

10-5-2006

Education Policy Analysis Archives 14/25

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub

 Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 14/25 " (2006). *College of Education Publications*. Paper 611.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/611

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H. G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 14 Número 25

Octubre 5, 2006

ISSN 1068-2341

La Mirada del Otro en los Dispositivos de Formación de Lenguas Extranjeras. Isomorfismos de la Política Lingüística y la Mediación

Teresa Yurén y Cony Saenger

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Citación: Yurén, T., y Saenger, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(25). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen: Se analiza el caso de las licenciaturas para formar enseñantes del francés en México a fin de mostrar en qué y cómo las formas de mirar al otro y ser mirado por el otro condicionan los tipos de mediación y el tratamiento de las distancias culturales, lo que a su vez repercute en la apropiación de la lengua extranjera, la configuración del ethos profesional y la adquisición de competencias para la autoformación. Se obtuvieron datos cualitativos mediante entrevistas, observaciones y acopio de documentos y se trabajó combinando análisis estructural, analítica de las representaciones, analítica de la identidad, genealogía y análisis político del discurso. Como enfoque epistémico se adoptó la reconstrucción del dispositivo de formación,

privilegiando la dimensión ético-política. Después de analizar las representaciones de los profesores sobre su tarea y su actividad como mediadores, así como sus identificaciones socioculturales, se identificaron cinco tipos de mediación y cuatro formas de tratamiento de la alteridad: la alteridad conjurada, la alteridad confiscada, la apertura aculturante y la apertura polivalente. Se encontró que esas formas de mirar al otro están también presentes en el ámbito de la cooperación educativa y cultural entre los países involucrados, así como en las estrategias y políticas de uso y difusión de la lengua desplegadas en la historia de dichos países. Se concluye que sólo una mirada no confiscatoria y con apertura polivalente contribuye a la apropiación de la lengua meta, la conformación de un ethos profesional autónomo y la adquisición de disposiciones para la autoformación.

Palabras claves: Enseñanza de lenguas extranjeras, relación identidad-alteridad, ethos profesional, mediación, autoformación.

Abstract: “The look of the other in the devices of foreign languages formation. Isomorphisms of linguistic policy and mediation”. The case of the bachelor degrees for French teachers in Mexico is analyzed in order to show how the ways of looking at the other and be looked by the other can impact the mediation types and the treatment of the cultural distances, which in turn rebounds in the appropriation of the foreign language, the configuration of the professional ethos and the acquisition of competences for self-formation. Qualitative data were obtained by means of interviews, observations and collection of documents and the work was done by combining structural analysis, representation analysis, analysis of identity, genealogy and political discourse analysis. As epistemological focus, the reconstruction of the formation device was adopted, highlighting the ethical-political dimension. After analyzing the representations of the teachers on their task and their activity as mediators, as well as their social and cultural identifications, five mediation types and four treatment forms of alterity were identified: the plotted alterity, the confiscated alterity, the aculturating opening and the polyvalent opening. It was found that these forms of looking at the other are also present in the field of educational and cultural cooperation between the countries involved, as well as in the strategies and policies of use and dissemination of the language deployed in the history of said countries. The conclusion is that only a non-confiscating look with polyvalent opening can contribute to the appropriation of the target language, the conformation of an autonomous professional ethos and the acquisition of dispositions for self-formation. Key words: Foreign languages teaching, identity-alterity relation, professional ethos, mediation, self-formation.

Presentación¹

En el análisis de la formación de docentes, se suele poner énfasis en los aspectos didáctico-curriculares, dejando en un segundo plano el examen de la dimensión ético-política que, no pocas veces, tiene implicaciones relevantes en los procesos formativos.

Con el convencimiento de la importancia que tienen los estudios que trabajan esa dimensión, en este artículo exponemos los resultados de una investigación que tuvo por objetivo dilucidar en qué aspectos y cómo “la mirada del otro” repercute en el proceso formativo, al operar como elemento clave de la relación identidad-alteridad y como condicionante de las formas de mediación.

La formación de profesores de lenguas extranjeras resultó un ámbito propicio para analizar ese aspecto porque necesariamente involucra la relación con lenguas y culturas que no son las propias y ello suele afectar de alguna manera la identidad sociocultural. Como estrategia de investigación, realizamos un estudio de caso, lo cual no significó describir y comprender exhaustivamente el caso estudiado, sino examinar de qué manera se realiza en un caso particular un elemento estructural. El caso elegido fue el de las licenciaturas de enseñanza del francés como lengua extranjera (en adelante FLE) que se desarrollan en México.

El surgimiento de las licenciaturas en enseñanza del FLE en México fue el resultado de un largo proceso que se inició con la política de difusión de la lengua francesa diseñada al término de la Segunda Guerra Mundial, cuando el predominio del inglés en el mundo de la diplomacia alertó a las autoridades francesas sobre la necesidad de generar una política cultural y lingüística que se orientara a reforzar el francés como segunda lengua (FLS) en las colonias francesas y a extender el francés como lengua extranjera (FLE) en el resto del mundo. Entre otras acciones, la Alianza Francesa instaló filiales en todo el mundo² y, a partir de los años sesenta, se enviaron 32,000 profesores franceses al extranjero y se crearon programas de formación científica y técnica en Francia para acoger estudiantes extranjeros y para reciclar docentes.

En el último cuarto del siglo veinte, se fortaleció la política de expansión del FLE mediante la creación de los diplomas nacionales DELF y DALF (diploma elemental y diploma de especialización de francés) para certificar el dominio de la lengua. Paralelamente, se favoreció la generación de asociaciones académicas y profesionales (como la Asociación Nacional de Enseñantes de FLE en 1981 y la Asociación de Didáctica del FLE en 1985), se formó una red de establecimientos culturales franceses en el mundo y se ofrecieron en Francia estudios de Segundo y Tercer Ciclo (postgrado) para extranjeros. Además, para promover la imagen del francés en el paisaje mediático se fundó Radio France International y TV5 y, para asegurar el FLS, en 1997 se institucionalizó la francofonía en el marco de una reunión cumbre de jefes de Estado de países que compartían el francés (Coste, 1998, pp. 91-93).

Como efecto de la política desplegada, la demanda del francés en México fue creciendo al punto de llegar a ser la segunda lengua extranjera enseñada (Gómez, Berruecos y Roumegas, 1997). En 1963, se creó la primera licenciatura en Letras Francesas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Normal Superior abrió la especialidad de docencia en francés. Poco después, y a lo largo de varias décadas, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM se hizo cargo de certificar las competencias de los docentes de FLE para el sistema de educación mexicano en los ciclos de secundaria, bachillerato y profesional (Gómez et al., 1997). El

¹ Este trabajo se desarrolló en el marco del proyecto SEP-2003-CO2-42851 apoyado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación establecido por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

² En México, la primera filial fue creada en 1946 y para 1999 ya había 45.

papel que cumplía esta institución se fue haciendo más necesario en la medida en que iba disminuyendo el número de profesores franceses que llegaban a México. En 1984, un decreto que estableció que los profesores de educación básica debían tener el nivel de licenciatura (Zapata, 1993) trajo consigo que la certificación del CELE resultara insuficiente para quienes enseñaban en secundaria, pues también a ellos se les exigió el título de licenciados. Todo lo anterior originó una demanda que dio lugar, en la última década del siglo XX, a la creación de diversas licenciaturas para formar enseñantes del FLE.

Al concluir el levantamiento de datos para esta investigación (a principios de 2005), había 17 licenciaturas distribuidas en dos universidades públicas y una escuela normal ubicadas en la Ciudad de México y doce universidades públicas y una particular en distintos Estados de la República Mexicana. De esas licenciaturas, cuatro se ofrecían en modalidad a distancia o en combinación de modalidad presencial y a distancia; el resto se ofrecía en modalidad presencial.

El examen de las finalidades expresadas en los *currícula* formales y la manera de enfocar la formación profesional permitió distinguir que siete de esas licenciaturas ponían el énfasis de la formación en la didáctica de la lengua, otras cuatro se centraban en la formación lingüística y cultural; otras tres priorizaban el lograr un perfil profesional flexible y adaptable al mercado, mientras que las tres restantes buscaban lograr una formación integral.

Método, Supuesto y Nociones Básicas

Para responder a la cuestión planteada nos colocamos en un modo epistémico de trabajo que consiste en la reconstrucción analítica de dispositivos de formación. Se trata de una forma de construcción del conocimiento en la que se combinan diversas herramientas analíticas para reconstruir la trama de creencias y valores, así como de relaciones de poder que favorecen u obstaculizan experiencias de subjetivación con efecto formativo (Yurén, 2002, 2005b). Esto demanda un trabajo que consiste en sacar a la luz la forma en la que operan ciertas relaciones sedimentadas que son parte de esa trama y que caracterizan aquello que, por ser normal, no suele ser cuestionado.

El modo epistémico que adoptamos facilitó la articulación de los niveles macro y micro-social. Trabajamos con datos cualitativos que clasificamos como: iniciales (para plantear la problemática), básicos (para responder a las preguntas) y de contraste (para triangular). Para obtener los datos iniciales, de carácter exploratorio, se hicieron 6 entrevistas a formadores y funcionarios de la cooperación y una entrevista grupal a profesores de una licenciatura en FLE. Además, se hizo observación participante en dos reuniones nacionales de las licenciaturas en FLE y se revisaron documentos informativos e históricos sobre la cooperación franco-mexicana y la difusión de la lengua francesa. Para recabar los datos básicos se reunieron documentos concernientes a las 17 licenciaturas de FLE distribuidas en todo el país, se hicieron 10 entrevistas semiestructuradas a los profesores de dos licenciaturas de formación de enseñantes de FLE, seleccionadas bajo los criterios de casos extremos y reputados, y 2 entrevistas no estructuradas a funcionarios de las instancias que organizan la cooperación francomexicana. Los datos de contraste se obtuvieron con 4 entrevistas informales a profesores de lenguas de otros países, 2 entrevistas no estructuradas (a un experto en la cooperación y a un alumno de una de las licenciaturas) y observación no participante en un foro de estudiantes.

El trabajo requirió la combinación de diversas herramientas y perspectivas metodológicas. El análisis estructural (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996), la analítica de las representaciones (Jodelet, 1999) y la analítica de la identidad (Kastersztejn, 1999) se utilizaron para tratar los datos provenientes de las

entrevistas y encontrar las representaciones de los profesores sobre su actividad como mediadores y sus identificaciones socioculturales.

La reconstrucción hizo necesario ir desde el análisis de la mediación en los dispositivos hasta el análisis de las políticas de uso y difusión de la lengua que se entrecruzan en las políticas que rigen la cooperación lingüística y cultural entre países. Esta tarea requirió un trabajo genealógico que siguió algunos lineamientos de Foucault (1992) y el empleo de herramientas provenientes del análisis político del discurso (Laclau, 1993, 1996).

El supuesto que nos abocamos a apoyar en esta investigación es que las formas de mirar al otro y ser mirado por el otro repercuten en la apropiación de la lengua meta, la configuración del ethos profesional y la adquisición de competencias para la autoformación de los futuros enseñantes del FLE, en virtud de que dichas formas condicionan el tratamiento de las distancias socioculturales.³ Tratándose de una investigación que se ubica en el contexto de descubrimiento, más que de justificación, este supuesto se fue construyendo a lo largo de la investigación. A continuación exponemos brevemente las nociones que quedan involucradas en el supuesto arriba planteado.

Dispositivo de formación. Con este término nos referimos al conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de manera que conduzcan al logro de una finalidad educativa determinada, la cual da respuesta a una demanda social o una necesidad individual (Bernard, 1999; Yurén, 2005).⁴

Mediación. El formador, en tanto que mediador, vincula al sujeto en formación con los demás elementos del dispositivo a fin de contribuir a que adquiera competencias y cualidades de ser necesarias para desempeñarse en un campo profesional específico (en este caso, la enseñanza de una lengua extranjera), y configure un sistema disposicional que le permita resolver los problemas (epistémicos, técnicos, éticos y autorreferenciales) que se le presentan en ese campo. Vista desde esta perspectiva, la mediación no puede ser reducida a un trabajo técnico, pues involucra el sistema disposicional completo del formador. Las formas de mediación dependen de la manera en la que el formador percibe su tarea y realiza su actividad (Blin, 1997), pero también de la manera en la que resuelve la relación identidad-alteridad sociocultural.

Distancia sociocultural. El profesor, en tanto que mediador en un dispositivo de enseñantes de FLE, se enfrenta al problema de qué hacer para tratar la “distancia sociocultural”. Con estos términos denominamos al conjunto de elementos que marcan diferencias, separaciones, demarcaciones entre configuraciones socioculturales y constituyen lo que Cuché (1996) llama “fronteras identitarias”. Toda frontera identitaria remite a un otro respecto del cual somos

³ En este artículo confluyen distintos trabajos de investigación de las autoras: a) un modo de construcción del conocimiento denominado reconstrucción de dispositivos de formación trabajado y expuesto por Yurén (2002, 2005b); b) una conceptualización en torno a la autoformación (Yurén, 2004) y al ethos profesional (Yurén, 2003), y c) la tesis doctoral realizada por C. Saenger (2005) bajo la dirección de T. Yurén que consistió en el análisis de los dispositivos de formación de enseñantes del francés. En el artículo destacamos algunos aspectos que no están expuestos en esa tesis. En primer término, la idea de que la relación identidad/alteridad depende de una forma ético-ontológica que se resume en la expresión “la mirada del otro”, y, en segundo término, las repercusiones que tiene esa relación no sólo en la apropiación de la lengua –que fue el interés básico de la tesis– sino también en la configuración del ethos profesional y de disposiciones para la autoformación.

⁴ El dispositivo de formación es el caso que se estudia, es lo que llamamos “dispositivo referente”. Para efectos de la investigación, éste es trabajado a la manera de un dispositivo en el sentido foucaultiano, es decir, como una madeja en la que se entrecruzan líneas de diferente naturaleza (de sedimentación, de actualización, de fractura) que forman procesos en desequilibrio pero relacionados (Deleuze, 1995).

diferentes, por ello es que el problema de la identidad sociocultural⁵ no puede considerarse ajeno al problema de la alteridad y a las relaciones entre el yo y el tú, el nosotros y el vosotros.

Apropiación de la lengua meta. Denominamos lengua meta a la lengua por aprender, mientras que la lengua de origen es la lengua materna. Un sujeto logra distintos niveles de apropiación de una lengua que va desde el aprendizaje de un vocabulario restringido hasta la competencia para comunicarse con otro de manera aceptable. La competencia comunicativa es a la vez competencia lingüística y competencia pragmática. Esta última involucra: a) un componente sociolingüístico que permite reconocer el contexto situacional y seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo; b) un componente discursivo que consiste en construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y c) un componente estratégico que permite reparar los posibles conflictos (Lomas, Osorio y Tusón, 1993).

Ethos profesional. El tratamiento de las distancias socioculturales repercute directamente en la configuración del ethos profesional pues éste es el sistema disposicional de un sujeto (creencias, actitudes e intenciones) puesto en relación con la dimensión socio-moral de los problemas que debe resolver en el ejercicio de la profesión. Dicho sistema combina la eticidad internalizada, las motivaciones construidas, el ideal de profesional que se tiene y los modos de autorregulación (Yurén, 2003b). Lo deseable es que el profesional configure un ethos autónomo y sea capaz de tomar decisiones prudentes, así como de autorregularse para actuar conforme a esas decisiones en el campo profesional (Yurén, 2005).

Autoformación. Se trata de conjunto de prácticas en las que las personas asumen la dirección de su propio proceso formativo y se autonomizan, en grados variables, de las instituciones escolares. Esa autonomización se concreta en la elección y organización de objetivos, contenidos, recursos, métodos, tiempos y espacios en función de las necesidades, intereses y proyectos personales y/o sociales (Albero, 2000, 2004; Yurén, 2003a). La autoformación requiere de la disciplina y la perseverancia que provienen de una personalidad autónoma y autorregulada (Yurén, 2005). Las disposiciones para la autoformación tienen como base cuatro metacompetencias: a) tolerar la incertidumbre para aprender de manera heurística; b) establecer redes de recursos para aprender de y con los otros; c) vincular la teoría y la práctica, y d) aprender a aprender (Tremblay, 1996).

Mediación y Distancia Sociocultural en las Representaciones de Profesores

Para identificar las formas de mediación que prevalecen en los dispositivos, se analizaron las representaciones de los profesores. Procedimos a identificar las tareas que los profesores consideran que les corresponde realizar en esos dispositivos y con las cuáles se identifican. Resultaron 16 tareas diferentes que tuvieron distintos pesos dependiendo de las características de los formadores (género, origen sociocultural y modalidad del dispositivo en el que laboran). De esas 16 tareas, las que se mostraron con mayor peso, constituyendo el núcleo central de la representación fueron las siguientes. El profesor en tanto que mediador ha de: a) facilitar la construcción del conocimiento; b) favorecer la interacción que apoye el aprendizaje; c) fortalecer la autonomía y autogestión del aprendizaje, d) contribuir a desarrollar la capacidad para obtener información, y e) propiciar la capacidad de planeación. Es decir, en la representación que tienen los profesores de su trabajo, la

⁵ Cuché (1996) habla de la “identidad cultural”; los representantes de la corriente denominada “análisis político del discurso” utilizan el término “identidad social”, nosotros utilizaremos el término “identidad sociocultural” retomando la idea de que sociedad, cultura y personalidad son elementos estructurales del mundo sociocultural y, por ende, contribuyen a marcar las fronteras identitarias.

formación es vista como un proceso que cada sujeto realiza “por sí mismo” pero apoyado en interacciones y facilitada y acompañada por mediaciones.

En esa representación destacan dos rasgos. En primer lugar, en ella se pone de manifiesto que para los profesores el proceso de formación no rebasa los aspectos cognitivos, pues no involucra ni los saberes hacer, ni el saber convivir, ni el saber ser; por ende, puede decirse que la configuración del ethos profesional no forma parte de las preocupaciones de los profesores.

En segundo lugar, la representación dominante muestra que el profesor asume como una de sus tareas centrales la de contribuir a que los estudiantes adquieran competencias para la autoformación. No obstante, el análisis también nos mostró que esa representación dominante origina en el profesor tensiones entre lo que el trabajo representado le demanda y la manera en la que realiza su actividad habitual.⁶ Esas tensiones se resuelven mediante estrategias identitarias (Kastersztein, 1999).

En la Tabla 1 se presentan algunos fragmentos del discurso de los profesores que revelan la representación que tienen de su tarea y de lo que suponen que toca hacer a los formandos. La columna de la derecha muestra el esquema figurativo de la representación, es decir, el residuo conceptual que se desprende de lo que dice el profesor. Esos fragmentos muestran también la tensión entre lo que piensan que es su tarea y lo que realizan efectivamente como actividad. Esto último, complementado con la revisión de otros fragmentos, nos permitió inferir la estrategia identitaria que en cada caso se activó para resolver la tensión.

Los tres primeros casos de la Tabla 1 muestran que la tensión se resuelve con una estrategia de conformización.⁷ Esa estrategia se llevó a cabo mediante un proceso de pseudo apropiación, consistente en hacer una equivalencia forzada de las tareas del formador (favorecer la autonomía, la interacción y la construcción del conocimiento) con los hábitos preexistentes. De este modo, esos formadores hacen lo que acostumbran hacer, pero a ello le dan un sentido que se apega a la representación de su tarea. Así, por ejemplo, alguno trata al alumno como menor de edad (inmaduro) y lo atemoriza, pero dice que favorece su madurez mental; otro lo trata como sujeto empeñado en permanecer en el error (necio), pero supone que esto contribuye a flexibilizar las formas de pensar; otro más lo trata como sujeto pasivo (su papel es escuchar), pero sugiere que ese papel de escucha es necesario para la interacción. En todos estos casos se operó bajo el supuesto de que la manera habitual de actuar coincidía con las tareas del formador. El tipo de mediación que despliegan los profesores que así resuelven la tensión es la del enseñante prescriptivo, pues en todos esos casos el profesor decide qué debe hacerse, qué debe pensarse, y qué debe ser transmitido. Lo que toca al formando, es actuar en consecuencia.

En el caso 4 de la tabla, la estrategia de conformización desplegada adquirió otra forma: la de desvío de la función. A diferencia de la pseudo apropiación, con el desvío de la función el profesor sí modifica su forma de actuar. Al hacerlo, cree que su nuevo quehacer responde bien a la representación que tiene de la tarea, aunque en realidad no esté realizando la función de formador que se corresponde con ésta, sino otra función distinta: la de organizar técnicamente los elementos del dispositivo. El profesor que realiza esta estrategia supone que lo que él hace contribuye a que el alumno adquiera autonomía porque lo conduce a trabajar solo o en comunidades virtuales. La forma de mediación que de este quehacer resulta es la de un tecno-organizador.

⁶ Con Blin (1997) distinguimos la noción de tarea o de trabajo prescrito como ‘aquello que hay que hacer’; designa los desempeños exigidos. En cambio, la noción de actividad indica ‘lo que es hecho’; la respuesta que da el operador a la tarea prescrita. (p. 52).

⁷ Sin modificar su sistema disposicional, el sujeto adapta la representación dominante a su representación preexistente.

Tabla 1
Representaciones de los Profesores sobre su Tarea y la del Alumno.

Caso	Las tareas del profesor (Pr.) y las del formando (Fo.)	Esquema figurativo
1	Yo pienso más bien que estoy formando niños de Prepa [bachillerato]. [...Soy] exigente en términos de trabajo [...] perseguimos que [...] tengan una madurez mental [...] tienen trabajo que realizar y tienen que hacer una pequeña exposición. [Cuando la hacen,], les tiemblan la voz y las manos (Pptcf2frmx).	Pr prescribe tareas para promover madurez mental. Fo hace tarea prescrita y expone.
2	Se trata de formar a un joven en cultura, en civilización [...] no es porque vienen unas cuantas horas que vamos a cambiar contextos arraigados [...] formas de pensar [...]. Comparo actitudes, estereotipos, [...Frente a sus ideas] no puedo quedarme neutro [...] choco con ellos (Pcptcf1frmx).	Pr expone y presenta su posición, comparándola con las de los formandos. Fo presenta ideas que el profesor corrige o critica.
3	La transmisión de los cursos va bien, pero falta utilizar la videoconferencia [...] están hartos de ver la computadora [...] tienen necesidad de escuchar como si estuvieran en cursos (Dptcm2fr).	Pr transmite (utilizando diversos recursos). Fo escucha y recibe.
4	Se trata de saber máquinas [conocer tecnología]. Los materiales (escritos, audio, material en línea) están trepados en la red [...] El sistema virtual [...] permite la formación de redes, de comunidades virtuales [...] Todo está hecho para que el alumno lo haga solo. Se trata de cambiar la estructura paternalista y hacerlos autónomos (Dcptcm1mx).	Pr pone en medios el contenido. Fo trabaja solo o en comunidades virtuales.
5	Se necesita amor por los libros [...] y ser sensible a las necesidades de los alumnos [...] Uno puede dar orientación a los alumnos [...] casi les adivino el pensamiento [...] y los estudiantes aprenden a producir (Pptcm4mx).	Pr auxilia y orienta con sensibilidad. Fo expone necesidades y produce.
6	Sienten apoyo [...] toman acciones y dirigen su aprendizaje [...] analizan sus necesidades, el por qué y el para qué de la lengua extranjera, planean las actividades [...] los maestros dan asesorías, apoyos individuales, refuerzan temas, pedagogizan materiales (Pptcf5mx).	Pr apoya y asesora. Fo dirige su propio aprendizaje .
7	Los mejores alumnos son los que tienen motivación [...] Para los maestros [el centro de autoacceso] resulta una herramienta adecuada porque la información puede ser tratada en la clase de ese día [...cuando] los alumnos han buscado ya la información (Pphf6pl).	Pr estimula el diálogo. Fo busca información y dialoga.
8	Lo que hice fue elaborar un código para comunicar las correcciones, explicándoles cómo [...] cualquier corrección que se indique, se tiene que atender y elaborarla (Dptcm3mx).	Pr indica fallas o errores, recomienda. Fo produce, corrige, reelabora.
9	[Lo que hacía] era insistir en la recuperación del autor, no por el autor mismo sino como el pretexto para la disertación que ellos pudieran hacer; [trataba de ver] qué tanto estos elementos de didáctica podrían ser un apoyo para su planeación (Dptcf4mx).	Pr propicia la práctica fundada en teoría. Fo planea y produce.
10	Cuando uno representa una obra de teatro se enfrenta a una manera de hablar de un escritor y se integra esta manera de hablar. Para las personas tímidas es una estrategia genial (Ppmtm3mx).	Pr prepara situación formativa. Fo adquiere competencias mediante la práctica..

Nota. Tabla elaborada por C. Saenger y T. Yurén (2005).

Otros profesores desplegaron estrategias de asimilación⁸ al apropiarse parcial o totalmente de la representación dominante. Su discurso revela que existe congruencia entre las tareas que constituyen el núcleo central de la representación y las actividades que realizan. Los tipos de mediación que resultan de esta estrategia son tres: el consultor acompañante (véanse casos 5 y 6 de la Tabla 1), el enseñante dialogante (véanse casos 7 y 8 de la Tabla 1) y el formador propiamente dicho que lo que hace es organizar situaciones formativas (véanse casos 9 y 10 de la Tabla 1). Estos profesores asumen que su tarea central es contribuir a que el estudiante se forme y actúan en consecuencia: acompañan y estimulan la construcción del conocimiento y la producción del formando además de favorecer la interacción.

En síntesis, encontramos cinco tipos de mediación: a) el enseñante prescriptivo que no refuerza la autonomía; b) el tecno-organizador que no se asume como mediador sino como alguien que pone en medios electrónicos los contenidos; c) el consultor orientador que apoya al alumno pero sin hacer un seguimiento de su proceso; d) el enseñante dialogante que favorece el desarrollo y el aprendizaje autónomo, pero se centra en aspectos cognitivos; e) el formador que asume de manera más completa los roles contenidos en la representación dominante (facilitador, acompañante) aunque poniendo énfasis en aspectos cognitivos.

El discurso de los profesores nos permitió percatarnos de que las formas de mediación son interdependientes de las identificaciones de los profesores en el plano sociocultural. Al analizar este aspecto encontramos que los profesores mexicanos valoran positivamente la interacción. Un profesor mexicano lo expresa así: “los maestros de Francia no tienen interacción con ellos [los alumnos]; muchas veces ni contestan; aquí en México, ellos están en constante intercambio”. En cambio, los profesores franceses suelen valorar negativamente la necesidad de interacción que manifiestan los estudiantes mexicanos, como se ejemplifica en la siguiente expresión: “Hay un problema cultural con los mexicanos, necesitan el contacto aún más [que los franceses]” (Profesor francés).

Tanto los profesores franceses como los mexicanos se refieren a rasgos culturales que muestran las diferencias entre la cultura francesa y la mexicana. El análisis del discurso reveló que mientras la cultura francesa suele ser valorada positivamente, respecto de la cultura mexicana hay frecuentes valoraciones negativas, incluso por parte de algunos profesores mexicanos. Los siguientes fragmentos son muestra de ello:

Con los estudiantes mexicanos [...] un primer problema es la escritura. Hay una gran distancia entre lo oral y lo escrito [...] manejan bien el oral, pero en lo escrito tienen problemas (Profesor francés).

El problema es profundamente cultural [...] yo me doy cuenta que cuando uno les da a los estudiantes mexicanos un procedimiento a seguir, no lo siguen. Si el procedimiento tiene seis puntos, hacen el primero, el segundo, y después se pasa a otras cosas. No siguen los procesos sistemáticos (Profesor francés).

Aquí [en México] todo es rollo. No es lo mismo hablar que escribir, porque se requiere de otro tipo de habilidades [...] O sea, si tú no sabes escribir, no sabes pensar (Profesor mexicano).

⁸ Tratando de asegurar su pertenencia al grupo con el que comparten la representación, los sujetos abandonan los rasgos que les caracterizaban y asumen el conjunto de rasgos y valores que incluye la representación dominante (Kastersztein, 1999).

En suma, no es que se trate de una cultura de la oralidad distinta a la cultura de lo escrito, o una cultura de la creatividad frente a una cultura de la racionalidad. Se trata, a ojos de los profesores franceses y de algunos mexicanos, de una cultura de grandes valores —la francesa— frente a una cultura deficiente —la mexicana—. Las siguientes expresiones dan muestra de ello.

La cultura mexicana es deficiente [...] Nadie lee. Leen fotocopias, leen pedazos de libro, leen lo que dijo [alguien] del que dijo, nunca leen originales [...] El lenguaje no [es] culto, es populachero. La cultura francesa es otra cosa [es...] la alta cultura (Profesor mexicano).

Los profesores de francés son gente culta, preparada que mejora la calidad de la enseñanza, que aportan a la comunidad [educativa mexicana] presencia y prestigio (Profesor francés).

Hay que trabajar para vencer esos miedos: el miedo a la expresión oral, el miedo a expresar lo que piensan, el miedo a lo que piensan sus compañeros, eso es muy mexicano, es cultural (Profesor francés).

[El francés] es un idioma que hablan no únicamente los franceses, abre horizontes. Es un refinamiento [...] hace que uno se sienta seducido y se deje influir por una cultura que tal vez tiene más desarrolladas sus tendencias (Profesor mexicano).

Los franceses son unos chingones, no se les puede cuestionar [... Los alumnos] no son indígenas [...] no son tan babosos que no puedan [...] Necesitan alguien que sepa. ¿Mexicano? ¡Imposible!. (Profesor mexicano).

Como se aprecia en las expresiones que recogimos, términos como “alta”, “abre”, “seduce”, “refinamiento”, “prestigio”, “sistemático”, “desarrollada”, “chingón” revelan una valoración positiva de la cultura francesa, mientras que “rollo”, “populachero”, “deficiente”, “miedo”, “problema”, “no saber pensar”, “baboso” revelan una valoración negativa de la cultura mexicana. Si se toma en cuenta quiénes son los sujetos que expresan estas valoraciones, nos percatamos de que los tratamientos de las distancias culturales no son uniformes sino que reflejan distintas formas de mirar al otro.

La Mirada del Otro en la Mediación

Jean Paul Sartre hacía decir a uno de los personajes de su obra *A puerta cerrada*: “El infierno son los otros”. Esta expresión significa que, al mirarnos, otro nos constituye como alguien cuya libertad no es para sí, sino para otro. Claro está que esto no sucede siempre y necesariamente, pero cuando ocurre, nos vulnera. El propio Sartre (2004) lo aclara cuando dice: “Si las relaciones con el otro son torcidas, viciadas, entonces el otro no puede ser sino el infierno. ¿Por qué? Porque los otros son, en el fondo, lo que hay de más importante en nosotros para el conocimiento de nosotros mismos” (p. 1). Es en este sentido que la mirada del otro no es algo externo, sino que nos constituye. Lo que somos, deseamos, queremos y podemos ser, depende en gran medida de la manera en la que somos vistos y reconocidos por los otros.

"La mirada" es la metonimia que usa Sartre para nombrar la manera de relacionarnos con los otros y, al mismo tiempo, constituir la propia identidad. La mirada no es sino el signo externo de la

manera en la que cada uno se asume como sujeto ético y se constituye como ser ahí. La mirada revela el eje ético-político-ontológico en torno al cual se juega la dialéctica identidad-alteridad. Esto es así porque la libertad no es el producto de una libertad impersonal, sino el producto del conflicto entre libertades pues, como dice Martínez (1980) al interpretar la metonimia sartreana: "La verdad del hombre se encuentra en la mirada del que lo ve, tal y como la verdad de éste se encuentra en el hombre visto [...] Yo expreso con la mirada mi relación de sujeto o de objeto frente a otro" (p. 90).

Desde esta perspectiva —dice Martínez (1980)— existen dos actitudes fundamentales respecto del otro. La primera es la del objeto, la del esclavo, que se expresa a través de la vergüenza y del miedo. La segunda es la altivez: lo que el otro pueda pensar de mí carece de importancia, sólo cuenta mi propia opinión de mí mismo; afirmo mi libertad frente al otro-objeto. Esta actitud va acompañada del menosprecio de mi "objetividad" (la conciencia de mi cuerpo). Además, el otro-objeto es un instrumento explosivo que manejo con temor —lo cual nos lleva a la primera actitud en un círculo. Con el ejercicio fenomenológico que le revela estas actitudes —continúa este autor— Sartre constata que en el plano ontológico el para-otro es una dimensión esencial del ser-en-el-mundo (p. 92).

Retomando la metonimia sartreana, podemos decir que la mirada del otro se revela en lo que hemos denominado "tratamiento de la distancia sociocultural". L. Villoro (1998) ha avanzado en la discusión en torno a este punto al determinar, a partir del análisis de la conquista de México por los españoles, tres estadios en el reconocimiento del otro: el primero consiste en conjurar la otredad, traduciéndola en términos de objetos y situaciones conocidos en nuestro propio mundo, susceptibles de caer bajo categorías y valores familiares, dentro del marco de nuestra figura del mundo. En este nivel, el otro no es aceptado como sujeto de significado, sino como objeto del sujeto que mira. En el segundo nivel tampoco se rebasa la propia figura del mundo,⁹ pues se aplican principios que permiten juzgar al otro como un sujeto de derechos, pero no como un sujeto capaz de dar significados; se le reconoce como igual en abstracto, pero no se reconoce su diferencia específica: la mirada del otro no es válida, su verdad no es la verdad.¹⁰ El tercer estadio, es el del reconocimiento del otro en su igualdad y en su diversidad; se le reconoce en el sentido que el otro da a su propio mundo. Para ello se requiere tener una figura del mundo que admita la pluralidad de la razón y del sentido; que admita que la verdad y el sentido no se descubren desde un punto de vista privilegiado sino desde diversos puntos de vista.

Reinterpretando la clasificación de Villoro, hacemos las siguientes precisiones. Cuando se conjura la otredad se ve en el otro la maldad y por ello se le quiere aniquilar o exorcisar; es el nivel del antagonismo radical en el sentido político y de la indignidad o la barbarie en el sentido ético. Todo antagonismo genera resistencias, pues la posibilidad de ser vulnerado suele ocasionar una defensa férrea de las fronteras identitarias. Además, quien conjura, no es sensible a la forma en la que el otro se siente vulnerado.¹¹ Si bien el antagonismo radical no apareció con claridad en las representaciones de los mediadores, se puede inferir que las fuertes resistencias que generan algunos estudiantes hacia la lengua y la cultura francesa y que se traduce en deserción del programa son indicio de que ese antagonismo está presente.

⁹ Así expresada, la figura del mundo se corresponde con lo que Habermas (1989) llama "saber de fondo".

¹⁰ El primer nivel corresponde según Villoro (1998) al del conquistador, mientras que el segundo y el tercero son resultado del análisis que realizó este investigador de la actuación de los evangelizadores. El segundo nivel corresponde a la actuación de Fray Bartolomé de las Casas, mientras que el tercero corresponde a la actuación de Fray Bernardino de Sahagún.

¹¹ Retomamos los conceptos de vulnerabilidad y sensibilidad de Keohane y Nye (1976).

El segundo nivel, tal como lo describe Villoro nos resulta inaplicable en el caso que estudiamos, pues si se reconoce al otro como sujeto de derechos resulta ilógico no aceptar como válida su verdad. Lo que aparece en las representaciones que analizamos es que existen casos en los que se reconoce al otro como sujeto potencial, pero no actual; como sujeto infantil, como menor de edad al que hay que mostrarle la verdad, el camino a seguir. En este sentido, no se conjura la otredad pero se le confisca su adultez es decir, se le desconoce al otro la capacidad de hacer sus elecciones; no se le reconoce propiamente como sujeto, sino como uno de los singulares a los que se les aplica “la ley” que yo acepto como válida.¹² Esta forma de ver al otro resulta también antagónica aunque el antagonismo no sea radical.

El tercer nivel correspondería a lo que Habermas (1999) llama “inclusión del otro sin confiscar su alteridad” (p. 72), no obstante, la inclusión puede significar también pérdida por parte del incluido. De aquí surgen propiamente otras dos maneras de mirar al otro: una en la que se ve al otro en su diferencia, pero con apertura, y otra en la que se desdibujan las diferencias.

Por su parte, Todorov (1993) elabora una descripción de la comprensión de una cultura extranjera en la que pueden identificarse cuatro fases de la comprensión del otro: a) la asimilación del otro en uno mismo; b) la desaparición del yo en beneficio del otro; c) la reasunción de la identidad después de haber hecho lo posible para conocer al otro, y d) un nuevo distanciamiento respecto de mí mismo que permite interactuar con el otro y entenderme con él.

Aunque ninguna de las clasificaciones anteriores agota lo que nos arrojó el análisis de las representaciones de los profesores, fueron de gran utilidad para nombrar lo que encontramos. A partir del análisis de las representaciones pudimos distinguir cuatro formas (o tipos ideales) de mirar al otro que dan lugar a distintos tratamientos de la distancia sociocultural y, por ende, a diferentes formas de concreción de la relación identidad–alteridad:

Alteridad conjurada. El otro es visto como objeto. Se pone distancia respecto del otro rigidizando las fronteras identitarias y cerrando toda posibilidad de intercambio. Hay antagonismo radical que vulnera y no hay sensibilidad por parte de quien vulnera.

Alteridad confiscada. El otro es un sujeto disminuido, menor de edad. Se ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro; la frontera sólo se abre para incorporar al otro a lo propio, pero no para reconocer su diferencia.

Apertura aculturante. Consiste en la cancelación de la distancia; la frontera se vuelve tan porosa que se desdibuja la diferencia con respecto al otro. El otro es incorporado a lo propio hasta el punto que abjura de su identidad original.

*Diálogo polivalente.*¹³ Se mantiene y se reconoce la diferencia del otro; además, se intercambian elementos culturales que se consideran válidos. Se distingue entre distancias impuestas (o “para otro”) y distancias producidas (o reivindicadas, o “para sí”¹⁴) y se toman decisiones, previa comprensión y reflexión, respecto de cuáles distancias hay que reparar y cuáles hay que mantener (Bernard, 1999).

Este último nivel requiere una mirada no torcida, que ve al otro como sujeto con el que hay interlocución y posibilidad de entendimiento, y hace necesaria una forma de tratar la distancia sociocultural que demanda creatividad y regulación pues, como dice Bauman (2002), la cultura es a la

¹² En el ejemplo que pone Villoro, el fraile ve al indio como igual porque lo ve como “hijo de Dios”, pero lo que queda claro a nuestros ojos es que lo que opera como criterio es el dios del fraile, no el dios del indio. Éste tiene que abandonar su cultura para entrar en la trama significativa del fraile.

¹³ Se trata propiamente del “diálogo para una construcción identitaria polivalente”, entendido este último término a la manera de Bauman (1999).

¹⁴ Se toman aquí las categorías de Dubar (2000): identidad atribuida o para otro e identidad reivindicada o para sí.

vez invención y preservación, discontinuidad y continuidad, novedad y tradición, rutina y ruptura de modelos, cambio y monotonía, autonomía y vulnerabilidad.

El análisis de las representaciones de los profesores de las licenciaturas de enseñanza del FLE puso de manifiesto, en primer término, que los profesores franceses adoptan una actitud de confiscación de alteridad cuando le atribuyen al alumno inmadurez, pasividad, tendencia a la heteronomía y temores. Expresiones como las siguientes son muestra de ello: “el miedo a expresar lo que piensan, el miedo a lo que piensan los compañeros, eso es muy mexicano” o “pienso que estoy formando niños de Prepa por su nivel de madurez”.

En segundo lugar, el análisis mostró que en algunos profesores mexicanos predomina una actitud de apertura aculturante que abjura de la propia identidad, como se puede apreciar en las siguientes expresiones: “lo que dicen [los profesores mexicanos respecto de] que saben de la lengua, yo me río [...] mi medida está en los otros [los franceses] porque yo tengo el conocimiento del otro” o “la cultura mexicana es deficiente [...] la cultura francesa es otra cosa, [...] es alta cultura”.

El hecho de que los estudiantes no logren el dominio del francés, como expresaron la mayoría de los coordinadores de las licenciaturas en las dos reuniones nacionales que pudimos observar, aunado al alto índice de deserción en esos programas, permite inferir que hay estudiantes que se cierran a apropiarse del francés porque se sienten vulnerados y se resisten a lo que viven como antagonismo. Las siguientes expresiones de estudiantes mexicanos resumen esta actitud: “[los profesores franceses] tenían mucha prisa, no tenían deseos de hablar, ni querían que se les molestara [...] lo que me hacían sentir era que lo mío no les interesaba”; “[lo que hacen] es afianzarse mucho más a esta visión, en primer lugar imperialista, de que ‘los únicos que tenemos la única razón y los que sabemos enseñar somos nosotros’; no hay otras formas”.

Finalmente, aunque de las representaciones de quienes se asumen como facilitadores podría esperarse mayor proclividad a la polivalencia cultural, ésta no se reveló con claridad en ninguno de los casos analizados, posiblemente porque la fuerte preocupación por la dimensión cognitiva de la formación eclipsa o anula la preocupación por la dimensión ética de la formación.

La Mirada del Otro en la Política del Uso y Difusión de la Lengua

El discurso de diversos agentes de la cooperación franco-mexicana en educación y cultura también fue objeto de análisis. El trabajar con las entrevistas hechas y con documentos oficiales nos permitió constatar que en este discurso también aparecen las formas de mirada del otro que se revelaron en las representaciones de los profesores. Así, por ejemplo, una funcionaria mexicana con amplia experiencia en la cooperación binacional con Francia se expresaba así:

Ellos [los de la Embajada Francesa] perciben nuestra cultura como una cultura inferior a la suya ¡Definitivamente! [...] Para ellos [México] es un país de segunda, porque a pesar de todo existe una parte racista. Es una relación de inferioridad [...] Conforme fui conociéndolos, vi que lo que ellos esperaban de nosotros era la talacha [es decir, el trabajo pesado...] Ellos no tienen seriedad con nosotros y sí esperan que nosotros la tengamos.

El fragmento anterior revela el sentimiento de que la identidad propia es confiscada, si no es que conjurada por el otro, en la medida que me objetualiza e instrumentaliza. La expresión de otro funcionario mexicano encargado de la cooperación pone más énfasis en la tendencia a la apertura aculturante:

Hay que crear una cultura de la importancia de lo internacional [...pero ésta] debe tener como basamento la importancia de la identidad local, [...] de la identidad

nacional. Mientras nos menospreciemos [...], mientras prefiramos el malinchismo,¹⁵ lo extranjero, mientras sigamos negando nuestras raíces profundas, mientras el México profundo nos de vergüenza, va a ser muy difícil [la cooperación].

Por su parte, un funcionario francés señalaba que la política desplegada respondía a la “vocación francesa mundial y global” y que lo que se buscaba era “insertar el dispositivo de difusión de la lengua francesa en el tejido local”. Esta actitud que tiene un tinte de tendencia aculturante se mantiene en los documentos oficiales, aunque en estos se nota el esfuerzo de introducir un matiz de polivalencia —que no pocas veces queda sesgado por una posición confiscatoria— como cuando se señala la intención de “difundir el francés en el mundo a partir del diseño de una estrategia que, atendiendo al plurilingüismo y la diversidad, se preocupa de que el francés sea valorado como posibilidad de acceso al conocimiento y a la cultura (Direction Générale des relations culturelles scientifiques & techniques, sf.).”

Al preguntarnos a qué podía obedecer el que las representaciones de los profesores y de los funcionarios de la cooperación mostraran las mismas las formas de mirar al otro, surgió un supuesto que expondremos haciendo uso de una metáfora. Si imaginamos un río en el que concurren las aguas que bajan de diversas montañas, podemos suponer que en el lecho de ese río se forma un sedimento en el que se mezclan materiales provenientes de todas esas montañas. De manera semejante, distintas estrategias políticas de uso y difusión de la lengua a lo largo de la historia van dejando un sedimento que constituye un saber de fondo del que se nutren las diversas formas de tratamiento de las distancias socioculturales que se revelan en las representaciones de los profesores y en las de los funcionarios de la cooperación franco-mexicana. Ese saber de fondo, está presente en las representaciones de manera implícita y prerreflexiva, pero no por ello dejan de orientar el comportamiento de las personas.

Lo que denominamos “estrategia de uso y difusión de la lengua” es la forma en la que se organizan las relaciones de poder en un momento histórico determinado para que un conjunto de sujetos se apropien de una lengua y la usen, o bien como lengua materna o bien como segunda lengua. La estrategia va variando a lo largo de la historia pues depende de la manera en la que en cada momento histórico se construye la identidad sociocultural y la relación con otras identidades socioculturales. Esas variaciones se concretan en políticas y acciones diversas.

Toda construcción sociocultural lleva consigo el antagonismo, el bloqueo, los límites que le impone otra identidad sociocultural articulada por un discurso diferente (Torfing, 1998). Sin embargo, toda identidad depende del otro que, a la vez que la niega, la constituye y es, por tanto, su condición de posibilidad (Laclau, 1993).

El antagonismo provoca la irrupción de lo político cuya concreción se da en las decisiones en torno a lo que se incluye y lo que queda excluido, lo que se incorpora y lo que se excluye.¹⁶ A su vez, lo político es un ejercicio ético en la medida en que implica una relación con el otro y una determinada forma de mirar al otro y ser mirados por él. Por esto, decimos que la construcción de la identidad está necesariamente atravesada por relaciones de poder.

Siguiendo a Foucault (1992), consideramos que las relaciones de poder están presentes en diversos tipos de relación (como son las sociales, las económicas, las culturales, e incluso las familiares y las sexuales) y son multiformes. La manera en la que quedan organizadas estas relaciones

¹⁵ Alude a lo que se considera la traición de Malinche, una india mexicana que cumplió el papel de traductora para los conquistadores españoles.

¹⁶ Lo político acontece en las relaciones de poder que se entablan en cualquier espacio social (Buenafile y Granja, 2002), ya sea en la construcción de la identidad sociocultural o en las experiencias que se dan al interior de un salón de clases.

en un momento dado, da lugar a determinados procedimientos que este autor denomina “estrategia”. Cada estrategia opera de modo más o menos estable integrando, sin armonizarlos, poderes y resistencias, y se va modificando por efecto de la dinámica generada por unos y otras. En la superficie de ese conjunto dinámico emergen las representaciones, los ideales, los valores y las formas de percibir las relaciones de poder.

Esto que emerge es identificable porque en esa superficie es nombrado, registrado, examinado como problema y resuelto de alguna manera. Las superficies de emergencia no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas, y las diferentes formas de discurso (Foucault, 1992). Por ello, dependiendo de la superficie de emergencia, el uso y la difusión de la lengua van adquiriendo a lo largo del tiempo un estatuto distinto, un nombre distinto, una forma peculiar de ser tratados y examinados, y van operando como factor de poder o de resistencia en la lucha por la hegemonía.

Tabla 2

Estrategia y Tratamiento de la Alteridad en el Uso y Difusión del Francés.

Siglos	Superficie de emergencia y sucesos que marcan cambios en la estrategia.	Estrategia de uso y difusión de la lengua y relación identidad–alteridad
I a.C. - IV	Pueblos celtas se asientan en la Galia y se ven invadidos por los romanos	Hegemonía del latín a costa del galés. La identidad lingüística celta es conjurada.
V-VIII	Entrada de los pueblos germanos. Predominio de los francos. Etnicidad en construcción.	La lengua de los francos se vuelve vehículo de comunicación y entra en tensión con el latín. Nueva identidad polivalente en construcción.
IX-XIV	Dinastía Carolingia. Ataques vikingos. Dinastía de los Capeto. Conflicto con el papado. Surge el sentimiento nacional.	La lengua francesa deviene frontera identitaria frente a otras lenguas. El otro se ve como límite y se vive como antagónico.
XIV-XV	Guerra de los cien años con los ingleses. Surge Francia como Estado nación.	El francés es elemento vinculante de la naciente nación. Se conjura al otro (los ingleses).
XVI-XVIII	Francia renacentista adquiere prestigio como núcleo de cultura y civilización. Ilustración y Revolución francesas.	El francés es visto como vehículo de civilización. El otro es bárbaro, inculto, incivilizado; se confisca su alteridad.
XIX	Expansión napoleónica. Colonización francesa. Se refuerza el sentimiento nacionalista francés.	El francés se impone como FLS en territorios dominados. La alteridad del dominado es conjurada o confiscada.
XX (1ª mitad)	1ª y 2ª guerras mundiales. Surge la necesidad de la diplomacia y la cooperación.	El francés se impulsa como factor de enculturación y civilización. Se confisca la alteridad: el otro ha de ser cultivado y civilizado
XX (2ª Mitad)	Entrada de Francia a la globalización. Se procura la mundialización del francés bajo varias formas. a) FLE como objeto de comercio; b) FLE como oportunidad de intercambio cultural; c) se instituye la francofonía. ¹⁷	Políticas de FLE y francofonía que combinan tendencias: mercantil (el otro es consumidor, no sujeto); civilizatoria (el otro es inculto y su alteridad se confisca), polivalente (el otro es sujeto con el que se intercambian elementos culturales valiosos).

Nota. Tabla elaborada por C. Saenger y T. Yurén¹⁸

¹⁷ Boutros Ghali se refería a la francofonía como un elemento que vinculaba culturalmente a todos los pueblos de habla francesa. En relación con ella decía: “es una manera distinta de concebir el mundo. Es a la vez pensar nuestra identidad, pensar el plurilingüismo y pensar el universalismo” (citado en Barrat, 1997, p, 5).

¹⁸ La tabla se elaboró con base en diversos autores, entre los que destacan Barrat (1997), Asimov (1983), Berlainmont, Hollyband y Meurier (1998), Cuq (1991), Frijhoff (1998), Pellandra (1998), Vigner (1998),

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, se entrecruzan dos conjuntos de estrategias: el de la lengua meta y el de la lengua de origen. En el caso que estudiamos se trata del francés y el español, respectivamente. Para reconstruir el proceso e identificar los cambios de estrategia en el uso y difusión de la lengua procedimos a la ubicación espacio-temporal de ciertos sucesos que permitían presuponer modificaciones en las relaciones de poder. Esto se aprecia en las Tablas 2 y 3.

La reconstrucción¹⁹ que hicimos en relación con las estrategias de uso y difusión de la lengua francesa y que se resume en la Tabla 2 nos permitió percatarnos de que la lengua y la cultura francesas se construyeron a la par que el Estado francés. La lengua francesa fue vehículo de comunicación y factor de vinculación en diversos momentos de la historia de Francia. Se constituyó en frontera identitaria por excelencia y se convirtió en un símbolo de la nación cuando ésta se vió amenazada o se sintió vulnerada por otros (los ingleses y el papado, por ejemplo, en ciertos momentos). Se impuso por la vía de la coerción en las colonias —conjurando al otro— pero penetró por la vía del consenso en otros momentos de su historia —aunque frecuentemente confiscando la alteridad de quien se consideró incivilizado o inculto.²⁰ En general, el francés ha sido visto como elemento de cultura, de civilización, como el vehículo de los derechos humanos y como lengua de la diplomacia; aunque también se ha visto como elemento mercantil.²¹

En cambio, la información resumida en la Tabla 3 muestra que las políticas lingüísticas en México están condicionadas por una historia en la que el español, que es la lengua oficial, no surge con la nación mexicana. El español como referente identitario se forjó conjurando la otredad de las culturas nativas o, en el mejor de los casos, confiscando su alteridad. Desde luego, no fue por el mero convencimiento de que “la verdad” era la del recién llegado que se fue españolizando la población. Ello significó violencia y vulneración. El español no fue, entonces, un elemento vinculante a lo largo de casi cuatro siglos, sino más bien, un elemento de división.

Cuando a principios del siglo XIX surgió México como Estado independiente, el español mantuvo su hegemonía y se convirtió en un referente identitario de la nueva nación, sin que ello menguara la persistencia de los grupos indígenas en conservar sus lenguas originarias. La historia colonial y el pasado indígena fueron vistos por algunos grupos sociales como algo vergonzante.

Coste (1998), Benoit (1998), Droz (1980), Le Goff (2001), Rouquié (2001), Gómez, Berruecos y Roumegas (1997) y algunos documentos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia (Direction générale de la langue française, 2002 y DGRCST, s.f.).

¹⁹ Esta reconstrucción se encuentra desarrollada con detalle en Saenger (2005).

²⁰ El siguiente fragmento tomado de Vigner (1998) ilustra la manera en la que el francés colonizador ve como deseable pero imposible la aculturación, y opta por una confiscación de la alteridad que es cercana a la conjuración del otro: “[Enseñar la lengua francesa a la población colonizada] despertaría en sus almas aspiraciones que no podemos ni queremos satisfacer [...] es destruir las concepciones morales apropiadas a su mentalidad sin remplazarlas por las nuestras que ellos son incapaces de captar [...] es dar al indígena que sabe las dos lenguas una cierta superioridad sobre el francés que no sabe más que una” (p. 100). Este autor también menciona que en Algeria y el África negra se determinó que había que “dispensar la enseñanza” únicamente en lengua francesa, lo cual deja clara una intención de aculturar al colonizado.

²¹ Coste (1998, p. 90) considera que en las últimas décadas del siglo XX el francés se vió a menudo como un “producto en venta” y consigna una serie de acciones publicitarias para “vender la imagen del francés en el mundo”. El discurso oficial también revela esta tendencia cuando se afirma “ahí donde se habla francés, se compra francés [es decir, libros, videos, cassetes, revistas, cursos, manuales]” (DGRCST, s.f., p. 31). Esta actitud muestra una relación instrumental con el otro que, sin significar un antagonismo radical, resulta confiscatorio de la alteridad porque coloca al otro en calidad de medio o instrumento, y se le resta su calidad de sujeto.

Frente a la posibilidad de un vacío sociocultural, estos grupos —que además mantuvieron una hegemonía política y económica— optaron por una apertura aculturante hacia otros países (como Francia o Estados Unidos).

La Revolución mexicana, de principios del siglo XX, significó ciertamente la construcción de la mexicanidad por la vía de la afirmación del español como lengua predominante, pero la tendencia aculturante se mantuvo y se mantiene todavía en algunas grupos sociales. Por ello, no extraña que para una parte de la población mestiza sea más fácil abrir las fronteras identitarias hacia lo que viene de fuera, que aceptar la parte india de la identidad mestiza que suele ser vista de manera vergonzante. Esa actitud, explica la facilidad con la que son aceptados otros códigos lingüísticos y formas culturales por ciertos grupos sociales. Como contraparte, los grupos indios que mantienen un fuerte control cultural, son estigmatizados y obstaculizados en su desarrollo autónomo, y ello se traduce en una perseverante reivindicación de su identidad.

Tabla 3

Estrategia y Tratamiento de la Alteridad en el Uso y Difusión de Lenguas en México.

Siglos	Superficie de emergencia y sucesos que marcan cambios en la estrategia.	Estrategia de uso y difusión de la lengua y relación identidad–alteridad
I a.C.-IV	Apogeo de los pueblos originarios y sus culturas.	Formación de lenguas originarias.
V-XIV	Predominio de las culturas náhuatl, tolteca y maya.	Expansión de las lenguas náhuatl, tolteca y maya. Pervivencia de otras. Plurilingüismo en tensión.
XV - XVIII	Conquista de México por los españoles. Colonia española.	Español como factor de dominio. La identidad originaria es conjurada o confiscada.
XIX	Surge el México independiente. Guerra con EUA, pérdida de territorio. Guerra de Reforma y episodio imperial francés.	El español deviene hegemónico. La identidad mestiza en construcción tiende a la aculturación (emulación del otro civilizado).
XX (1ª mitad)	Revolución mexicana. Construcción de la mexicanidad mestiza de corte nacionalista.	Inclusión confiscatoria de culturas originarias por imposición del español para homogeneizar. Pervivencia de la tendencia aculturante.
XX (2ª Mitad)	Tensión entre nacionalismo y tendencia a la globalidad. Movimientos sociales: trabajadores, estudiantes, indígenas.	Prevalencia de la apertura aculturante. Plurilingüismo e identidad propia reivindicados por los pueblos indígenas (zapatismo).

Nota. Tabla elaborada por C. Saenger y T. Yurén²²

Al existir una línea muy tenue entre la apertura de carácter policultural y la apertura que implica la aculturación, en México suele suceder que se favorezca lo segundo en detrimento de lo primero. Su historia y su situación geopolítica actual favorecen esto. En estas condiciones, no es difícil que el que viene de fuera con condiciones más favorables asuma el papel de civilizador, enculturador y, a veces, también el de neoconquistador. Pocos son, en cambio, los que aprovechan su posición ventajosa para favorecer el diálogo intercultural que permita la mutua inclusión sin confiscar la alteridad y favorezca con ello la polivalencia cultural.

²² La Tabla 3 fue elaborada con base en Yurén (1994), Betancourt (1997), Villoro (1998), Meneses (1983), Vaughan (2001), Acevedo (1997) y Pérez Siller (1998).

Las Repercusiones de la Relación Identidad–Alteridad en la Formación

Bauman (1999) hace notar que ser local en un mundo globalizado significa un estigma. Sin restar importancia a esta afirmación, podemos decir, con base en el análisis que realizamos, que la apertura aculturante acrítica para entrar a la globalidad significa una forma de muerte en la medida en que lo idiosincrático y diferente quedan diluidos. No caer en esos extremos obliga a construir identidades signadas por la polivalencia cultural (Bauman, 2002) pues ésta favorece la coexistencia de las distintas culturas y una forma de organización de lo local y lo global en la propia vida; exige una manera consciente de verse a sí mismos y a los otros sin exclusiones, y hace deseable el manejo competente de diferentes lenguas. No obstante, esto no es lo que sucede en los dispositivos de formación que se analizaron.

El análisis nos mostró que en la mediación y en las políticas de cooperación cultural y educativa se revelan ciertas formas de mirar al otro que son isomorfas con las estrategias que dan lugar a las políticas lingüísticas en Francia y en México. Así, se observa que de parte de los agentes e instancias francesas se oscila entre una actitud civilizatoria (que implica confiscación de alteridad) y, en menor medida, una que busca la polivalencia (viendo al otro como un sujeto con una cultura que tiene valores y no como alguien a quien se puede vulnerar). De parte de los mexicanos, se oscila entre una perspectiva aculturante (que abjura de lo propio) y una búsqueda de polivalencia (que implica una identidad reivindicada frente a otros sujetos cuya cultura se valora).

La combinación de las distintas miradas del otro da lugar, en los hechos, a dispositivos de índole diversa que tienen repercusiones en la formación. En el caso que nos ocupa, las principales repercusiones se dan en tres aspectos: a) la apropiación de la lengua meta; b) el ethos profesional, y c) las disposiciones para la autoformación. Lo que mostramos a continuación es la manera en la que repercute en estos aspectos cada una de las formas de mirar al otro que detectamos en los dispositivos.

Alteridad conjurada. Esta forma de mirada provoca en quien es mirado resistencias frente a la cultura ajena e incluso cierre cultural. Cuando el mediador adopta esta actitud tiende a despreciar al aprendiente y a “dejarlo solo” sin interactuar con él, so pretexto de que debe ser autónomo. El aprendiente se siente vulnerado y reacciona aumentando su control cultural y cerrándose a la lengua y la cultura del otro. Esta forma de ser visto por el otro no puede sino provocar abandono de la intención de aprender la lengua y, por ende, desertión del programa. En consecuencia, el formando no logra configurar un ethos profesional como enseñante de la lengua extranjera. Es poco probable que busque aprenderla por su cuenta pues la vulneración vivida lo convierte en antagonico de la lengua y la cultura del otro.

Alteridad confiscada. Esta forma de ver al otro también provoca resistencias frente a la cultura ajena, cuando el sujeto se siente vulnerado. Sin embargo, es posible que el aprendiente se asuma efectivamente como un sujeto disminuido, en cuyo caso, tenderá a cumplir el orden establecido y a adoptar un papel pasivo, favoreciendo con ello la mediación de corte prescriptivo y el dispositivo de tipo transmisivo. Esto podría facilitarle la adquisición de algunos saberes y saberes hacer que están programados, pero difícilmente se apropiará de un elemento cultural que lo vulnera. Por ello, cuando entre los docentes predomina esta forma de mirar a los formandos, lo que suele suceder es que éstos últimos aprenden el código y la gramática de la lengua meta pero no logran una comunicación aceptable. Por otra parte, esta forma de mirar al estudiante refuerza su heteronomía cognitiva y moral y lo habitúa a la lógica instrumental, lo cual suele traducirse en la reproducción —en su papel de docentes— de esa manera de mirar al otro. La heteronomía favorece la tendencia a refugiarse en las certezas y evitar situaciones de incertidumbre, lo cual obstaculiza la capacidad de problematizar y la de hacer crítica y autocrítica que son ingredientes necesarios de un proceso autoformativo. Así

mismo, se desvincula su formación profesional de un proyecto de formación personal, pues el formando vive el proyecto del profesor: es para otro y no para sí.

Apertura aculturante. Esta actitud se llega a observar tanto en algunos mediadores como en algunos formandos. Cuando esta actitud predomina en un dispositivo, hay una disposición amplia, no sólo a comprender la cultura del otro, sino a fusionarse con él. Hay fuerte motivación para aprender la lengua del otro y tener una comunicación aceptable, pero se tiende a despreciar lo propio, lo cual significa la configuración de un ethos profesional que tenderá a confiscar la alteridad de quien no ha abjurado de lo propio. Si esto es así, el proyecto de formación del sujeto deja de anclarse en una existencia que se vive con autenticidad (puesto que niega parte de lo que es) y ello dificulta la autoformación en sentido pleno. De este modo, quienes abjuraron de lo propio pueden continuar en un proceso de autocapacitación permanente, pero no en un proceso de autoformación.

Polivalencia cultural. Es una forma de mirar al otro que implica apertura sin abjurar de lo propio; reconocimiento de la distancia cultural y apropiación crítica de aquello del otro que se ve valioso. Es una actitud que hace propicio el aprendizaje de la lengua del otro y la comprensión de su cultura. Esta forma de ver al otro es la base de una actitud tolerante y reflexiva que puede ser el eje del ethos profesional del profesor de lenguas extranjeras. A su vez, la reflexividad favorece el trabajo sobre sí que resulta indispensable para la autoformación, y la apertura contribuye a facilitar la problematización que también se requiere para la autoformación.

Una Breve Conclusión

Sólo una mirada no confiscatoria, abierta a la aceptación de los valores de la cultura del otro puede dar lugar a los resultados esperados del proceso de formación de enseñantes del FLE: la apropiación de la lengua meta, la configuración de un ethos profesional autónomo, tolerante y autorregulado y la adquisición de disposiciones para la autoformación.

La anterior afirmación valdría sin duda también para la formación de enseñantes de cualquier lengua, pero si vamos más lejos podría decirse que *mutatis mutandis* vale para cualquier proceso de formación universitaria. Por una parte, porque no es raro ver reflejadas en las formas de mediación que se desarrollan en el ámbito universitario actitudes que podrían asimilarse a las de un colonialismo interno: el profesor supone que su verdad, sus creencias y los valores que provienen de su contexto sociocultural son los válidos. Si el otro, el formando, no comparte esas creencias y valores, hay que conjurarlos (la manera legítima de hacerlo es la reprobación arbitraria), aculturarlo o confiscarle su alteridad. Por otra parte, porque en los tiempos que corren y en los que están por venir los contactos con otras lenguas y culturas son, además de inevitables, convenientes y deseables. La mirada del otro en las relaciones interuniversitarias a nivel internacional opera como uno de los condicionantes de los procesos formativos del mundo de hoy.

Puesto que el análisis mostró que la mirada no confiscatoria y con apertura polivalente es más la excepción que la regla, parece necesario examinar críticamente los dispositivos de formación y promover que los profesores dediquen un tiempo para reflexionar sobre su práctica como mediadores, su identidad sociocultural y su ethos profesional, al tiempo que se preguntan ¿Qué clase de profesionales estoy contribuyendo a formar?

Referencias

- Acevedo, M. L. (1997). Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha. En B. Garza (Coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 191-203). México: La Jornada.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation des adultes en langues étrangères: interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Albero, B. (2004). La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía. En A. Castañeda, C. Navia & T. Yurén (Coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (pp. 175-200). México: UAEM-Noriega.
- Asimov, I. (1983). *La formación de Francia* (2ª ed.). (N. A. Míguez, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Barrat, J. (1997). *Geopolitique de la francophonie*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política* (2ª ed.). (M. Rosenberg, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Benoit, S. (1998). Culture et Civilisation – Cultures ou Civilisations. Le rôle de l'histoire dans l'enseignement d'une langue. En *Revue de l'AMIFRAM*, Noviembre, 13.
- Berlaimont, H. M. (1998). Parcours professionnels au XVI siècle. En W. Frijhoff & A. Reboullet (Coords.), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. Número Especial de *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, enero, 21-23.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance*. Paris, Francia: L'Harmattan, Colección Éducation et formation.
- Betancourt, I. (1997). Las ideas sobre las lenguas indígenas en el México Virreinal. En B. Garza, (Coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 77-92). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades en coedición con La Jornada Ediciones.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, Francia: L'Harmattan, Colección Action et savoir.
- Buenfil, R. N. & Granja, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En R. N. Buenfil (Comp.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-108). México: Plaza y Valdés / Seminario de análisis de discurso educativo, Colección Cuadernos de construcción conceptual en educación, No. 4.
- Coste, D. (1998). 1940 à nos jours: Consolidations et ajustements. En W. Frijhoff & A. Reboullet (Coords.), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. Número Especial de *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, enero, 75-95.

- Cuché, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, Francia: Editions la découverte.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Francia: Hachette.
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? (A. L. Bixio, Trad.). En A. Balbier, et al., *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona, España: Gedisa.
- Direction générale de la langue française (DGLF). (2002). *La langue française à travers les âges*. Documento de la Dirección General de la Lengua Francesa. Recuperado el 29 de septiembre de 2002 de <http://www.cultura.gouv.fr/cultura/dglf/langue-fres-trav-ages.html>
- Direction Générale des relations culturelles scientifiques & techniques (DGR CST) (s.f.). *Une politique pour le français*. Paris, Francia : Ministère des affaires étrangères.
- Droz, J. (1980). *Europa: Restauración y revolución. 1815-1848*. México: Siglo XXI, Colección Historia de Europa.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France, Col. Le lien social.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Frijhoff, W. (1998). Des origines à 1780: l'émergence d'une image. En W. Frijhoff & A. Reboullet (Coords.) Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Número Especial de *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, enero, 8-20.
- Gómez, M.E., Berruecos, L. & Roumegas, J-P. (1997). La coopération Franco-Mexicaine. En *Chemins Actuels, Revue de l'AMIFRAM (L'association des enseignants et chercheurs du français au Mexique)*, México, No. 53, 40-48.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. (J. C. Velasco & G. Vilar Trad.). Barcelona, España: Paidós Básica, No. 98.
- Jodelet, J. (1999). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-694). Barcelona, España: Paidós.
- Kastersztein, J. (1999). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. En C. Camilleri, et al. (Coords.). *Stratégies identitaires* (pp. 27-42). Paris, Francia: Presses universitaires de France.
- Keohane, O., & Nye J. (1976). *Power and interdependence*. Boston, Estados Unidos: Little, Brown and Company.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina : Ariel.

- Le Goff, J. (2001). Heurs et malheurs de la mondialisation. En *Mondialisations et inégalités*. Cahiers français No. 305, Novembre-décembre, Paris, Francia: La documentation Française, 3-6.
- Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós, Colección Papeles de Pedagogía.
- Martínez, J. (1980). *Sartre. La filosofía del hombre*. México: Siglo XXI.
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Porrúa.
- Pellandra, C. (1998). De l'universalité aux résistances nationales. En W. Frijhoff & A. Reboullet (Coords.). *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. Numéro Especial de *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, enero, 24-46.
- Pérez, J. (Coord.). (1998). *México Francia, Memoria de una sensibilidad común. Siglos XIX-XX*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Colegio de San Luis, A.C., CEMCA.
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruselas, Bélgica : DeBoeck Université. Colección Méthodes en Sciences Humaines.
- Rouquié, A. (2001). Le français, passeport pour la mondialisation. En *Mondialisation et Humanisme. Les enjeux du français*. Revue de didactologie des langues-cultures. Numéro Especial, Sedifrale XII, junio, 9-10.
- Saenger, C. (2005). *Identidad/ alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (1970-2004)*. (Tesis de doctorado). México: UAEM.
- Sartre J-P. (2004). L'enfer c'est les autres Extrait du CD « *Huis clos* » Gallimard © 2004 - Emen © 1964. Recuperado el 10 de mayo de 2006 de http://www.philo5.com/Les%20philosophes%20Textes/Sartre_L'EnferC'EstLesAutres.htm
- Todorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. (M. Bertran, Trad.) Barcelona, España: Paidós, Colección Paidós Básica.
- Torring, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. N. Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-54). México: Plaza y Valdés.
- Tremblay, N. A. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. En *Les Sciences de l'éducation*, No. 39 (1-2), 153-176.
- Vaughan, M. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vigner, G. (1998). Le français des colonies et des indépendances: pour une histoire du français langue seconde. En W. Frijhoff & A. Reboullet (Coords.), *Histoire de la diffusion et de*

- l'enseignement du français dans le monde. Número Especial de *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, enero, 96-102.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Yurén, M. T. (1994). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas.
- Yurén, M. T. (2002). Pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault. En M. Tapia & M. T. Yurén (Coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios* (pp. 127-150). México: CRIM-UNAM.
- Yurén, T. (2003a). L'Autoformation est-elle l'oubli d'autrui? Un regard philosophique sur la question. En B. Albergo (Dir.). *Autoformation et enseignement supérieur* (pp.79-89). París, Francia: Hermes-Lavoisier, Colección Hermes Science.
- Yurén, M. T. (2003b). Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En A. Hirsch & R. López (Coords.), *Ética profesional e identidad institucional* (pp. 267-295). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Yurén, M. T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (Coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-48). Barcelona, España: Pomares.
- Yurén, T. (2005b). Mirando la educación con y para los excluidos. En *Ensayos pedagógicos*. Ciudadanía y Educación. Revista del postgrado de pedagogía de la UNAM, año 1, número 1, enero-junio, 49-70.
- Zapata, A. (Coord.) (1993). *Datos básicos de educación normal en México*. México: SEP-ANUIES.

Datos biográficos de las autoras del artículo:

Teresa Yurén. Nacionalidad mexicana. Es licenciada, maestra y doctora en Filosofía. De 1968 a 1974 fue profesora de asignatura en escuelas de nivel Bachillerato y en varias universidades mexicanas. De 1974-1978, profesora de tiempo completo en el Colegio de Bachilleres donde ocupó varios cargos directivos. Trabajó como profesora de carrera en la Universidad Pedagógica Nacional de 1979-1998, donde fue coordinadora de academia, directora de docencia y coordinadora del postgrado. Desde 1998 hasta la fecha es profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde coordina el programa franco mexicano de investigación y postgrado en "Formación y puesta a distancia". A partir de 1996 ha sido responsable de diversos proyectos financiados para fortalecer el postgrado, la investigación y el sistema de universidad abierta, así como para la realización de investigaciones con una perspectiva ético-política. En 1996 fue profesora visitante en la Universidad de Valencia (España) y, a partir de 1998, ha sido profesora invitada en la Universidad de París II (Francia). Desde 1995, el Sistema Nacional de Investigadores (México) le confirió el nombramiento de Investigadora Nacional. Actualmente mantiene el nivel II en ese sistema. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Asociación Filosófica Mexicana, y fundadora de la Red de investigadores en Educación y Valores. Las líneas de investigación que desarrolla son: a) Formación sociomoral, valores y diversidad en la educación; b)

Procesos y dispositivos de enseñanza y formación en modalidades convencionales y no convencionales. Correo-e: yurent@intermor.net.mx

Cony Saenger. Nacionalidad Mexicana. Es licenciada en Relaciones Internacionales (UNAM), especialista en didáctica del francés como lengua extranjera (Stendhal Grenoble III), maestra en Educación, Formación y Puesta a Distancia (Paris II) y Doctora en Educación (Paris III-UAEM). Desde 1997 a la fecha es profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En 2005, el Programa para el mejoramiento del postgrado de la Secretaría de Educación Pública la reconoció como académico con “Perfil PROMEP”. Es miembro de la Red Nacional de investigadores en Educación y Valores y de la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México. Las líneas de investigación que desarrolla son: a) Formación sociomoral, valores y diversidad, b) Organización, políticas, y financiamiento de la educación, c) Procesos y dispositivos de enseñanza y formación en modalidades convencionales y no convencionales. Correo-e: conysaenger@yahoo.fr

AAPE Comité Editorial
Editores: Gustavo E. Fischman (ASU) & Pablo Gentili (UERJ)
Asistente editorial
Rafael Serrano (ASU-Universidad Centroamericana UCA)

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, Guadalajara, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

Social Science Research Council, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

University of Southern California, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lilian do Valle

UERJ, Brasil

***EPAA* Editorial Board**

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

[Michael W. Apple](#)

University of Wisconsin

[Greg Camilli](#)

Rutgers University

[Mark E. Fetler](#)

California Commission on Teacher
Credentialing

[Richard Garlikov](#)

Birmingham, Alabama

[Thomas F. Green](#)

Syracuse University

[Craig B. Howley](#)

Appalachia Educational Laboratory

[Patricia Fey Jarvis](#)

Seattle, Washington

[Benjamin Levin](#)

University of Manitoba

[Les McLean](#)

University of Toronto

[Michele Moses](#)

University of Colorado

[Anthony G. Rud Jr.](#)

Purdue University

[Michael Scriven](#)

University of Auckland

[Robert E. Stake](#)

University of Illinois—UC

[Terrence G. Wiley](#)

Arizona State University

[David C. Berliner](#)

Arizona State University

[Linda Darling-Hammond](#)

Stanford University

[Gustavo E. Fischman](#)

Arizona State University

[Gene V. Glass](#)

Arizona State University

[Aimee Howley](#)

Ohio University

[William Hunter](#)

University of Ontario Institute of
Technology

[Daniel Kallós](#)

Umeå University

[Thomas Mauhs-Pugh](#)

Green Mountain College

[Heinrich Mintrop](#)

University of California, Los Angeles

[Gary Orfield](#)

Harvard University

[Jay Paredes Scribner](#)

University of Missouri

[Lorrie A. Shepard](#)

University of Colorado, Boulder

[Kevin Welner](#)

University of Colorado, Boulder

[John Willinsky](#)

University of British Columbia