicié la carrera no había considerado este perfil pero a través de este proceso uno se da cuenta que es una profesión muy difícil pero así mismo es una de las hermosas por el compromiso, pasión y vocación que conlleva”⁹⁴.

Ahora bien, no siempre los cambios en el proceso de construcción de las representaciones sociales de “ser docente” en los estudiantes se han dado en forma positiva, tal cual los casos previamente expuestos, de aquellos jóvenes que iniciaron su proceso de formación en licenciatura sin desear ser docentes. También encontramos algunos ejemplos de quienes iniciaron la carrera con la aspiración y la motivación de “ser docentes”, sin embargo en los procesos de objetivación y anclaje que se suscitaron al interior del programa, ellos cambiaron de opinión con respecto a su elección formativa. Aquí, las nuevas RS que construyeron, contrastaron o se modificaron a partir de las nuevas vivencias, fueron justamente las orientadoras para decidir que el camino de la docencia estaba en duda o no sería finalmente para ellos una opción a seguir como proyecto de vida, veamos:

“Se ha mantenido durante la carrera el amor por las lenguas. Por el contrario el gusto por la docencia ha tenido sus altas y bajas. Ahora mismo diría que está en un punto medio”⁹⁵.

“El pensamiento no ha sido constante, puesto que a veces hay desánimo por factores como: los profesores, el material, la dinámica de clase, el nivel exigido, entre otras”.

“Algunas veces han declinado porque no he estado de acuerdo con algunos métodos que usan mis profesores. Algunas veces he sentido desmotivación por enseñar ya que llevo dos años trabajando en ello, y por momentos quisiera hacer más cosas”⁹⁶.

“En conclusión, mi experiencia en la OPE me enseñó a valorar más el rol de un docente y a enfrentar situaciones en las cuales yo no sabía qué hacer, pero me esforzaba por dar una

⁹⁴ Encuesta estudiante A 25

⁹⁵ Encuesta estudiante A 35

⁹⁶ Encuesta estudiante A 11

solución. Esta experiencia ha sido muy positiva para mí, así haya vivido algunas situaciones difíciles; pienso que esta práctica me ayudó a ver el mundo real que se vive en las instituciones públicas y a tener un proceso evolutivo de preparación como docente”⁹⁷.

- Instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión.⁹⁸ Consideremos entonces que en esta última etapa las nuevas RS de “ser docente” ya son más fuertes y sólidas. Los estudiantes acudirán a este nuevo repertorio, a estas nuevas construcciones de conocimiento para actuar en su medio social; las RS que tiene ahora son orientadoras de nuevas conductas y de la forma de actuar en los diversos escenarios de la docencia que tienen lugar en la cotidianidad de los educadores en formación. Es en este punto donde podemos ver con mayor claridad cómo surgen reflexiones y propuestas sobre el “ser docente” y muchos elementos más relacionados con el ámbito educativo y el valor de la “otredad”; ilustremos esta idea con lo manifestado por estudiantes que ya están culminando su proceso de formación:

“(…) ahora tengo otras razones por las cuales amo mi programa. Descubrí que me gusta aprender nuevas cosas, enseñarles a las personas lo fascinante que llega a ser una cultura a través de un nuevo idioma. Conocer, tratar de entender, vivir, ser consciente y sensible ante un mundo que nos rodea y no dejarnos convencer por un solo discurso. Éstas han sido algunas de las razones por las cuales me he mantenido en mi programa y me animan a seguir cada día”⁹⁹.

“(…) me refiero a mi reflexión en vía de plantear una alternativa desde la pedagogía para aportar a una transformación social y la relación de los niños con su contexto que mejore en su proceso de aprendizaje y desarrollo integral. Para aplicarla no solo a las clases de lenguas extranjeras sino a todas las materias y componentes de la escuela, para que los niños aprendan de manera colectiva a trabajar por sus logros que sea beneficioso para

⁹⁷ Encuesta estudiante A 36

⁹⁸ ARAYA Op. Cit. p.36

⁹⁹ Encuesta estudiante A 37

todos y que haya una participación más activa que articule a la institución, a la familia, para mejorar la calidad de educación y formación de los niños, y que tengan oportunidad de desarrollar sus habilidades. Desde mi sentir y con esta experiencia considero que el reto es grande pero no imposible, tengo la convicción que llegará el momento en que las instituciones educativas serán el puente entre el contexto escolar y la formación más allá que la simple aula de clase, será la formación con la familia y la sociedad, como muestra de una transformación para mejorar la educación y que beneficie a la sociedad en general”¹⁰⁰.

*“Como profesores, es nuestro deber, nuestra obligación pintar, contar cuentos, jugar, transformar la educación; ayudar al niño pintor. Enseñar a vivir para poder aprender. Las lenguas pueden ser una herramienta para ello, lo fueron para mí y mis estudiantes. Y aunque cuando crezcan probablemente me olvidarán y serán adultos, yo nunca olvidaré como adulto, que con ellos viví como un niño. Nunca olvidaré las sonrisas que tal vez pude brindarles. Profesor, si lee esto, ¡no crezca!
Si fuera estudiante de usted mismo, ¿se divertiría?”¹⁰¹.*

En concomitancia con lo previamente expuesto y en aras de comprender la construcción de las Representaciones Sociales que han tenido lugar en los estudiantes del PLLMIF, es que hemos podido recorrer a lo largo de este capítulo aspectos relacionados con la docencia, las Ciencias Humanas; una breve descripción de algunas teorías de aprendizaje; lo concerniente a las prácticas pedagógicas; la apropiación crítica de las RS y como tema álgido de esta investigación, las RS de la docencia; todos los temas mencionados en su correspondiente relación con las Representaciones Sociales. De esta forma culminamos este capítulo y damos paso a un último capítulo más enfocado a las Lenguas Extranjeras y las Representaciones Sociales.

¹⁰⁰ Reflexión Estudiante Educador 4

¹⁰¹ Reflexión Estudiante Educador 15

4. LENGUAS EXTRANJERAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

En este último capítulo de la presente investigación, puntualizamos el acontecer de las lenguas extranjeras en el mundo del trabajo, al igual que las relaciones entre el denominado fenómeno de la globalización y las representaciones sociales y a su vez con las culturas locales. Se trata de ofrecer una mirada crítica a las siempre complejas y problemáticas relaciones entre lo global y local. Tales planteamientos críticos preferentemente son formulados desde la Universidad en la que, se supone, se concentran las élites intelectuales de las regiones y de los países. Por tanto establecemos los múltiples vasos comunicantes entre lo que es universidad, lenguas extranjeras y representaciones sociales. Terminamos con un conjunto de apreciaciones que desde nuestra perspectiva podrían contribuir a revalorar el ser docente y a la construcción de nuevas representaciones sociales.

4.1 LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EL MUNDO DEL TRABAJO

Los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca serán docentes y, en consecuencia, no están al margen del mundo del trabajo al cual ingresan inmersos en sus representaciones sociales. Justamente uno de los primeros acercamientos que tienen estos jóvenes al mundo laboral, tiene lugar en las aulas de Unilingua; aquí ellos pueden empezar a trabajar como profesores en los cursos de inglés como lengua extranjera, dirigidos a la población payanesa en general. Esta experiencia puede iniciarse al culminar el sexto semestre, pues ya se encuentran en el nivel avanzado de inglés y francés; además es justamente en este momento cuando de manera simultánea abordan dos asignaturas de la componente pedagógica¹.

¹ En sexto semestre se orientan las asignaturas de Seminario de Pedagogía I y Pedagogía de las lenguas y producción de materiales.

Con respecto a esta primera experiencia surgen las diversas manifestaciones estudiantiles frente a lo que ellos consideran como las “condiciones óptimas” que les brindan los espacios de Unilingua. Mencionan los grupos pequeños, el uso de un libro guía para las clases, el acompañamiento de monitores, los horarios sabatinos, entre otros. Vemos cómo surgen aquí aquellas representaciones sociales del “ser docente”, pero esta vez con lo que podemos llamar un “medio ideal”; para muchos trabajar en Unilingua los conlleva a perfilar la labor docente como algo más tranquilo, algo más organizado y menos traumático.

El mundo laboral es el ámbito en el que se juega la **realización personal** de los individuos. Me parece significativo señalar que esta realización personal es inseparable de la forma en la que cada uno nos integramos en la sociedad. Así que ganarse la vida tiene aspectos públicos y privados. No se trata sólo de tener la suerte de llegar a fin de mes gracias a un salario, sino de que la labor diaria sea el medio de **vivir una vocación** y de participar en la organización de una sociedad. No es lo mismo tener un puesto de trabajo que tener un oficio.

En este punto, a mi parecer, los jóvenes también empiezan a forjar nuevas representaciones sociales no solo en cuanto a la docencia y a partir del ejercicio de contrastar sus antiguas representaciones con la nueva realidad al enfrentar el mundo laboral, sino que surge también un aspecto importante que incidirá potencialmente en sus vidas y es lo relacionado con lo económico. Podría llamarnos la atención este último aspecto, pero observaremos su influencia en las nuevas representaciones sociales de “ser docente” en los estudiantes de este programa de licenciatura.

Mencionaba antes que en un momento determinado y al enfrentar el mundo laboral se hace inevitable comparar el nuevo contexto y las ya existentes representaciones sociales de “ser docente” y lo explico mejor con lo expresado por un participante en las entrevistas en profundidad: *“tenía temor, había escuchado que ser profesor es muy duro...ya sabe, por las condiciones difíciles de las escuelas, la falta de recursos, la indisciplina.”* Sin embargo, el mismo estudiante manifiesta lo siguiente: *“No sé si fue suerte, pero en Unilingua me tocó*

trabajar con un grupo muy pequeño eran solo 12 niños de 8 a 10 años, nada que ver con lo que me imaginaba, todo era más fácil, más “llevadero” y podíamos usar diferentes recursos como el libro y grabadoras”.

Lo compartido por el estudiante colaborador de esta propuesta investigativa, permitió ver cómo las representaciones sociales han sido objeto de contraste y permitido de esta manera ir forjando unas nuevas representaciones del “ser docente” ya desde una nueva realidad social. Aunado a este tema, me permito también citar otro aporte de un estudiante, quien se manifestó ya no desde su experiencia en Unilingua, sino desde la experiencia vivida en la práctica pedagógica (OPE), esto con el fin de ver otro ejemplo del contraste de las antiguas representaciones y la realidad vivida en un contexto escolar:

“Muchas anécdotas han quedado después de 1 año de compartir con dos grupos diferentes y en las dos lenguas. Francés para los niños de segundo e inglés para los chicos de 5to. Mi conclusión si bien es que la docencia no es lo mío; no era lo que yo pensaba, no fue para nada desagradable y de hecho me llevo una experiencia demasiado grata para mi vida”.

Cuando él dice “no era lo que yo pensaba”, vemos cómo había construido sus representaciones sociales desde una óptica negativa, la labor docente vista como un ejercicio desagradable, que afortunadamente pudo tener una transformación en una “experiencia grata”, así el estudiante siga manteniéndose en la posición de que la docencia no sea su principal motivación.

Retomando nuestro tema inicial, hace ya tiempo se acuñó la expresión “mundo del trabajo” para referirse al muy amplio conjunto de realidades y relaciones que hacen a nosotros, los trabajadores, no solo en lo estrictamente laboral sino también en lo social, cultural, político. Más allá de sus alcances en el ámbito académico, la frase “mundo del trabajo” sabe expresar la muy variada realidad que vivimos los millones de personas que diariamente ponemos el cuerpo, el alma, la inteligencia, la creatividad, la voluntad y la vocación para

producir todos los bienes y servicios que generan la riqueza de la sociedad en todo el mundo.

Y es aquí que nos encontramos frente a uno de los dramas más terribles de nuestro tiempo, que excede ya el plano económico, social y político para alcanzar las dimensiones de una verdadera catástrofe vital y moral: ese mundo del trabajo está siendo destruido en múltiples formas, desde su misma base: el trabajo. Destrucción por despidos, desempleo estructural, lanzamiento a la marginación y exclusión de millones de congéneres a quienes, como si fuesen “descartables”; en palabras del papa Francisco, se les niega el derecho, más que el deber, de “ganarse el pan con el sudor de su frente”.

No obstante el panorama descrito anteriormente, recordemos que: “Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común”². En esa organización de la vida cotidiana en general y del mundo laboral en particular es donde me permito retomar una idea que estaba pendiente por desarrollar y es aquella que hace mención al aspecto económico y su incidencia en las nuevas representaciones sociales de “ser docente” en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés.

Tomemos el caso por ejemplo del siguiente participante: *“es una sensación indescriptible aquella de saber que ya eres capaz de generar tus propios recursos, en algo ayudan, pues por ahora soy monitor; pero en Unilingua son cumplidos y pues...yo siento que nos pagan bien, pensé que era menos...uhmm, siempre dicen que los profes no ganan mucho”*. A partir de esta intervención veo como los estudiantes se acercan a una nueva realidad y es aquella de la ganancia económica; es como una especie de bálsamo para muchos que veían

² ARAYA Op. Cit. p.42

la docencia como la más precaria de las profesiones, como aquella en la que se trabaja mucho y se gana poco.

A partir de mi experiencia docente he podido escuchar en las narrativas estudiantiles, la importancia que tiene el nuevo incursionar en el mundo laboral, tema constante en el discurso de los jóvenes, sobre todo de sexto semestre en adelante y en lo que tiene que ver con el sustento económico. Algunos también tienen sus ingresos orientando clases particulares o en institutos o colegios privados; algunos otros, viajan al exterior a los campamentos de verano en Estados Unidos y viven diversas experiencias en ese mundo laboral, positivas para muchos, negativas para algunos pocos. Pero al final de cuentas, se trata de experiencias que les permiten continuar forjando, fortaleciendo o modificando sus representaciones sociales.

Es preciso recordar que las RS, “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”³.

En las narrativas estudiantiles citadas como ejemplo, pudo tenerse el acercamiento a los estereotipos y opiniones de los estudiantes basados en sus representaciones que los han guiado justamente a asumir las actitudes respectivas frente al “ser docente”; algunos llegaron temerosos a afrontar el mundo del trabajo, desde una cantidad de prejuicios que formaban parte de sus RS, adoptando una posición negativa:

“Al momento de recibir el curso por las compañeras que anteriormente lo tenían fue algo traumático ya que nos comentaban que el grupo tenía un gran problema de indisciplina,

³ *Ibíd.*, p 3

desorden e irrespeto entre ellos mismos. Desde ese momento, pensé que esta nueva experiencia sería agotadora e indeseable, puse una barrera entre los estudiantes y yo”. Podemos corroborar entonces cómo las representaciones sociales llegan a guiar nuestro comportamiento aún desde algo que no ha sido vivido por nosotros mismos, como el caso de esta participante que desde sus prejuicios ya había dado por hecho que la experiencia iba a ser negativa.

Además y en coherencia con lo descrito acerca de la conciencia colectiva, las nuevas RS que surgieron en los estudiantes les han permitido a algunos ya sea asumir una actitud más positiva frente al “ser docente” y su forma actuar frente a los grupos de niños o jóvenes a quienes les orientan clase: *“pues al profundizar un poco más en sus vidas me doy cuenta que la carga emocional que ellos tienen a tan cortas edades, es muy compleja y hasta difícil de sobrellevar, por lo tanto, me lleva a preguntarme qué estoy haciendo yo por ellos para cambiar su perspectiva de la vida (...) Me lleva a replantearme mi forma de preparar la clase, que no solo tenga que cumplir con un plan de estudio, sino que la base para aprender sea desde el compartir entre todos y con principios como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la autonomía”.*

Lo expuesto anteriormente nos permite traer a colación que:

El mundo social donde interactúa el sujeto y a partir del cual él significa y aprehende su realidad y la de otros, donde él la concibe, la construye internamente, luego la exterioriza, comparte su visión con la de otros, que también construyen su propia realidad, y la de otros a su vez, como si se tratara de un círculo vicioso donde la información fluye de manera constante. Como indica Rizo (2005: 89), la intersubjetividad “implica el poder ponerse en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro, de lo que se puede ver en él.”⁴

Cuando la participante se pone en el lugar de los niños, en una forma de lograr comprender sus mundos desde sus fortalezas y debilidades, y que, por ende la llevó a replantear sus planes de clase; nos muestra claramente cómo ellos la han ayudado a una construcción de su realidad. Es decir aquí asume su nuevo rol ya no sólo desde sus representaciones sociales

⁴ PEREIRA JARDIM, Lourdes. La representación social del trabajo en los jóvenes universitarios. Revista Latinoamericana de Derecho Social, núm. 17, julio-diciembre, 2013, pp. 145-177

de ser docente sino desde la perspectiva de los niños, de su público inmediato; podríamos decir que sus RS tienen una ligera transformación que surge de la realidad de los niños, de los intereses de ellos, de las dificultades de su contexto. Las representaciones se enriquecieron al ponerse en el lugar del otro, en las necesidades del otro, en este caso “los niños” fortalecieron las RS de “ser docente” en nuestra participante.

En todo caso el panorama ofrecido por el mundo del trabajo no siempre es el más esperanzador, el tema laboral es objeto de muchas preocupaciones y amenazas latentes, debido a la destrucción por la brutal desvalorización y explotación de la labor creadora y transformadora de millones de hombres y mujeres, sometidos a condiciones de trabajo que atentan contra su dignidad humana, con salarios de hambre, sin el reconocimiento de sus derechos laborales, sociales, sindicales; sin posibilidad de forjarse un futuro mejor para ellos y para sus hijos.

4.2 GLOBALIZACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Entre globalización y representaciones sociales existe una estrecha relación puesto que las segundas, de algún modo, reflejan los valores predominantes del fenómeno de la globalización. Es necesario aclarar que han existido múltiples procesos de globalización y, cada uno de ellos, ha corrido de manera paralela a las denominadas revoluciones científicas y tecnológicas, las cuales a su vez, han incidido de manera directa e indirecta en las representaciones sociales, obviamente con las necesarias diferencias en las sociedades dado que éstas no son homogéneas y tales incidencias en unos casos han sido diacrónicas y en otros sincrónicas.

Sin ser la primera, se considera que una globalización ocurrió a partir de 1492 con ocasión de la invasión europea a lo que posteriormente se denominaría América. Todas las globalizaciones han sido lideradas por imperios, así el imperio persa, egipcio, griego y romano cada uno en su momento histórico impulsaron procesos globalizadores. Partimos de

1492 dado que esa globalización delineó gran parte del futuro de las sociedades en las cuales nos desenvolvemos. Desde entonces, las representaciones sociales tanto de los pueblos invasores, así como las de los pueblos invadidos cambiaron y dieron lugar a una compleja dinámica de las representaciones sociales, incluso en las nuevas expresiones raciales resultantes de la miscegenación.

En el seno de cada globalización, como se ha dicho, han tenido lugar revoluciones científicas y tecnológicas. Se considera que una revolución tecnológica tuvo lugar entre 1787-1827, siendo el carbón la fuente principal de energía para movilizar los motores a vapor. El hierro y el acero se constituyeron en los insumos básicos para el sector de la construcción y para elaborar partes de la maquinaria textil. Otra revolución habría tenido lugar entre 1828-1885, caracterizada por la competencia de los monopolios y la constitución de oligopolios. De la manufactura se pasó a la gran industria y al auge de ferrocarriles y vapores.

Una tercera revolución tecnológica ocurrió entre 1886-1938, la cual se sustentó en el motor de combustión, la explotación del caucho y del petróleo, el uso intensivo de la electricidad. El imperialismo como rasgo predominante de la política y la transición del dominio de Gran Bretaña (la libra esterlina) al de Estados Unidos (el dólar). La cuarta revolución tuvo lugar entre 1939-1995 en la que el motor de explosión, la electrónica y los medios masivos de comunicación fueron sus fenómenos más sobresalientes; al igual que la internacionalización de la economía y el dominio de las empresas transnacionales. La quinta revolución tecnológica habría empezado en 1995 con la microelectrónica en sus distintas aplicaciones (robótica, informática, artefactos de hogar, telemática y telecomunicaciones).

Para establecer las relaciones existentes entre globalización y representaciones sociales, es preciso apoyarnos en algunos aspectos como los siguientes. Durante el siglo XIX en Europa tienen lugar acontecimientos que definieron la fisonomía política, no solo de los países que la componen, sino del resto del mundo. Aquí solamente hacemos referencia a dos: algunos

episodios que incidieron en el proceso de unificación de los Estados nacionales y los imperialismos⁵. Conviene en consecuencia señalar que la denominada “Era napoleónica” correspondió al lapso comprendido entre 1799 cuando Napoleón Bonaparte asume el poder y 1815 cuando fue derrotado en la batalla de Waterloo y su destierro a la isla de Santa Elena. Esta coyuntura significó, no solo para Francia sino para Europa y el resto del mundo la consolidación de las instituciones burguesas, la expansión del imperio napoleónico y el inicio de la consolidación de los Estados nacionales.

Desde entonces, Francia emprendió una frenética carrera imperialista cuyos efectos, como los de otros países imperialistas, aún tienen repercusiones en los países víctimas de su accionar. En este contexto se inscribe la guerra franco-mexicana (1862-1867), consistente en una alianza sellada entre Francia, Reino Unido y España a través de la “Convención de Londres”, por medio de la cual aunaron esfuerzos para invadir militar a México, como en efecto lo hicieron en 1862. Benito Juárez mediante una norma había anunciado en 1861 suspender los pagos de la deuda externa, lo cual precipitó la decisión de los tres países europeos. Pese a la derogación de la ley de no pago, Francia no frenó la invasión como sí lo hicieron los otros dos socios de la acción tripartita imperialista sobre México (Reino Unido y España). En el intento de Napoleón III por revivir el imperio francés, sus tropas ocuparon la capital mexicana.

No sería la única vez que potencia europea alguna se valiera de la fuerza militar para hacer efectivos el pago de compromisos económicos adquiridos por países latinoamericanos en el fragor de sus procesos independentistas (los casos de Venezuela y Argentina así lo atestiguan). Los hombres “prestados” por Francia, al igual que las armas, las municiones, los uniformes, las indemnizaciones, los contratos y tratados leoninos y los recursos monetarios serían la simiente de las deudas externas, mecanismo convertido desde entonces como una sofisticada forma de dominación y opresión por parte de los países imperialistas sobre las noveles naciones convertidas a la sazón en neocolonias, desde luego con la

⁵ El término imperialismo, considerado un neologismo, primero se incorporó a la política británica a partir de 1870 y luego al vocabulario político y periodístico durante la década de 1890.

anuencia y beneplácito de los gobernantes de éstas, donde un genuino nacionalismo brilló por su ausencia.

Pero fue la guerra franco-prusiana entre el 19 de julio de 1870 y el 10 de mayo de 1871 el episodio que mayores incidencias tuvo tanto en la consolidación de los Estados nacionales como en los sucesivos imperialismos. Ese conflicto bélico fue el punto de llegada de una larga sucesión de tensiones entre los dos bandos contendientes y detonó por las ambiciones de Napoleón III de anexar a Luxemburgo y, desde luego, también por los ímpetus expansionistas prusianos. Prusia vence y el naciente imperio alemán se constituye en un actor geopolítico de primer orden cuyo accionar, dentro y fuera de Europa, contribuyó al ulterior desencadenamiento de la primera guerra mundial y, por transitividad, de la segunda.

Una de las consecuencias inmediatas de la derrota francesa a manos de Alemania fue el estallido popular conocido como “La Comuna de París en 1871”. Este movimiento que consistió en la toma del poder por parte de los trabajadores, fue un gobierno popular entre el 28 de marzo y el 28 de mayo de 1871. Durante ese lapso primó la anarquía y la destrucción de todo aquello que representara al derrotado gobierno francés. Los líderes de la insurrección propusieron elecciones directas; educación obligatoria, gratuita y laica; separación entre la Iglesia y el Estado, jornada laboral de ocho horas, legalización de los sindicatos, igualdad de derechos entre hombres y mujeres, abolición de la pena de muerte, suspensión de la cárceles por deudas, entrega de las herramientas por parte de las casas de empeño, guarderías y la adopción de la bandera roja como símbolo.

En estos ambientes convulsionados de Europa tuvieron lugar la primera revolución industrial (1750 y 1840) liderada por Gran Bretaña y la segunda (1880 y 1914) también por ese país y Estados Unidos. De análoga manera, parte del siglo XIX presencié las revoluciones burguesas consistentes en la consolidación de las burguesías nacionales como una clase en sí y para sí. En esa centuria el núcleo fundamental del capitalismo estuvo en el Reino Unido, Alemania y Estados Unidos, países en los que las aludidas burguesías además

del poder económico, lograron el poder político no solamente en sus respectivos países, sino que sus intereses los convirtieron en los propósitos de esas naciones, los cuales se expresaron en el imperialismo.

En esas condiciones, “el capitalismo amplió su esfera de acción a zonas del planeta cada vez más remotas y transformó todas las regiones de manera cada vez más profunda”⁶. Puede entonces señalarse que el acontecimiento más importante del siglo XIX fue la creación de una economía global, que penetró de forma progresiva en los rincones más remotos del mundo. Lo anterior globalización de la época trajo para los países de América Latina consecuencias económicas, políticas, sociales y culturales de las que aún en el siglo XXI, por los flujos de la “historia efectual”, sus estragos son palmarios en todos los órdenes, en todas las naciones latinoamericanas, pero con mayor rigor en aquellas donde hubo dictaduras militares y, consecuentemente, transiciones a la democracia.

En primer lugar, las zonas atrasadas o colonias se vincularon primero a los centros metropolitanos, más que entre sí o con su interior. A esa lógica económica correspondió el establecimiento de líneas férreas entre puertos y las tierras con materias primas esenciales para las revoluciones industriales, para las economías de los países imperialistas y como una manera de ostentación geopolítica ante sus rivales. Cada país convertido en neocolonia su especializado según sus materias primas. Tanto las líneas férreas como posteriores medios de comunicación fueron construidas no necesariamente para la conexión y el comercio entre las jóvenes naciones o entre sus unidades territoriales, sino en virtud de las economías de enclave.

Las exportaciones de té, café, bananos, azúcar, cacao, maderas y frutas tropicales así lo atestiguan lo cual dio lugar a las peyorativamente denominadas “repúblicas bananeras” en las que multinacionales como la United Fruit Company fundada en Boston en 1885, llegaron a tener más poder que esas naciones y, en consecuencias, regularon la vida de las mismas. Los anteriores fenómenos convirtieron a los países latinoamericanos en periferias

⁶ HOBBSAWM, Eric. Historia del mundo contemporáneo. Barcelona, Crítica, 2015, p.711.

primarias y periferias secundarias según el tipo de materias primas que dispusiese y dependiendo de la importancias de éstas para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la economía de los países industrializados.

Las consecuencias políticas se expresaron en la presión ejercida por los países imperialistas para que sus países dependientes adoptasen políticas conducentes a lograr modernizaciones institucionales en distintos escenarios como las reformas constitucionales, la estabilidad política, la fundación de partidos, la legislación sobre el trabajo y el comercio internacional, así como la profesionalización de sus fuerzas armadas y la educación. En palabras de Hobsbawm “La función de las colonias era la de complementar las economías de las metrópolis, no la de competir con ellas”⁷. En esas condiciones, fenómenos como la esclavitud además de haberse tornado en una actividad poco rentable, era intolerable (paradójicamente) para las mismas potencias que se lucraron de ella y presionaron su abolición. El desarrollo del capitalismo requería seres humanos “libres” y con dinero para actuar consumidor de bienes y servicios.

Social, educativa y culturalmente fue perceptible el apego a lo extranjero, especialmente al estilo de vida británico. Las elites de los países latinoamericanos enviaban a sus hijos a educarse al Reino Unido en el que abrevaban ideas, obtenían el conocimiento, adoptaban como propios los hábitos alimenticios, las modas en el vestir, los protocolos sociales, la literatura y la institucionalidad. Estos vástagos, resultaron ser funcionales al imperialismo británico y, en consecuencia, eficientes administradores de los intereses del mismo cuando en no pocas ocasiones actuaron como gobernantes en sus países o como simples funcionarios de multinacionales. Primero el Reino Unido y después Estados Unidos fueron idealizados por esas élites como el arquetipo del “progreso”, el “desarrollo” y la “civilización”.

Las anteriores consecuencias (económicas, políticas, sociales y culturales) fueron reforzadas por actividades misioneras y subsidiariamente con las traducciones de la Biblia y

⁷ *Ibíd.*, 711

la imposición de la lengua inglesa, francesa, alemana, italiana, española y portuguesa se cerró el círculo de la dominación, tanto material como espiritual. La multidimensional agresión imperialista encontró en Asia, África y América Latina un terreno abonado para la materialización de sus propósitos como fue la actitud entreguista, pusilánime y alienada desde la cual actuaron la mayoría de gobernantes, algunos de los cuales hicieron gala de exultantes satrapías para que el imperialismo engullera de una vez por todas a sus naciones.

Así pues, el imperialismo como fenómeno político, económico y cultural, llevó la “occidentalización” a sus colonias y unos de sus legados más importantes fue una educación de tipo occidental. Planes de estudio, modelos educativos, teorías pedagógicas, teorías y metodologías de investigación, al igual que paradigmas desde entonces hacen parte de una constante, lenta y efectiva violencia cognitiva que llevó a generaciones completas de estudiosos de las neocolonias a comprender el mundo a través de las lógicas de los países colonialistas y a leer la vida con anteojos prestados. El imperialismo implantó además, un colonialismo académico del cual pocos han logrado zafarse, dada la existencia de un especie de sentimiento de superioridad del conocimiento occidental sobre cualquier otro. En su momento fue el positivismo.

Especialmente los países latinoamericanos solicitaron misiones científicas y pedagógicas y, de manera solícita, acudieron al llamado. A las misiones científicas se sumaron los llamados “viajeros” que, en apariencia de aventureros, complementaron las tareas de espionaje que cumplían los primeros, concretamente en lo referente a la ubicación e identificación de nuevas materias primas para sus países de origen. Por su parte las misiones pedagógicas buscaron “modernizar” los sistemas de enseñanza, algunos con vocación laica y otros en concordancia con lo preceptuado por la Iglesia a través de las encíclicas. De la mano de los anteriores fenómenos corrió la firma de convenios, pactos y tratados para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) como una extensión más de la larga mano de los imperialismos.

En este contexto fijamos la relación existente entre globalización y representaciones sociales y, para tal efecto, sostenemos (como ya se ha dicho) que la quinta revolución tecnológica habría empezado en 1995 con la microelectrónica en sus distintas aplicaciones (robótica, informática, artefactos de hogar, telemática y telecomunicaciones). Sobre los anteriores fenómenos ligados a la novísima versión de la globalización, es necesario puntualizar lo siguiente. Esta y las sucesivas globalizaciones, es y también serán lideradas por países hegemónicos o imperialistas, tal como ha ocurrido con las anteriores. En esas condiciones el rol de los países no hegemónicos (como Colombia) es el de objeto y no sujeto de tales dinámicas y, en consecuencia, las representaciones sociales predominantes son las de los primeros países.

Los frutos de esta revolución científica y tecnológica (robótica, informática, artefactos de hogar, telemática y telecomunicaciones) son el resultado de una larga tradición de la inventiva del ser humano que, como dispositivos de poder, en una primera etapa son de uso y beneficio restringido y luego, cuando nuevas versiones de esas tecnologías superan a las anteriores, aquellas primeras versiones pasan a las sociedades periféricas. También la ciencia y la tecnología son un arma política y esta no es la excepción. Es evidente que la robótica, la informática, los artefactos de hogar, la telemática y las telecomunicaciones en general, contrario a lo que se supone, no son de uso generalizado y supone, en algunos casos, ciertos niveles de alfabetización en la materia para su apropiada utilización.

En ese sentido, los mencionados bienes (robótica, informática, artefactos de hogar, telemática y telecomunicaciones) pasan a convertirse en una especie de “herencia cultural” de la humanidad y, como tales, a determinar los patrones de vida, de consumo, así como la cosmogonía, los valores y, desde luego, las representaciones sociales de los pueblos cada vez más homogenizados, alienados y manipulables. En el marco de esta globalización, así como hay aspectos positivos en el sentido que mejoran en algunos casos la calidad de vida de las personas, hay circunstancias negativas que amenazan incluso la pervivencia del género humano. No en vano Claude Lévi-Strauss dijera en una ocasión que “...la tierra empezó sin el ser humano y terminará sin él...”.

En esas condiciones, los referidos bienes de esta última versión de la globalización moldean las representaciones sociales. La robótica en sus múltiples aplicaciones, especialmente en el campo de la salud, ha incorporado nuevas representaciones sociales frente a la vida, su valor, su importancia y sentido. La informática ha posibilitado un mayor acceso a las fuentes de información y ello ha dislocado la antiquísima idea de que el conocimiento era para los iniciados o los poseos. Los artefactos de hogar modifican los parámetros de la cotidianidad de las personas, así como sus pautas de consumo y la concepción del tiempo. La telemática ha facilitado que, en tiempo real, seres humanos situados en puntos divergentes puedan interactuar de manera simultánea. Por la agilidad en las telecomunicaciones, se dice que el mundo se ha tornado en una aldea. La conectividad a internet les permite a las personas conocer culturas que, de otra manera, hubiese sido imposible.

Concomitante con lo antes expuesto, las representaciones sociales se han transformado sustancialmente, de manera puntual en aquellas generaciones contemporáneas de la actual globalización. Las representaciones sociales referidas a lo axiológico han mutado. Tal es el caso de las representaciones sociales que hacen alusión al trabajo, la vida, la política, la muerte, la felicidad y la cultura. En éste último aspecto, las representaciones sociales de los estudiantes están determinadas por un exceso de información, no siempre asimilada de manera crítica. Los ambientes de aprendizaje se han multiplicado exponencialmente y el docente ya no es el único que enseña y forma. Suele ocurrir que, en materia de representaciones sociales el docente, especialmente de lenguas extranjeras, no necesariamente hace uso de todas las bondades que le ofrece la globalización en términos de la ciencia y la tecnología.

Los bienes científicos y tecnológicos de la globalización actual tales como la robótica, la informática, la telemática y las telecomunicaciones no son de conocimiento masivo ni de uso constante (por parte de docentes y estudiantes) en el campo educativo y menos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente del francés. Priman en algunos casos, las representaciones sociales de otros tiempos que, en ningún momento, se atemperan a las

actuales circunstancias. En ello incide, primordialmente, el analfabetismo digital, el conservadurismo en las prácticas docentes, el temor al cambio, los prejuicios, al igual que circunstancias asociadas a la precariedad económica tanto de las personas como de las instituciones en el sentido de no hacer inversiones en tecnología apropiada.

Se trata en últimas de conciliar el saber, con el saber enseñar y el saber aprender en contextos revolucionarios de la tecnología. Se requiere de unas nuevas representaciones sociales tanto de profesores como de estudiantes que no asuman la tecnología como una amenaza, sino como una posibilidad; no como un fin en sí mismo, sino como un medio; no como una barrera, sino como una herramienta; no como un formalismo en materia de formación, sino como un agente aliado para el logro de propósitos similares. Unas nuevas representaciones sociales de unos y otros (docentes y estudiantes) obliga a una concepción crítica de la ciencia, de la tecnología, de la globalización y del rol que como sujetos cumplen en tales escenarios.

No se trata de pretender frenar, hacer retroceder o rechazar la globalización y sus distintas manifestaciones científicas, tecnológicas y culturales. Se trata de actuar consciente y críticamente en ella desde representaciones sociales que, por lado, no hagan de algunas tecnologías (redes sociales) un espectáculo marginal en el que exhiben sus mundos de carencias y sus miserias humanas y, por otro, que permitan dotar de nuevos contenidos la existencia del ser humano desde nuevas espiritualidades, aclarando que la espiritualidad no significa ni es sinónimo de religiosidad. Desde la docencia, especialmente desde las lenguas extranjeras, es factible incidir favorablemente en la construcción de nuevas representaciones sociales en las que la ciencia y la tecnología no avasallen en valor al ser humano y éste no se convierta en un instrumento vil que, a manera de opereta, reacciona cual autómeta frente a lo impersonal que resulta siendo la tecnología en particular.

Al mundo en general se la han impuesto un sombrío rango de representaciones sociales que no necesariamente reivindica la vida y la dignidad del ser humano. Es imperativo que desde la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente francés, se propenda por unas

representaciones sociales básicas, por medio de las cuales se incida en la superación de lacras históricas que la humanidad no termina de superar como son la trata de personas, la prostitución, el narcotráfico, las guerras, las hambrunas, la degradación del ambiente y la irrupción de sutiles y novedosas formas de esclavitud. En tales circunstancias, desde las representaciones sociales en el contexto de la globalización, es posible incidir en una sociedad menos escabrosa. Prosigamos entonces con las representaciones sociales y su relación con las culturas locales en el siguiente acápite.

4.3 CULTURAS LOCALES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

En este acápite nos permitiremos acercarnos a las representaciones sociales de “ser docente” construidas desde las diversas culturas locales que forman parte del heterogéneo grupo de estudiantes colaboradores de esta investigación, partiendo del hecho que Moscovici menciona sobre las RS: “pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo, según nuestra hipótesis tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.⁸”

Es por ello que el objetivo principal de este trabajo investigativo, es comprender las representaciones sociales de “ser docente” en un grupo en particular y este es, el de la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, tomando como referencia de que a pesar de la heterogeneidad que identifica a este grupo, le asiste en medio de ella un cierto grado de similitud en cuanto a la actitud tomada frente a la elección de su programa de formación profesional y es que muchos no desean ser docentes. Buscamos en la teorías de las RS una comprensión de este fenómeno y lógicamente en la construcción de las mismas la cultura es un aspecto primordial.

⁸ MOSCOVICI, 1979, Op. Cit.

La actitud, dice Moscovici

Acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de representación”, se presenta lo favorable o desfavorable, así como las orientaciones intermedias que es necesario distinguirlas, pues manifiestan la disposición de una persona hacia un objeto determinado, expresando una orientación evaluativa en relación a ese objeto...(donde) los componentes afectivos se articulan precisamente sobre esa dimensión evaluativa, imprimiendo a las representaciones sociales un carácter dinámico orientando las conductas hacia el objeto representado, implicando a las personas con mayor o menor intensidad.⁹

Tal es el caso de la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca.

“la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético; en consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”¹⁰ lo anterior podría explicar la diversidad de conductas, activas unas pasivas otras que permiten el uso de las representaciones ante diversas situaciones construyen, deconstruyen o modifican los estudiantes, en el caso que nos interesa, la posición tomada frente a su formación profesional.

“La información –dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conceptos que posee un grupo con relación a un objeto social”¹¹ esta información varía significativamente de un grupo a otro tanto en calidad como en cantidad...la manera en que cada individuo o grupo social, por separado o en conjunto, aislado o en comunicación grupal activa, se apropia de la información, o de un segmento de ella, que es lo más frecuente, depende de varias razones no lineales. "Puede ser por su origen y ubicación social; por su capital cultural que le permite acceso a cierto tipo de información e interpretación de ella; por su pertenencia a un campo profesional; así como la recogida de los

⁹ IBÁÑEZ, Tomás. Psicología Social Construccionalista. México, Universidad de Guadalajara. 2001

¹⁰ MOSCOVICI, 1979, Op. Cit.

¹¹ *Ibíd.*, p 79

medios de comunicación social. Pero también existe “la información que internaliza a partir de la combinación de éstas entre sí o con otros roles que desempeñe el individuo”¹².

Por ende y basándonos en los planteamientos previamente descritos, en la apropiación de la información es cuando más se fortalecen las distintas representaciones sociales construidas por los estudiantes, ya sea desde la apropiación individual o grupal. En el ámbito cultural, el “ser docente” es un tema que ha formado parte desde muy temprana edad en nuestras vidas. Culturalmente hablando, el “ser docente” en Colombia no ha sido visto con la importancia que amerita. Es frecuente escuchar expresiones que denigran tan loable valor, por citar un ejemplo, mencionaremos lo que sucede al momento de presentarse a una Universidad a elegir su carrera; inicialmente muchos dicen que “ser docente” no resulta ser algo rentable que lo mejor es hacer otras carreras, que en la cultura colombiana son consideradas “buenas” y en este sentido las licenciaturas son solo los considerados “escampaderos” cuando los estudiantes no logran pasar a la carrera ideal:

*“No pasé al programa que realmente deseaba estudiar (...) Yo quería entrar inmediatamente a la Universidad y Lenguas Modernas era la opción perfecta porque el programa al que aspiraba era Medicina y el puntaje solicitado era muy alto y tal vez me tomaría más tiempo ingresar”*¹³.

*“Quiero tener la capacidad de hablar al menos 3 idiomas para así poder estudiar lo que realmente quiero”*¹⁴.

Retomando nuestro tema inicial sobre las tres dimensiones, mencionaremos la última de ellas, teniendo en cuenta que en el campo de representación que en palabras del mismo autor: “Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación...la

¹² OSNAYA, Fernando. Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular. Barcelona, 2003. Disponible en: <https://goo.gl/LqFr1N>

¹³ Encuesta estudiante A 38

¹⁴ Encuesta estudiante A 39

noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerárquizada de elementos”¹⁵.

De lo anterior se infiere que, en la cultura local dicha unidad jerarquizada de elementos podríamos encontrarla no solamente en la organización de mayor a menor importancia en que parecieran estar organizadas las carreras profesionales, sino también en los argumentos que surgen al momento de tomar posición o la toma de decisiones en cuanto a la elección de formación profesional respecta; para nadie es un secreto que lo relacionado con las ingenierías y el tema de la salud como medicina, fonoaudiología, pediatría, entre otras, se encuentran indudablemente en la cima de esta jerarquía, donde los últimos lugares se dejan para otras disciplinas, entre ellas la docencia.

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intercepta lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento* "espontáneo", "ingenuo" que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico”¹⁶.

¹⁵ MOSCOVICI, 1979, Op. Cit.

* Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen de él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. En otros términos, se trata de un conocimiento práctico. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad, para emplear una expresión de quienes lo han elevado a la dignidad de objeto de una nueva sociología del conocimiento

¹⁶ JODELET, Op. Cit. p.472

La educación es un fenómeno históricamente determinado. Cada coyuntura histórica (el corto tiempo) tiene su especificidad en materia educativa. El objeto de la educación, el sujeto a educar, los valores que cimentan el ejercicio educativo, las perspectivas pedagógicas, las ideas didácticas, así como las representaciones sociales, políticas y culturales de los docentes cambian incesantemente. Por ello, las investigaciones en educación deben estar circunscritas a tiempos y a espacios concretos, pues conviene recordar que las revoluciones científicas y tecnológicas tienen fuertes impactos en el campo educativo y los discursos crean realidades.

Pruebas tangibles de lo anterior es que sociedades y pueblos latinoamericanos no se reconocen entre sí, tienen mayor interés en conocer culturas como la anglosajona. La educación, en algunos casos, refuerza la anterior tendencia cuando forma a individuos sin conciencia crítica, sin sentido de la historicidad de sus actos, con un conocimiento superficial de lo propio y dados a folclorizar o hacer de la cultura un espectáculo. No hay expresión cultural sin un proyecto educativo que la sustente y no hay política educativa sin un trasfondo cultural. La educación como fenómeno cultural no es imparcial ni tiene lugar de manera fortuita o aislada; por el contrario, es expresión de un orden dado.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, encontramos en nuestra cultura nacional ese transcurrir cotidiano en que tienen lugar las representaciones sociales. En el tema de la docencia, los estudiantes del PLLMIF, a pesar de no tener un acercamiento real desde su experiencia, al rol docente, ya han construido su repertorio de RS. Este repertorio puede tener su origen principalmente en la imagen que han edificado desde su perspectiva escolar, en el rol de estudiantes; en imágenes e información que han recibido de su entorno familiar, cultural, político y social; en toda la información que han adquirido a través de los medios de comunicación masiva; es decir, cada espacio, cada contexto, cada experiencia, cada vivencia, se convierte en una fuente inagotable de apropiación de representaciones sociales, citemos algunos ejemplos:

“Me acobardaba el sólo hecho de pensar en cómo sería el momento en que me tocara a mí ser el practicante y vivir todas aquellas experiencias de las cuales muchos de mis amigos no contaban como significativas sino más bien traumáticas”¹⁷.

“Mis sueños siempre se han direccionado a hacia el conocimiento de las lenguas; su forma, su uso, sus características, su origen, etc. Mi pasión se ha venido fortaleciendo del sueño de poder comunicarme con las diferentes culturas del mundo. Más apasionado aún estoy por las sensaciones y el entendimiento del mundo que me ofrece el poder expresar millones de conceptos nuevos que aparecen como destellos mientras aprendo. Así pues la licenciatura nunca tuvo espacio en mi agenda”¹⁸.

Basándonos en las anteriores narrativas estudiantiles, podemos ver cómo el entorno de los estudiantes de esta licenciatura cuentan con un sinnúmero de representaciones sociales, no solamente en lo que atañe al mundo de la docencia, sino ni siquiera haber podido ejercer tal labor; sino y principalmente, en cuanto a lo que les representa el hecho de aprender las lenguas extranjeras como una plataforma o llave que les permite acceder más fácilmente al resto del mundo y al conocimiento o acercamiento de nuevas culturas. Al respecto, complementaremos los anteriores planteamientos en el acápite subsecuente.

4.4 UNIVERSIDAD, LENGUAS EXTRANJERAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Sin ser el único espacio, las lenguas extranjeras y las representaciones sociales tienen en la universidad el lugar privilegiado para su estudio, reflexión y cultivo. Es la universidad la institución en la que, con mayor sistematicidad, se asume la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y es a su vez, el escenario en el que las representaciones sociales, generalmente sin trabas, se exhiben, se ponen en juego y, a través de la crítica se validan y

¹⁷ Reflexión Estudiante Educador 7

¹⁸ Reflexión Estudiante Educador 3

recrean mientras en otros casos, nuevas representaciones emergen bajo el entendido de que la universidad es el reflejo de la cultura, la ciencia, la tecnología y las perspectivas humanísticas de los pueblos.

Por tal razón, en este penúltimo acápite de la investigación asociamos universidad, lenguas extranjeras y representaciones sociales, dada la fuerte urdimbre existente entre sí.

Nacidas en Europa, en la Edad Media, desde entonces la universidad ha sido testigo del acontecer de los pueblos, especialmente de Occidente. En sus inicios destacaron, entre otras, las Universidades de Salerno (Finales del Siglo X), Bolonia (Comienzos del Siglo XI) y París (Finales del Siglo XII). Hacia 1215 se definen los títulos y la duración de los estudios. Mientras la Universidad de Bolonia estableció como grados el Bachiller (Baccalaureatus), la Licenciatura (Licentia Legendi) y el de Doctor; la Universidad de París, coincide con la de Bolonia, en los dos primeros y, en el tercero, fija el título de Maestría (Magistri). Luego las universidades de Oxford y Cambridge, salvo leves diferencias, también fijan sus propios grados académicos.

Los cambios ocurridos durante la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, tuvieron impactos diversos en las universidades y, desde luego, en los planes de estudio, la pedagogía, la duración de la escolaridad y los grados académicos a otorgar. En Alemania, a finales del Siglo XVIII e inicios del XIX, surgió una nueva concepción de universidad, llamada, “Universidad Moderna” centrada en la investigación, pero las pugnas geopolíticas entre Francia y Alemania, terminaron por deslindar dos tipos de universidad: la universidad francesa y la universidad alemana. Es así como durante el siglo XIX y comienzos del XX se establece una competencia entre la universidad francesa, rígida, pragmática y docente, por una parte, y la alemana, más flexible y con docentes que investigan, por la otra¹⁹.

En ese sentido los aspectos esenciales de la universidad han variado. En lo que se refiere al bachillerato medieval, señala Menacho Chiok²⁰, puede decirse que lo único claro es que sus objetivos o contenidos pasaron completamente a formar parte de lo que hoy se conoce como educación secundaria o educación media. En Francia, desde la reforma napoleónica de la universidad, y en la mayoría de los países de América Latina, el bachillerato es el ciclo de estudios secundarios y se otorga diploma de Bachiller a quien termina dicho ciclo. En Estados Unidos e Inglaterra, así como en otros países de influencia anglo-americana, el

¹⁹ MENACHO CHIOK, Luis Pedro. Historia de la Educación superior y de posgrado. Lima. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. 2007, p.22.

²⁰ *Ibíd.* p.33.

Bachelor es el primer título de nivel superior. En Escocia, Bachelor es el primer título de postgrado. Y en un buen número de otros países, tal título es desconocido.

El diploma de Licenciado se ha mantenido en forma bastante extendida como primer título universitario en muchas carreras, tanto en Francia como en regiones que estuvieron bajo su poder colonial o bajo su influencia cultural, como en el caso de América Latina. En los países colonizados se reproducen los modelos de los países colonizadores y, la educación, no es la excepción. En lo referente al grado académico de Magister (Master o maestro) que en un principio fue equivalente con el de Doctor, ha sido a través del tiempo utilizado, bien como equivalente o certificado de la licenciatura; bien como título que se otorga a todo Bachelor que lo solicita y paga una cuota (Cambridge y Oxford); o como un título que acredita estudios aún más extensos que la licenciatura o grado equivalente (Francia y Alemania).

Por su parte el Doctorado, afirma Menacho Chiok²¹, en sus primeros tiempos constituyó el título universitario más elevado, con significado de maestro, doctor o sabio, y algunas veces se otorgó como título honorífico para reconocer el prestigio y labor pública de universitarios. Durante la Edad Moderna sustituyó en casi todo el mundo los títulos de Licenciado y Maestro y prevaleció como simple título profesional. La universidad alemana del Siglo XIX devolvió su jerarquía al doctorado y tal tesis se ha ido extendiendo paulatinamente por el mundo; eso en el caso de Europa.

En los Estados Unidos, en 1860, la Universidad de Yale, estableció un programa para graduados, al cual llamó “Escuela Científica”, y confirió, en 1861, los tres primeros doctorados en este país. En 1872, la Universidad de Harvard inició programas conducentes a los grados de “Master of Arts”, “Doctor of Science” y “Doctor of Philosophy”; y en 1876 fue fundada la Universidad de Johns Hopkins, institución dedicada exclusivamente a este nivel de estudio. En esas condiciones, la universidad europea y estadounidense registra

²¹ Ibid. p.33.

notorias y sustanciales diferencias de forma y de contenido, aun cuando el origen haya sido el mismo.

Por su parte las raíces de la universidad en el caso de América Latina y Colombia deben ser buscadas no solamente en Europa y Estados Unidos, sino de manera puntual en el tipo de universidad del imperio español y portugués específicamente en la época de la colonia. Se considera que:

La universidad colombiana, como la mayoría de las universidades de Hispanoamérica, tiene sus orígenes en las universidades coloniales fundadas por la Corona española en estas tierras. Franciscanos, Jesuitas, Dominicos y otras, fueron las comunidades religiosas que fundaron y administraron claustros de educación superior desde muy temprano. Las actuales Pontificia Universidad Javeriana, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y Universidad de San Buenaventura, tres universidades de naturaleza privada y con fuerte reconocimiento a su calidad, datan respectivamente de 1622, 1653 y 1708.²²

Tras el advenimiento del ciclo de revoluciones de occidente (1780-1850) y en él la independencia de la mayoría de países que conformarían a América Latina, la universidad fue objeto de profundas transformaciones a partir de las representaciones sociales imperantes y de las expectativas generadas por las mismas revoluciones políticas y científicas. Las antiguas bases del conocimiento basado en la fe y el dogma, el pensamiento afianzado en la contemplación, la concentración del poder en una persona (el rey) y el mismo teocentrismo fueron horadadas. Todas las esferas de la praxis humana fueron afectadas por los cambios y la universidad y las representaciones sociales no fueron la excepción. A ello contribuyó formidablemente el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Los vientos de tales cambios también llegarían a Colombia especialmente los derivados del fenómeno intelectual denominado la “Ilustración” y del paradigma llamado “Positivismo”, los cuales entraron al torrente de influencias extranjeras en el campo de las representaciones sociales de quienes se erigían como hirsutos líderes de los acontecimientos políticos a inicios del siglo XIX. En consecuencia puede señalarse que la

²² OSORIO, John Wilson y OSSA, Jorge. Notas para la historia de la universidad colombiana al cierre del siglo XX. En: Uni-Pluri/Versidad. Volumen 1. Número 2, Versión digital, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 2001, s.p.

universidad tanto de América Latina como de Colombia fue, en sus orígenes, el resultado de un conjunto de influencias foráneas y poca, tal vez muy poca elaboración propia. Se afirma en consecuencia que

En Colombia la universidad también ha recorrido los cambios que ésta ha tenido a lo largo de su historia como institución. Del carácter corporativo y el esquema filosófico que reflejaba una concepción unitaria y de totalidad en el conocimiento (a la manera de la universidad medieval), se pasó a la universidad moderna influenciada por los aires utilitaristas de la Ilustración y del Positivismo, lo cual generó un excesivo profesionalismo. Es decir, en Colombia se siguieron los pasos de la universidad francesa que organizó Napoleón como conglomerado de escuelas profesionales. Este es el esquema clásico de división por Facultades que perdura todavía en la gran mayoría de nuestras instituciones de educación superior. Dicha estructura profesionalizante, en la que cada Facultad o Escuela corresponde a una determinada carrera, fue superada en cierta medida cuando se acogió el concepto de Departamento. De origen norteamericano, los Departamentos reunieron en un mismo sitio a los profesores, cursos y equipos pertenecientes a una misma disciplina. Ello significó un avance al permitir el cultivo de las disciplinas fundamentales, facilitar la ampliación de áreas del conocimiento atendidas por las universidades sin tener que crear nuevas Escuelas o Facultades, y estrechar la relación entre las actividades de docencia, investigación y extensión. Pero significó el abandono de los conocimientos integrales y de una formación en las llamadas artes liberales, a cambio de la hiperespecialización²³.

En tales circunstancias la Universidad del Cauca fue fundada a inicios del Siglo XIX (1827) y pertenece a la tradición intelectual de Occidente, por sus particularidades y por el contexto latinoamericano y colombiano, señalados atrás, sus programas de pregrado respondieron a lo que en cada coyuntura las autoridades consideraron necesario para el desarrollo de Colombia, especialmente hasta bien avanzado el siglo XX cuando los programas de posgrados²⁴ se inician hacia 1970 con la Especialización en Ingeniería de Vías, programa de posgrado que tuvo influencia de México y de los Estados Unidos, tanto con académicos de esos países como de colombianos formados allá.

Al año 2018 (cuando se termina esta investigación) la Universidad del Cauca cuenta con una importante oferta educativa en materia de programas de pregrado y posgrado²⁵, parte de

²³ Ibid.

²⁴ JARAMILLO SALAZAR, Hernán. La formación de posgrados en Colombia: maestrías y doctorados. En: Revista CTS, Número 13, Volumen 5, Bogotá, Noviembre de 2009, 134.

²⁵ GENTILI, Pablo y SAFORCADA, Fernanda. La expansión de los posgrados en ciencias sociales: del anticolonialismo académico al desorden del mercado. En: Formación de Posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos. Lucas Luchilo (Com.). Buenos Aires, EUDEBA, 2010, p.256.

los mismos en las Ciencias Humanas y Sociales²⁶. Regida por la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” de manera específica por lo preceptuado en los artículos 1, 4, 7, 19 y 28²⁷, se le considera una institución de educación superior pública, autónoma, del orden nacional, cuya misión aduce que forma personas con integridad ética, pertinencia e idoneidad profesional, demócratas comprometidos con el bienestar de la sociedad en armonía con el entorno; igualmente, genera y socializa la ciencia, la técnica, la tecnología, el arte y la cultura en la docencia, la investigación y la proyección social. Se proyecta en consecuencia la Universidad del Cauca desde el año 2012 en el contexto internacional²⁸ como una importante alternativa en materia de formación intelectual hasta el nivel posdoctoral²⁹.

A lo anterior se suma el desiderátum de construir, de manera colectiva (docentes, estudiantes, trabajadores y administrativos) una universidad laica, moderna, crítica, autónoma, democrática, anclada en una ética del trabajo y comprometida con el futuro de la humanidad. Diversas amenazas se ciernen sobre las universidades estatales en América Latina y, desde luego, sobre las colombianas. La recurrente asfixia presupuestal, el estrechamiento en unos casos y la ausencia en otros de la autonomía, así como la anomia derivada de la burocratización en todos sus niveles, hacen parte de esas múltiples amenazas. Pero hay una amenaza que, desde nuestro punto de vista, es la más proterva por lo silenciosa y devastadora por sus efectos residuales. Se trata de esa tendencia hacia una especie de cinismo del saber. Del cinismo perfilado e individual se ha pasado a un cinismo

²⁶ MOLLIS, Marcella. Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional. En: Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Mollis, Marcela et al. Buenos Aires, CLACSO, 2010, p.50.

²⁷ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, 28 de diciembre de 1992.

²⁸ GARCÍA GUADILLA, Carmen. Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En: Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Mollis, Marcela et al. Buenos Aires, CLACSO, 2010, p.135.

²⁹ NÚÑEZ JOVER, Jorge. Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo. En: Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Mollis, Marcela et al. Buenos Aires, CLACSO, 2010, p.57.

universal y difuso en el que seguramente las representaciones sociales son parte del problema y a la vez de la solución³⁰.

Expresiones de ese cinismo del saber que cabalga sobre las representaciones sociales y el provincialismo de la mayoría de sus miembros por no saber más que su lengua vernácula son, entre otros, la indiferencia y la indolencia frente a los problemas de sus semejantes y del país, la supina e invencible ignorancia en materia política y de pensamiento crítico, la naturaleza predatoria frente a lo público, el temor y el conservadurismo hacia desafíos intelectuales de considerable envergadura, el cohonestar o convivir con prácticas que impiden construir sociedades modernas como el clientelismo, la corrupción, la violencia y el fanatismo.

Dando por aceptado que las lenguas extranjeras le permiten a la persona ampliar su perspectiva de vida y de mundo y que las representaciones sociales nos permiten entender y actuar también en la vida y en el mundo, y que la universidad es el lugar donde se concentran las élites intelectuales, creemos que algunos planteamientos del “Acuerdo por lo superior 2034” permiten vislumbrar escenarios desde los cuales no solo se propugna por el bilingüismo y la aceptación de la condición dialéctica de las representaciones sociales, entre los cuales podemos puntualizar la propuesta de Edgar Morin. En el prólogo al texto “Acuerdo por lo superior 2034” titulado “La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema”, su autor Edgar Morin anuncia que en otro texto de su autoría “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” propuso una carta de navegación mental o metodología del pensamiento complejo cuyos componentes son:

1. Curar la ceguera del conocimiento
2. Garantizar conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrenal
5. Enfrentar las incertidumbres

³⁰ SLOTERDIJK, Peter. Crítica de la razón cínica. Madrid, Ediciones Siruela, 2003, p.425.

6. Enseñar la comprensión

7. La ética del género humano³¹.

En esa misma dirección el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) ha considerado fundamenta para proyectar, el sistema de educación superior al 2034. Estos temas considerados la columna vertebral para estructurar el sistema de educación superior en perspectiva de largo plazo, son los siguientes: educación inclusiva, calidad y pertinencia; investigación (ciencia, tecnología e innovación, incluida la innovación social); regionalización; articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, comunidad universitaria y bienestar, nuevas modalidades educativas, estructura y gobernanza del sistema, sostenibilidad financiera del mismo e internacionalización; a propósito de este último tema se trata de:

Fortalecer a Colombia como país multilingüe, lo que implica implementar la estrategia nacional de enseñanza del inglés, promover estrategias para la adecuada formación de los profesores y del personal administrativo en el manejo de una segunda lengua; ofertar asignaturas en una segunda lengua en programas académicos de cualquier modalidad; exigir un nivel B1 del sistema del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como requisito de grado en el pregrado y el postgrado; y fortalecer los centros de idiomas, incentivando a su vez el uso de las nuevas tecnologías homologadas internacionalmente³².

Concordante con lo señalado por Edgar Morin y el CESU, en esta parte de la investigación en la que se alude a la Universidad, lenguas extranjeras y representaciones sociales, enfatizamos en la necesidad de que la Universidad del Cauca “forme para lo superior”; es decir, para la mayoría de edad en un ambiente de laicismo, civilidad, tolerancia y solidaridad. A tales valores es posible llegar desde los planteamientos de Morin y del CESU, pero también desde la masificación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas

³¹ MORIN, Edgar. La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema. (Prólogo). Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, Multi-impresos S.A.S, julio de 2014, p.10.

³² CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CESU). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, Multi-impresos S.A.S, julio de 2014, 139.

extranjeras y, de igual manera, desde la puesta en escena de la constelación de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales a manera de un demiurgo es el halo que unifica, da sentido y vida a los pueblos cuyos miembros no las conocen por ese nombre. Corresponde al mundo de los universitarios superar el cinismo del saber, bajar del pedestal y ayudar a encontrar a sus semejantes a ubicarse, de manera crítica, en sus propias representaciones sociales como una manera de reconocer el pasado, analizar el presente y proyectarse como sujetos históricos. En este mismo sentido, son también las representaciones sociales una invaluable alternativa pedagógica para la compleja labor que cumplen los docentes, independientemente del nivel de su actividad.

Conocer las representaciones sociales de las culturas locales al igual que de culturas en apariencia alejadas por distancia, torna a las personas más universitarias y más universales y desde allí buscar puntos de coincidencia desde las mismas representaciones sociales para salvar la vida, preservar el planeta tierra. Al fin y al cabo la educación debe estar al servicio del ser humano y de la vida. La universidad, a través de ejercicios sencillos como una política de masificación de las lenguas extranjeras y de espacios para el conocimiento recíproco de las representaciones sociales puede jugar un valioso rol en procura de dignificar la vida de millones de semejantes que sufren y de salvaguardar el único hogar que tenemos: la tierra. Basta recordar la contundente expresión de Claude Lévi-Strauss para quien “El mundo empezó sin el hombre, y terminará sin él”.

4.5 REVALORAR EL SER DOCENTE Y NUEVAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Revalorar el ser docente y la asunción de nuevas representaciones sociales supone una apropiación crítica de las mismas, tal como quedó expuesto en el acápite 3.4 de esta investigación. Por revalorar se entiende en esta investigación realzar, posicionar, reconocer

o volver a mirar con cuidado y detenimiento una loable labor como es la de “ser docente” eje principal de este trabajo, apoyado en la teoría de las representaciones sociales. No obstante, el hecho de “revalorar”, nos lleva inevitablemente a visitar sucintamente el pasado, para comprender en mejor manera nuestro planteamiento.

Desde sus orígenes la docencia se organizó como empleado del aparato de gobierno, ocupando puestos de trabajo en la red de escuelas en expansión, como “avanzada de las fronteras” de la cultura, llevando la tiza y el libro a lugares alejados. Desde entonces el trabajo de los docentes afrontó dificultades (...) la docencia estaba impregnada de un sentido de “misión” y recibía profundo reconocimiento social (...) Hoy el docente ejerce sus tareas en condiciones laborales deplorables: bajos salarios, descalificación técnico-profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado. Si bien este fenómeno es una tendencia internacional, la situación de los países latinoamericanos llega a niveles alarmantes³³.

Vemos entonces cómo la labor del docente se lleva a cabo en condiciones difíciles, en condiciones adversas, en circunstancias cada vez más hostiles, en cuanto a lo que tiene que ver con el aspecto económico, laboral, social y cultural. Sin embargo, y a pesar de la situación, el docente ha sido en general, un profesional que ha sabido hacer frente a todas las dificultades, pero tal vez la más difícil de asumir ha sido aquella del poco reconocimiento social; aquella en que su rol se ha visto relegado a un rincón frente a otras profesiones y tomado como la última opción. Estas apreciaciones forman también parte del repertorio de las representaciones sociales construidas por los estudiantes del PLLMIF y que justifican de alguna forma la posición que han asumido frente a la docencia, veamos algunos ejemplos, tomados de las respuestas de los estudiantes frente a ¿Por qué eligieron la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés?

“Porque no me dieron otra opción”³⁴.

“No pasé al programa que realmente deseaba estudiar”³⁵.

“(...) debo mencionar las numerosas ocasiones en las que varios de mis profesores de la universidad me dijeron directa o indirectamente “estás aquí para ser un profesor”. Y es

³³ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.1997, 59-60.

³⁴ Encuesta estudiante A 20

³⁵ Encuesta estudiante A 40

que esas palabras desde cualquier perspectiva las sentía como piedras en la boca. Saber que si me quería graduar de la carrera debía pasar por ese camino de zarzas era como tragarme esas piedras. Evidentemente no era lo que quería, no era mi camino”³⁶.

“(…)profesión no era la yo quería estudiar, esta simplemente era una escapatoria para mí al ver que no podía estudiar lo que realmente quería y como mi afán era estudiar y no quedarme haciendo nada, entonces me inscribí a Lenguas con el fin de aprender idiomas mientras lograba entrar al programa que realmente me interesaba. En segundo lugar, porque nunca me visualizaba con un profesor, eso no era lo mío, creía que era lo más aburrido y además el hecho de tener que soportar la bulla, la indisciplina de los estudiantes, calificar exámenes, llenarse las manos de tinta, entre muchas otras cosas, no era lo que yo quería hacer por el resto de mi vida”³⁷.

Por lo expuesto anteriormente y retomando el tema de revalorar el “ser docente”, se trata de volver la mirada a su labor, a su quehacer como forjador de futuras generaciones; por la gran responsabilidad y compromiso social y humano, es que tuvo lugar este trabajo investigativo, recordando que se trata de comprender las representaciones sociales de “ser docente” en los estudiantes, como una forma de comprensión de su elección y actitud frente a su formación profesional. Y tomemos como referente de esta loable labor a Fernando Savater quien la describe como “el soporte básico del cultivo de la humanidad y ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás. Es decir, sin una buena educación dada por el maestro, no hay posibilidad de que luego aparezcan el científico, el político, el creador artístico”³⁸.

Mencionamos y escuchamos con frecuencia que el docente en su cotidianidad, debe asumir varios roles; según las circunstancias o las realidades que debe vivir con los estudiantes, el docente suele desempeñar el papel de psicólogo, enfermero, abogado, orientador, guía,

³⁶ Encuesta estudiante A 41

³⁷ Encuesta estudiante A 38

³⁸ SAVATER, Fernando. EL sentido de educar. 2005. Ministerio de Educación Nacional – Al Tablero. Disponible en: <https://goo.gl/T4XAAj>

entre muchos otros que surgirán probablemente de la necesidad del instante. Cuando hablamos de esta necesidad, es porque surgen en el momento, aquellas situaciones que no están previstas y muchas para las cuales quizá no estamos preparados; muchas que no aparecen en los manuales, guías o métodos; en resumen aquellas que solo se aprenden con la experiencia, que nos desafían, ponen en cuestión y sacan a flote cualidades, habilidades, actitudes y aptitudes que ni nosotros mismos creíamos tener.

El educador, con el transcurrir del tiempo ha representado un papel esencial para la humanidad, el docente ha sido un artesano, teniendo en cuenta que “toda labor educativa tiene una cierta ilusión artística, es decir, no es una artesanía. Llamo arte a todo aquello que se puede enseñar en sus fundamentos, pero no en su excelencia. El maestro tiene a veces un papel socialmente humilde, pero fundamental desde el punto de vista de la civilización y de la humanidad”³⁹. Y es que a diferencia de muchas profesiones, el docente es quien, en el mismo espacio y al mismo tiempo, trata con muchos seres humanos; cada uno un mundo, cada uno un alma. Gran responsabilidad reviste esta labor, que puede construir o destruir, desde una palabra, un gesto, un silencio o una actitud.

Lo expresado anteriormente no podría estar mejor explicado, que por el ejemplo que traigo a relación, tomado desde la narrativa de un estudiante colaborador de este trabajo investigativo. Él lo hace desde su experiencia una vez culminada su etapa de práctica pedagógica y después de hacer el debido ejercicio de reflexión crítica. Sus planteamientos, no sólo describen la ilusión artística del docente, sino que nos pone en cuestión a todos los que nos encontramos ejerciendo esta bella labor, frente a nuestra actuar sobre todo cuando de trabajar con niños se trata*:

Cada niño pinta el mundo de diferentes maneras, a diferentes ritmos. Decide dar color a lo que le divierte, le asombra, le hace reír. Pero también puede dejar en blanco y negro

³⁹ *Ibíd.*

* Para este trabajo de investigación, citaré solo una parte de la reflexión OPE presentada por el estudiante, sin embargo considero pertinente que este escrito sea leído en su integridad y en lo posible publicado para que enriquecer el trabajo docente. (el archivo forma parte de las reflexiones OPE 2017.2, que tiene el Comité de la práctica profesional)

muchas cosas, muchas figuras no tienen vida para sus ojos, son solo contornos. (...) Pero no todo fueron días de colores, de sonrisas y de voces. Hubo muchas más cosas. En mi experiencia, los niños ven en el profesor a un ejemplo, a un amigo, a un pintor. Además, su cariño incondicional es sincero, puro. (...) Aquellos que no tienen color en sus vidas necesitan robar los de los otros, los pequeños, los indefensos, los vulnerables: los niños. Y lo peor, lo peor de estos ladrones es quitar a los niños la esperanza de un mundo nuevo, lleno de lienzos y de cosas por pintar. (...) Estos ladrones de colores que olvidaron que también fueron niños y que no son más que adultos grises, aburridos y desdichados. (...) ¿Quién perdonará a estos ladrones? Como profesores, es nuestro deber, nuestra obligación pintar, contar cuentos, jugar, transformar la educación; ayudar al niño pintor. Enseñar a vivir para poder aprender. (...) Profesor, si lee esto, ¡no crezca! Si fuera estudiante de usted mismo, ¿se divertiría?⁴⁰

Consideramos entonces indiscutible la afirmación sobre el rol esencial para la humanidad, en la importancia de revalorar el “ser docente” con una mirada colmada de esperanza, encontrando en él, ese ser capaz de sobreponerse a todas las dificultades, para dejar sus mejores aportes a las nuevas generaciones, en concordancia con lo planteado por Savater “cuando se piensa que un maestro es un formador de seres humanos y que muchas veces es el profesional que pasa más tiempo con los niños y jóvenes, se hace evidente la importancia social de su trabajo y las diversas responsabilidades de su profesión. El maestro contemporáneo se enfrenta a retos que le impone su disciplina, y a otros que le demanda la sociedad⁴¹.

De acuerdo a lo expuesto previamente, revalorar el ser docente es ubicarlo en un sitio preeminente en la sociedad. Entonces ¿a quién le dejamos esta tarea?, no se trata pues de un asunto meramente social, que dejaremos a la deriva para ser resuelto o atendido según el orden de prioridad que este tema represente. Se trata de un trabajo constante que debe surgir inicialmente de los mismos docentes, desde los ejercicios de autorreflexión crítica de

⁴⁰ Reflexión Estudiante Educador 15

⁴¹ SAVATER, Op. Cit.

su labor; de su propia “puesta en cuestión” para hallar los puntos frágiles que requieren ser fortalecidos para mejorar su condición de docente y por ende, contribuir en la construcción de nuevas representaciones sociales sobre “ser docente”. De tal forma que esta acción redunde también en los actos sociales, políticos y culturales que conlleven a revalorar el ser docente desde escenarios diversos.

Así, no estaría por demás traer a colación, que revalorar el “ser docente” significaría volver a dar vida a algunos roles que con el paso del tiempo han ido desdibujándose. Tal vez por los cambios acelerados que ha tenido la sociedad, tal vez por los pasos agigantados de la modernidad “líquida”, que va dejando en su pasado todo lo “sólido” para lo que de algunas forma estábamos preparados y que hoy en día ha tenido cambios sustanciales. Aquellos roles que independiente del paso del tiempo se hace imperativo rescatar, retomar y revalorar. Hablamos entonces del docente como guía o líder, o en vano se ha dicho que el docente es el ejemplo a seguir; se educa a través del ejemplo y evidentemente este ejemplo ha permeado las representaciones sociales construidas por los estudiantes, a tal punto que han incidido en la elección de la formación profesional como docente:

“Siempre quise ser docente, porque mi mamá es la directora de un colegio, siempre he estado rodeada de niños, me parece una profesión muy linda. Por otro lado, tuve una docente de inglés con la que me llevaba muy bien”⁴².

“Escogí ésta licenciatura, porque después de indagar y habiendo estudiado ingeniería forestal, me puse a pensar en qué materia era bueno en el colegio y recordé que siempre me destaque en inglés, tuve buenos profesores que me motivaron siempre y creo que esa es la razón por la cual estoy aquí. Y obviamente porque me gustan los idiomas”⁴³.

Como lo mencionábamos antes, el docente es un **ebanista** que toma toscos maderos y los transforma en finos muebles; es un **escultor** que con paciencia y devoción trabaja minuciosamente su obra de arte; el docente es un filósofo inspirando a los estudiantes a

⁴² Encuesta estudiante A 42

⁴³ Encuesta estudiante A 43

buscar su propia transformación; el docente es un arquitecto al proyectar, diseñar y acompañar la construcción del saber; el docente es un intelectual integral, como inspirador del pensamiento crítico y reflexivo; el docente es un facilitador que “domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos⁴⁴.

La rápida exposición que hemos llevado a cabo, nos conlleva no solo al hecho de revalorar el “ser docente” desde estas perspectivas y desde muchas otras que no alcanzaríamos a describir en este texto, sino a reconocer que solo mediante la educación las sociedades pueden resolver sus más acuciantes problemas. A pesar de que la educación es considerada como uno de los pilares fundamentales de toda sociedad, es evidente, que para el contexto nacional, en que tuvo lugar esta investigación, la educación no ha sido fruto de dicha consideración o importancia. En Colombia, contrario a lo que sucede en otros países, el ámbito educativo no tiene la prioridad ni la importancia que merece, sobre todo partiendo del hecho que:

Pero en la base de todo está la exigencia de seres humanos capaces de comprender la complejidad de un momento histórico en el cual los individuos se ven expuestos a situaciones que ponen en crisis los valores tradicionales sobre la familia, las relaciones interpersonales, el cuidado de la salud, la religión, el destino humano, etc. Sin duda alguna, la educación desempeña un papel fundamental en la búsqueda de soluciones a los fenómenos crecientes de violencia, proclividad al delito y atropello de los derechos. Pero también es ésta la base para prevenir nuevas formas de enfermedad cuyo origen es la ansiedad, la soledad, la sobrepoblación y las frustraciones generadas por un mundo que ya no es fácil de comprender desde patrones valorativos claros.⁴⁵

Desde luego que el anterior desiderátum choca y tiene como amenaza el hecho de que la educación, la formación y el aprendizaje no siempre son una política de Estado sino que quedan reducidas a las políticas coyunturales de cada gestión de gobierno. Para el caso actual de Colombia, y desde nuestro rol como docentes, podríamos considerar que el panorama ofrecido por el actual gobierno es de cierta manera “alentador”, en el entendido claro, de que se genere el reconocimiento y el apoyo necesarios. No obstante, al leer la

⁴⁴ SAVATER, Op. Cit.

⁴⁵ AMAYA, Op. Cit. p.75.

propuesta educativa, los planteamientos no son del todo claros, y aquello del reconocimiento se ve envuelto en un entramado de términos que bien podrían ser fruto de malinterpretaciones o ambigüedades:

Nuestros profesores serán los profesionales de más alto nivel. Les otorgaremos reconocimiento y recompensas, no solo en dinero, sino en capacitación, validación y estatus, sus recompensas serán proporcionales al resultado de sus alumnos. El “profe contemporáneo” que se compromete con el futuro de nuestro país, se merece todo nuestro apoyo y reconocimiento. Pero, así como el compromiso es en serio, las recompensas también lo serán, sobre la base de la calidad, el compromiso y los resultados.⁴⁶

Pero aun así, debemos insistir vehementemente en revalorar el “ser docente” y construir y contribuir a la construcción de representaciones sociales acorde con los tiempos y las circunstancias en que tiene lugar nuestro acto educativo. Para el tema de esta investigación, encuentro más coherente el panorama que nos ofrece la ministra de educación, en cuanto a la construcción de nación y los aportes a la humanidad; desde el rol fundamental y transformador de los educadores. Los planteamientos realizados por ella, son más acordes a lo expuesto en este documento, sobre el revalorar el “ser docente” y volcar nuevamente la mirada a su labor, y darle un lugar esencial en la sociedad. Que su profesión no sea el “escampadero”, como suelen manifestar muchos, o el “aunque sea” de otros.

En un mundo globalizado, la educación debe servir para eliminar las barreras que impidan participar de los progresos de la humanidad. Estamos seguros de la capacidad de nuestros maestros, y somos conscientes de su papel transformador y modernizante. Por eso les estamos proporcionando nuevas herramientas para que puedan asumir los desafíos que el mundo de hoy exige, con el fin de enfrentar los retos del desarrollo. El maestro que necesita hoy Colombia es aquel capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento y que por lo tanto debe ser un ejemplo ante sus alumnos y ante la sociedad de buen ciudadano: respetuoso de la ley, de amplias convicciones democráticas y dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en la información y la memoria, que permitan orientarlo hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias.⁴⁷

El docente a partir de sus nuevas representaciones sociales debe incidir en la cimentación de nuevas representaciones sociales en los estudiantes. A propósito, creo que hemos hecho grandes avances. En el primer capítulo de esta investigación mencionaba la preocupación

⁴⁶ DUQUE, Iván. Propuesta # 55. Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://goo.gl/uMpqqgt>

⁴⁷ ALTABLERO.COM. Carta de la ministra de educación. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://goo.gl/B9kJtz>

que me asaltaba, al saber que muchos de los estudiantes eligieron la licenciatura por razones diferentes a las de querer “ser docente” y me preguntaba ¿qué sería de los futuros estudiantes de estos jóvenes que no deseaban ser docentes? Sin embargo, con el transcurso del tiempo y a partir de esta investigación, puede encontrar que para fortuna nuestra, las representaciones sociales de los estudiantes han ido modificándose positivamente hacia el “ser docente” y por ende, su actitud frente a su formación profesional, veamos:

“Considero que la enseñanza más que un trabajo y una profesión es una vocación, algo que debemos hacer con pasión, que se debe ser paciente, tolerante, inclusivo y más importante líder, un modelo a seguir para los estudiantes, alguien de quien ellos puedan sacar lo mejor. Tenemos una responsabilidad muy grande en nuestras manos ya que estamos a cargo de formar quienes serán los futuros ciudadanos de este país y que con lo que les enseñemos podamos formar personas integrales, con una visión de seguir cambiando muchos aspectos negativos en nuestro país”⁴⁸.

“(…) ambas prácticas fueron muy significativas para mí, tuve buenas y malas experiencias, me di cuenta de la importancia que tiene trabajar como profesor ya que estamos ayudando a formar personas y aprendí que siempre se van a presentar diferentes dificultades pero lo importante es poder aprender de ellas”⁴⁹.

Esto conlleva a precisar que el hecho de haber elegido la teoría de las representaciones sociales, contribuyó considerablemente a la comprensión de las RS de “ser docente en los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. Esta comprensión no solo está considerada desde cómo las RS han incidido en la elección de su programa de formación, pese a que muchos no desean ser docentes, sino a cómo las representaciones se han construido, reconstruido y transformado con el transcurrir del tiempo en los procesos de formación docente y de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

⁴⁸ Encuesta estudiante A 44

⁴⁹ Encuesta estudiante A 45

(...) lo que Berger y Luckmann han denominado “la construcción social de la realidad”, donde la realidad no “es” sino aquello que se va construyendo en sus significados a partir de las relaciones sociales y transmitiéndose a las generaciones sucesivas a través de los procesos de socialización. Pero, en este proceso, los sujetos no son consumidores pasivos de representaciones, sino que las fabrican, las transforman, las reconstruyen y las transmiten a los demás en un proceso dialéctico entre realidad objetiva y subjetiva.⁵⁰

Afortunadamente, cuando abordamos la teoría de las representaciones sociales encontramos que éstas son cambiantes, que se modifican, que pueden ser transformadas. En ese sentido podemos enfocar nuestra labor como docentes, para ayudar a construir las nuevas representaciones de “ser docente”, no solo desde nuestras prácticas cotidianas en el aula, sino desde los ejercicios de reflexión crítica que realicen los mismos estudiantes desde sus procesos de aprendizaje/enseñanza y de formación; pero en mayor medida desde las experiencias iniciales como Estudiantes Educadores y en menor medida con quienes ya han podido iniciar su vida laboral:

“(...) el maestro debe ser el guía o acompañante del estudiante dejando de lado su protagonismo, debe crear un ambiente de aprendizaje donde el estudiante y maestro interactúen, donde se entienda y se tolere la diversidad. Me he dado cuenta que el papel que asumimos no es fácil, aunque para muchos parezca serlo, ser maestro requiere de actitud, amor y vocación porque en nuestras manos está el lograr un progreso en la humanidad, debemos tener en cuenta que como educadores contribuimos al futuro de la sociedad”⁵¹.

Retomando las palabras de la estudiante, me atrevo a mencionar que efectivamente en nuestra labor somos guías y vamos junto con los estudiantes, acompañándonos en los caminos del aprendizaje; debemos tener la suficiente humildad para reconocer que no son sólo los estudiantes quienes llegan a aprender, nosotros como docentes también aprendemos de ellos y en gran manera, a partir de sus cuestionamientos, del intercambio de saberes y experiencias, pero sobre todo de cuando nos ponen en cuestión no sólo en cuanto

⁵⁰ DUQUE Iván, Op Cit.

⁵¹ Encuesta estudiante A 46

a nuestro “ser docente” sino en nuestras relaciones con el “el Otro”. Justamente, en ese deseo de crecer y ser cada vez más humana y comprensiva con “el Otro”, en este caso los estudiantes que eligieron la Licenciatura sin desear “ser docentes”, fue que tuvo lugar este trabajo investigativo y puedo, con satisfacción expresar que el propósito fue cumplido y lo presento más en detalle en las siguientes reflexiones finales:

- La teoría de las Representaciones Sociales, fue una guía que me permitió acercarme y tener una mejor comprensión con respecto a la actitud de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Moderna con énfasis en Inglés y Francés, al momento de elegirlo como carrera profesional, sin desear ser docentes; este proceso de comprensión conllevará imperativamente a la implementación de estrategias que faciliten su proceso de formación como futuros educadores, teniendo en consideración sus miedos, temores, incertidumbres, angustias, dudas y anhelos; es decir, todos aquellos aspectos que surgieron en esta investigación basados en sus representaciones sociales de “ser docente”.
- Conocer cómo se han construido las Representaciones Sociales en los estudiantes del PLLMIF, desde los diversos aspectos que los han acompañado y aportado a lo largo de sus vidas en cuanto a “ser docente” respecta, nos brindará guías u orientaciones, para tener una mirada más humana, comprensiva y alentadora frente a lo difícil o adverso que puede implicar para algunos estudiantes prepararse o formarse para una labor que no desean desempeñar.
- El hecho de saber que las Representaciones Sociales no son estáticas, que se modifican y se transforman permitió, a lo largo de esta investigación, saber que si bien es cierto que al inicio de la carrera un gran número de estudiantes no desean ser educadores, pues sus RS de “ser docente” tienen una connotación más bien negativa; la gran mayoría de ellos a partir de sus procesos de aprendizaje/enseñanza y formación como futuros educadores, reconstruyen nuevas RS y desde una

apropiación crítica de las mismas modifican su actitud y preferencias hacia el mundo de la docencia.

- Los estudiantes que ingresan al PLLMIF, cuentan con un cúmulo de Representaciones Sociales sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y la importancia de las mismas como una llave que abre puertas a muchas oportunidades y son, justamente dichas RS, las que priman sobre las RS de “ser docente”. Sin embargo, a lo largo de la formación del futuro licenciado, parece que hubiera una especie de “cambio de lugar” o “reacomodamiento” de las RS y ya en los últimos semestres de la carrera muchos empiezan a darle mayor significancia y valor a las RS de “ser docente” y por ende, terminan enamorados de esta loable labor.
- La Orientación del Proceso Educativo o la práctica pedagógica, momento esencial en la formación del futuro licenciado, es un momento crucial, pues les brinda a los estudiantes un contexto real donde contrastar sus RS previas de “ser docente” y construidas desde el sinnúmero de aspectos nombrados en este texto, con la nueva realidad; por ende los futuros educadores cuentan con un nuevo repertorio de RS que en general, los orientan desde una perspectiva positiva hacia la decisión de desempeñarse en el campo de la docencia.
- Este trabajo investigativo desde mi rol docente, ha sido un proceso no sólo de comprensión hacia “el Otro”; es decir el estudiante, sino también un ejercicio tranquilizante al aclarar la duda que me asistió al inicio. Ahora sé que la gran mayoría de estudiantes al culminar su licenciatura si desean continuar con la docencia, independiente de si contaban o no con la vocación.
- Este ejercicio investigativo se constituyó en un gran aporte para mejorar mi desempeño profesional y académico, pero sin duda el mayor aporte fue en el ámbito personal. Conocer las representaciones sociales de “ser docente” en los estudiantes de la Licenciatura, ha modificado también mis propias representaciones sociales

frente a esta labor, en el sentido de saber que no necesariamente se puede amar y desempeñar esta labor desde la vocación, sino que aún sin contar con la vocación, el deseo o la pasión por la docencia, si hay lugar a una suerte de “enamoramiento” por la misma y ser, al final de cuentas un buen docente o un “docente idóneo” basados en nuestras RS de lo que en este caso sería “ser un buen docente”.

- Considero que al culminar el presente trabajo investigativo, puedo decir sin temor a equivocarme que conseguí los propósitos planteados inicialmente, ahora al conocer las principales representaciones sociales de los estudiantes sobre el “ser docente”, desde las diversas miradas o aspectos descritos en este documento, me he quitado los prejuicios, miedos o temores que tenía hacía quienes no desean ser docentes.

Lo anterior, me ha permitido hacer una reflexión más crítica y más humana frente a mi labor y los aportes que desde la misma haré en adelante en la guía u orientación que ofrezco a los futuros educadores; sé que de mi parte extenderé una mano más sensible para acompañar los procesos de formación de todos los estudiantes pero en particular de quienes no ven la docencia como su fuente de inspiración.

- Es preciso socializar las representaciones sociales de “ser docente” de los estudiantes del PLLMIF con los demás docentes del Departamento de lenguas Extranjeras, con el fin de conocer cómo ellos han construido su repertorio de RS como guadoras de su conducta, no solo actual sino también futura. Recordando pues que las representaciones sociales no se quedan en el pasado sino que siguen interfiriendo en el presente y en el futuro de cada uno, de tal forma cada docente desde su labor y desde una perspectiva más comprensiva, hago las modificaciones necesarias en pro de los procesos de formación de los futuros educadores.
- Es de tener en cuenta y resaltar la sinceridad y disposición de los estudiantes al momento de compartir sus narrativas, no resulta fácil para todos los seres humanos abrir su corazón y contar todo aquello que guarda celosamente en su ser. Al

rememorar y dar a conocer sus vivencias, experiencias, ideas, sueños, anhelos, tristezas, miedos, incertidumbres, temores y propuestas, los estudiantes dejaron al descubierto tantos aspectos de las representaciones sociales; tantos momentos dulces pero también muchos momentos amargos por los que pasan en su acontecer universitario y es que “ser docente” no es una labor fácil y peor aun cuando no se está preparado para serlo. Todo lo descrito nos conduce a los docentes, a hacer las consideraciones y ajustes necesarios, para seguir apoyando estos procesos de formación tanto de los estudiantes como los nuestros, pues nunca terminamos de aprender.

- Considero pertinente continuar con este tipo de investigación en el tema de las Representaciones Sociales, con la población estudiantil del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés⁵² en Santander de Quilichao. El hecho de contar con otro contexto de una infinita riqueza social y cultural, brindará sin duda, nuevos aportes en aras de enriquecer los procesos de formación de los futuros educadores de aquella región. Además de contemplar también la posibilidad de llevar este tipo de trabajo investigativo exclusivamente al contexto de la práctica pedagógica, no sólo dirigida hacia los Estudiantes Educadores sino hacia los niños que inician su proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Me permito cerrar esta sucesión de reflexiones finales, con los valiosos aportes de dos compañeros docentes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés, de la Universidad del Cauca, si bien es cierto que mencioné que la investigación fue dirigida a la población estudiantil, también mencioné a algunos egresados. Lo anterior lo hice con el propósito de aclarar una de las dudas que manifesté que me asistía antes de realizar este trabajo investigativo y era, comprender a los estudiantes que van a ejercer su futuro rol docente sin desear serlo, más exactamente quienes terminan siendo profesores de licenciatura en las universidades; es decir docentes de futuros educadores.

⁵² El Programa en Santander de Quilichao- Cauca, aún conserva la nominación anterior.

Al respecto el primer docente entrevistado expresó que inicialmente eligió el PLLMIF por su gusto hacia la lectura y la escritura, pero en especial por la literatura y el poder leer las obras en su lengua original, no obstante en cuanto a la licenciatura como tal y su formación como futuro educador expresó:

“(...) poco a poco descubrí que el enfoque de la carrera no era precisamente la lectura y la escritura, sino que tenía un componente pedagógico que yo al inicio no había considerado, al menos no cuando elegí la carrera (...) sin embargo si logré el objetivo principal o la ilusión con la que entré que era leer literatura en el idioma original”. (...) ya más o menos como en 6to o en 7º empecé a asumir que el futuro de la carrera era “ser docente”, entonces empecé a trabajar en eso, me costó mucho trabajo; creo que asumirse como docente para algunas personas, especialmente para quienes no entramos a plena conciencia del componente pedagógico esencial es complejo asumirse como tal (...) a veces todo eso cuesta mucho trabajo, y pasa por momentos complejos en que quiere abandonar la carrera, a veces quiere seguirla...”⁵³

Continuando la indagación sobre ¿por qué eligieron el PLLMIF como programa de formación profesional?, otro docente también compartió sus experiencias, o vivencias; llama la atención cómo al igual que muchos de los estudiantes actuales de la licenciatura, hay gran coincidencia en el hecho de que al culminar sus estudios de secundaria no tenían muy claro qué carrera elegir y que al menos “ser docente” no formaba parte de sus preferencias, citemos un ejemplo:

“Cuando salí del colegio, no tenía claro lo que quería estudiar, me tome 6 meses por recomendación de mis padres (...) pasé a Lenguas, pero en esa época lo veía como complemento de otro programa de formación y de mi vida, pero no como única ni última opción. Lo dicho anteriormente, se mantuvo por mucho tiempo, ya que decidí realizar otro programa de pregrado, al mismo tiempo, pero centrada siempre en el segundo. (...) Cuando inicié a estudiar lenguas, enseñar no era un objetivo, creo que no sabía, además

⁵³ Docente 1 del PLLMIF

no había motivación alguna por enseñar, además, en mi casa siempre me decían que "no iba a vivir de la licenciatura", que tenía que estudiar algo más"⁵⁴.

A partir de los dos ejemplos citados previamente, podemos entrever también la interferencia de las representaciones sociales de "ser docente" en los docentes que hoy realizan su labor en el PLLMIF de la Universidad del Cauca, con la particularidad de estar actualmente apoyando, guiando y acompañando los procesos de formación de los futuros educadores, aún a sabiendas de que ellos mismos, inicialmente, no habían contemplado la posibilidad de ser docentes; entonces ¿Qué sucedió?, ¿Qué los llevó a cambiar de actitud u opinión frente a sus decisiones iniciales?, quizás las siguientes palabras permitan ver más de cerca cómo justamente, las representaciones sociales sufrieron una transformación o modificación, fruto de nuevas experiencias:

*"(...) toca como crear la vocación, o cultivar la vocación o encontrarla y a su vez formar la personalidad y el carácter y todo eso, a veces, cuesta mucho trabajo (...) pero creo que finalmente todo eso forma parte de las motivaciones y del ejercicio de "ser docente", irse formando poco a poco, que no es algo con lo que uno necesariamente nazca con el deseo de enseñar, pero sí creo que puede aprenderlo; ese es mi caso creo, creo que todavía lo sigo aprendiendo. El motivo esencial por el que entré se modificó y se le sumó otro que era el hecho de "ser docente" y de hecho creo que he ido aprendiendo a intentar combinar ambos, mi gusto por la literatura y la enseñanza"*⁵⁵.

Al igual que el caso del docente previamente citado, recordemos que basados en la teoría de las representaciones sociales, en el cuarto capítulo también expusimos casos similares de los actuales estudiantes del PLLMIF; el docente por su parte hizo una modificación y fue ir aprendiendo paulatinamente a combinar sus dos gustos, aquel por la literatura y el nuevo gusto por la enseñanza. Los estudiantes, por su parte y en una gran mayoría, describieron cómo fueron aunando y combinando su preferencia por el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el gusto por la docencia. En todo caso no terminaremos este capítulo sin saber

⁵⁴ Docente 2 del PLLMIF

⁵⁵ Docente 1 del PLLMIF

qué sucede actualmente con aquellos docentes que no deseaban serlo y hoy por hoy, son guías de futuros educadores en el mismo programa de Licenciatura:

“Hoy en día me siento feliz, realizada y con ganas de aprender cada día, ya que tenemos una responsabilidad social en nuestras manos, y no podemos perder la posibilidad de hacer parte del cambio. Ser docente es la mejor elección que he hecho en mi vida”⁵⁶.

“No había considerado “ser docente”, en realidad no; al comienzo de la carrera no lo había considerado y en mi paso por el colegio, tampoco lo había considerado; en realidad el solo ambiente escolar y de colegio no me agradaba mucho, entonces no me imaginaba continuando en un ambiente así. Entré a la licenciatura sin pensar claramente que quería ser docente, es decir sin analizar el título que antecedió a la expresión Lenguas Modernas, que era la “Licenciatura” (...) nunca pensé en ser docente (...) recuerdo que tenía una tía que era docente, mi mamá fue docente y eso como que lo vincula con la profesión de alguna manera, pero no me veía a mí misma en ese rol (...) Si bien no era mi consideración inicial “ser docente”, cuando me preguntan ahora si cambiaría de profesión, la respuesta es “NO”; no me veo asumiendo ningún otro rol más que la docencia, creo que ya hace parte de mi plan de vida, así irónicamente no lo haya planeado desde el inicio, no cambiaría la profesión por ninguna otra. Considero que he aprendido y que ahora lo hago bien, por supuesto tengo cosas que mejorar, pero no me veo en ningún otro rol”⁵⁷.

De este modo, y habiendo complementado el presente texto con los anteriores casos tomados de las narrativas de algunos docentes, puedo manifestar que valió totalmente la pena haber realizado este trabajo investigativo; en primera instancia, por haber cumplido con los logros propuestos; segundo por haber logrado aclarar en gran manera, las múltiples dudas que me asaltaban y preocupaban frente al devenir de los futuros educadores que no desean ejercer su labor; pero sin duda alguna, el devenir de sus futuros estudiantes.

⁵⁶ Docente 2 del PLLMIF

⁵⁷ Docente 1 del PLLMIF

Ahora bien, no significa entonces que sienta que por tener la vocación mi proceso como educadora haya culminado; al contrario, se trata de tomar los aportes de esta investigación para continuar puliendo la filigrana de esta loable labor; enriquecer mi proceso de formación desde una mirada más humana y a su vez, redundar y acompañar los procesos de aprendizaje, enseñanza y formación de los futuros educadores como forjadores de nuevas generaciones. Los anteriores planteamientos conllevan a dejar planteada la importancia de continuar este proceso investigativo también con profesores del PLLMIF.

Cerraré este trabajo investigativo con una anécdota que gracias a mi señora madre he podido rescatar y traer hoy a colación y es sobre el “ser docente”, por ello la razón de ser de esta investigación, pues para mí, esta labor es indudablemente pura “pasión”; me siento ufana de saber que como pocos seres humanos en este mundo, yo sí me dedico a lo que realmente deseo; es decir: “Hago lo que amo y amo lo que hago”. Me contaba mi madre que a muy corta edad, con un pedazo de ladrillo y en el rincón de una pared, yo les daba clase a varios “amigos imaginarios”; sí, mis “amigos imaginarios” eran estudiantes y ella presenciaba como yo disponía el espacio, los invitaba a sentarse y a portarse bien, para enseñarles las vocales que yo, a duras penas estaba aprendiendo. Hoy agradezco a Dios y a la vida que me hayan dado la oportunidad de transformar mis amigos imaginarios en personas reales que me acompañan hoy en mi labor docente, ellos son ahora “estudiantes reales” compañeros y forjadores de mi proceso como educadora, a ellos les expreso mis infinitos agradecimientos.

BIBLIOGRAFÍA

ALTABLERO.COM. Carta de la ministra de educación. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://goo.gl/B9kJtz>

AMAYA de OCHOA, Graciela et al. La formación de los educadores en Colombia. Santa fe de Bogotá: IDEP. 1997

ARAGÓN, Asunción. La autobiografía: ¿ficción de la memoria?. Universidad de Cádiz. Cuadernos de Ilustración y Romanticismo, D 7. 1999, p.133. Disponible en: <https://goo.gl/iJB8cL>

ARAYA UMAÑA, Sandra. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En: Cuaderno de Ciencias Sociales, N°127. (1-84p) ISSN: 1409-3677. p. 11. Disponible en: <https://goo.gl/ag63Jq>

ARIAS GÓMEZ, Diego H. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: Revista de Estudios Sociales. Número 52, Bogotá, Abril-Junio de 2015

ARIAS HOLGUÍN, Martha Lucía y MOYA ESPINOSA, Pedro Ignacio. La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. 2015. Rev.investig.desarro.innov, 6(1)

BADILLA, Helena. Para comprender el concepto de Resiliencia. 1999. Disponible en: <https://goo.gl/QpN5o6>

BANCHS, María Auxiliadora. Cognición social y representación social. Revista de Psicología de El Salvador, VII, (30) 361-371, 1988.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires -Argentina: Amorrortu editores, 2003

BOGGINO, Eduardo y De la VEGA, Eduardo. Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Rosario, Homo Sapiens, 2006, p.16-17.

BRUNNER, Joaquin y ELACQUA, Brunner. Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. Disponible en: <https://goo.gl/HkvkvU>

BUELVAS Y OTROS. Proceso de autoevaluación con fines de renovación de acreditación del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, 2016

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, 28 de diciembre de 1992.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CESU). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, Multi-impresos S.A.S, julio de 2014, 139.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós, 1997, p.93.

Documento Maestro Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés.

DUQUE, Iván. Propuesta # 55. Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://goo.gl/uMpqqgt>

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE ANDALUCÍA. Adquisición o aprendizaje de la segunda lengua. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8752.pdf>.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En: Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Mollis, Marcela et al. Buenos Aires, CLACSO, 2010.

GENTILI, Pablo y SAFORCADA, Fernanda. La expansión de los posgrados en ciencias sociales: del anticolonialismo académico al desorden del mercado. En: Formación de Posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos. Lucas Luchilo (Com.). Buenos Aires, EUDEBA, 2010

GILLY, Michel. (1980) Maîtres-élèves. Roles institutionnels et représentations, PUF, Paris. 1980. Disponible en : <https://goo.gl/K2er8B>.

GÓMEZ SÁNCHEZ, David; OVIEDO MARIN, Rossalba y MARTÍNEZ LÓPEZ Eugenia. Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar. Rev Tecnociencia Vol. V, No. 2. Mayo-Agosto 2011. p.91. Disponible en: <https://goo.gl/JBEhLt>

HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. 1999. Disponible en: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15>

HOBSBAWM, Eric. Historia del mundo contemporáneo. Barcelona, Crítica, 2015

HOLLISCH, Gisele. Las representaciones sociales y las ideas previas de los alumnos. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/406.pdf> Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación 2014. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 406

IBÁÑEZ, Tomás. Psicología Social Construccionalista. México, Universidad de Guadalajara. 2001

JARAMILLO SALAZAR, Hernán. La formación de posgrados en Colombia: maestrías y doctorados. En: Revista CTS, Número 13, Volumen 5, Bogotá, Noviembre de 2009

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, Serge, Psicología Social II: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Ed. Paidós, Barcelona, 1986.

KLEIN, Stephen. Aprendizaje principios y aplicaciones. Madrid: Impresos y revistas, 1995

LACOLLA, Liliana. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol.1, Num. 3, Julio-diciembre, 2005, p.2. Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>

MANGA, André-Marie. Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/ aprendizaje. 1999. Disponible en: <https://goo.gl/dyMfVx>

MANSILLA María Eugenia. Etapas del desarrollo humano. Revista de Investigación en Psicología, Vol.3 No.2, Diciembre 2000. Disponible en: <https://goo.gl/UCE5QZ>

MATERÁN, Angie. Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. En: Geoenseñanza. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela, Vol. 13, Num. 2, julio-diciembre, 2008

MCCARTHY, Cormac. Racismo y currículo. Madrid: Morata, 1994

MENACHO CHIOK, Luis Pedro. Historia de la Educación superior y de posgrado. Lima. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. 2007

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. Disponible en: <https://goo.gl/giScom>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional, Disponible en: <https://goo.gl/giScom>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente. República de Colombia. 2003. Disponible en: <https://goo.gl/6YNYUd>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Propuesta de orientaciones para promover la calidad de los programas de pedagogía para profesionales no licenciados (pppnl). República de Colombia, 2013. Disponible en: <https://goo.gl/FmAewz>

MOLLIS, Marcella. Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional. En: Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Mollis, Marcela et al. Buenos Aires, CLACSO, 2010, p.50.

MORA, Martin. La teoría de las representaciones sociales Athenea Digital, num. 2. 2002. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>

MORENO, Jorge Daniel y MOONS, Teresa. Representaciones sociales, identidad y cambio. 2002

MORIN, Edgar. La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema. (Prólogo). Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, Multi-impresos S.A.S, julio de 2014

MOSCOVICI, Serge. El Psicoanálisis, su imagen y su público. 2da. Edición. Buenos Aires: Hueul, 1979

MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul. 1961

MOSCOVICI, Serge. La representación social: un concepto perdido. Lima, 2002. Disponible en: <https://goo.gl/BZQWrp>.

MOSCOVICI, Serge. Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1985

MOSCOVICI, Serge. Social representations. Explorations in Social Psychology. (Trad.) Cambridge, Polity Press, 2.000

NÚÑEZ JOVER, Jorge. Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo. En: Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Mollis, Marcela et al. Buenos Aires, CLACSO, 2010

OSNAYA, Fernando. Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular. Barcelona, 2003. Disponible en: <https://goo.gl/LqFr1N>

OSORIO, John Wilson y OSSA, Jorge. Notas para la historia de la universidad colombiana al cierre del siglo XX. En: Uni-Pluri/Versidad. Volumen 1. Número 2, Versión digital, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 2001.

PÁEZ, Darío. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social, Madrid, Fundamentos. 1987. Disponible en: <https://goo.gl/oPhYsH>

PEREIRA JARDIM, Lourdes. La representación social del trabajo en los jóvenes universitarios. Revista Latinoamericana de Derecho Social, núm. 17, julio-diciembre, 2013

QUINÓNEZ GÓMEZ, Herly Alejandra. Investigación en Ciencias Humanas: una mirada a su habitus FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 – Año 23 - N° 67 - mayo - agosto -183-202190 <https://goo.gl/m95EzV>

ROSENBLAT, Louise. La literatura como exploración. México D.F. Fondo de Cultura Económica. 2002

SALAZAR, Jasso. Aproximaciones a las representaciones sociales y su utilidad en el estudio de la pobreza. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento. Vol. 5 (1), Enero-Junio 2014

SALAZAR, Jasso. Aproximaciones a las representaciones sociales y su utilidad en el estudio de la pobreza. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento. Vol. 5 (1), Enero-Junio 2014

SANTANA VILLEGAS, Josefina del Carmen; GARCÍA-SANTILLÁN, Arturo y ESCALERA-CHÁVEZ, Milka Elena. Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, n° 5, 2016, p.79–94. Disponible en: <https://goo.gl/LJYmgW>

SAVATER, Fernando. EL sentido de educar. 2005. Ministerio de Educación Nacional – Al Tablero. Disponible en: <https://goo.gl/T4XAAj>

SIGNIFICADOS.COM. Significado de alineación. Disponible en: <https://goo.gl/uwibuF>

SLOTERDIJK, Peter. Crítica de la razón cínica. Madrid, Ediciones Siruela, 2003

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Diplomado en pedagogía. s.f. Disponible en: <https://goo.gl/nJVRcz>

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Maestría en Ciencias Humanas. Universidad del Cauca, 2018. Disponible en: <https://goo.gl/bGgmVz>

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Cauca 2010

VEGA CANTOR, Renán. Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2007

VEGA, María y MIRANDA, María. Maestros, alumnos y conocimientos en contextos de pobreza. HomoSapiens. Rosario, 2005